

7^{MO} CONGRESO INTERNACIONAL IDEICE • 2016

CURRÍCULO Y SOCIEDAD EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI



MEMORIA

M E M O R I A

Memoria 7mo. Congreso Internacional IDEICE 2016



Memoria 7mo. Congreso Internacional IDEICE 2016

Equipo técnico del IDEICE

Dirección institucional

Julio Leonardo Valeirón

Edición

Luis Camilo Matos de León
Francisco Javier Martínez Cruz

Colaboradores

Dinorah de Lima
Julián Álvarez
Dilcia Armesto
Vilma González
Iván Cavallo
Francia Báez
Manuel Ariel Galva
Esperanza Santos

Corrección de estilo

Luis Emilio Segura

Diseño y Diagramación

Yeimy Rosa Olivier Salcedo
Natasha Mercedes Arias

Diseño de Portada

Héctor Eduardo Monegro Rodríguez

Derechos Reservados

Ministerio de Educación de la República Dominicana

Diciembre 2017

Se permite reproducir parcialmente este documento siempre que se cite la fuente.

ISSN: 2307-2393

Santo Domingo, D. N. República Dominicana



AUTORIDADES

Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Andrés Navarro García
Ministro de Educación

Denia Burgos
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Freddy Radhamés Rodríguez
Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

Manuel Ramón Valerio Cruz
Viceministro de Educación, Encargado de Certificación Docente

Víctor Ricardo Sánchez
Viceministro de Educación, Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

Adarberto Martínez
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Evaluación de la Calidad Educativa

Luis de León
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización

Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo del IDEICE

EQUIPO ORGANIZADOR DEL 7MO. CONGRESO INTERNACIONAL IDEICE 2016

Coordinación General

Julio Leonardo Valeirón
Julián Álvarez Acosta

Comisión Consultiva

Ramón Flores
Marcos Villamán
Luis Ulloa

Relaciones Internacionales MINERD

Ana Rita Guzmán Ceballo
Benita de la Rosa Rosario Muñoz
Ana Yovanka Ortega

Comisión Técnica

Dinorah De Lima
Massiel Cohén Camacho
Rita Licelot Cruz Santelises
Juan Miguel Pérez Vargas
Daniel Morales
Claudia Mirel Curiel Pérez
Dilcia Dolores Armesto Núñez
Ruth Pión
Ruth Azcona

Coordinación de paneles

Rita Licelot Cruz Santelises
Santa Cabrera
Analía Rosolí
Vladimir Figueroa
Daniel Morales
Juan Miguel Pérez

Relatoría

Ceferina Cabrera
Rocío Hernández
Oliberta Quiñonez
Hilda Abreu
Mercedes Hernández
Josefina Pepén

Comisión organizativa

Luis Camilo Matos De León
Cindy Luciano Mercedes
Francisco Javier Martínez Cruz
Eric Morel
Alexandra Elizo Valerio
Mily Grullón
Yennifer Moreno Miranda
Wilma Beatriz González Rojas
Ybernia Altagracia Matos
José Emilio de la Rocha
Francia Báez
Noel Rolando Rodríguez Reynoso
Manuel Ariel Galva Fernández
Esperanza Santos
Teresa Valdez
Jennifer Vílchez
Iván Cavallo
Koral Núñez
Cinthia Acosta Nina

Comisión financiera

Alberto Ramón García Beato
Mirna Feliz Santos
Ana Ysabel Rodríguez Ramírez
Luis José Pérez Núñez
Karolin Martínez

Comisión de comunicación

Elaine Marte Simé
Miguel Medina
Evelyn Estrella
Equipo de comunicación del MINERD
Jhanyl Moreta
Ana Contreras
Liz Reyes Castro
María Luisa López
Miosotty Moreta
Pilar Belliard Acosta
Laura Carvajal

Comisión de diseño

Yeimy Rosa Olivier Salcedo
Natasha Mercedes Arias

Comisión de informática

Miguel Frías Méndez
Dany Ricardo Capellán Núñez
Gregory Antonio Santos Martínez
Luis Alba
Ezequiel de la Rosa del Orbe

Comisión de soporte general

José Luis Rosario
Martín Alexis Almánzar
Franklin Batista Lugo
Ángel María Gutiérrez Brazobán
Miguelina Terrero Matos

Protocolo

Arlés Mercedes Cruz Aquino
Leslie Tejada
Paola González

Seguridad

Lisselotte Segura

INDICE

PRESENTACIÓN	1	SECCIÓN VI: COLOQUIO	163
INTRODUCCIÓN	5	Retos del currículo dominicano del siglo XXI.....	163
SECCIÓN I: ACTO DE APERTURA	9	SECCIÓN VII: CLAUSURA	171
Palabras de bienvenida: Julio Leonardo Valeirón, Director Ejecutivo del IDEICE.....	11	Conferencia de clausura: <i>Currículo, escuela y sociedad: un paso más allá del enfoque por competencias</i> Dinorah García Romero.....	173
Discurso de apertura: Andrés Navarro, Ministro de Educación	15	Palabras de Clausura. Julio Leonardo Valeirón Director Ejecutivo de IDEICE	179
SECCIÓN II: CONFERENCIA INAUGURAL:	19	SECCIÓN VIII: ANEXOS	181
<i>Educación inclusiva versus sociedad de la desigualdad y el “sálvese el que pueda”</i> Jurjo Torres.....	19		
SECCIÓN III: SIMPOSIO: DEMOCRACIA Y CURRÍCULO	31		
Introducción: Dinorah de Lima	33		
<i>Aprendiendo a ser demócratas en y desde la escuela,</i> Jurjo Torres.....	35		
<i>Democracia y currículum. Una oportunidad para hacernos más humanos,</i> Argentina Henríquez	41		
<i>Diálogo sobre actualidad curricular,</i> Juan Miguel Pérez	47		
SECCIÓN IV: PANELES Y CONVERSATORIO	51		
Panel 1: <i>Enseñanza-aprendizaje en la escuela</i>	53		
Panel 2: <i>Gestión institucional del centro educativo</i>	65		
Panel 3: <i>Inclusión-exclusión educativa y social</i>	77		
Panel 4: <i>Familia, escuela y comunidad</i>	87		
Panel 5: <i>Evaluación de políticas educativas públicas</i>	99		
Conversatorio: <i>Actualidad del currículo dominicano</i>	111		
SECCIÓN V: CONFERENCIA MAGISTRAL	153		
<i>La integración curricular</i> Ángel Díaz Barriga.....	155		





PRESENTACIÓN

*Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñábamos ayer,
les estamos robando el mañana.*

John Dewey (1859-1952)

El mundo de hoy experimenta transformaciones fundamentales. Las nuevas tecnologías de la información, entre otros factores, han cambiado las formas de convivencia, los modos de producción y las maneras de ser de la gente. Frente a estos cambios, la escuela no debe quedarse indiferente. Los estudiantes y docentes, más allá de ser estudiantes y docentes, son miembros de una sociedad en permanente mutación o cambio o transformación.

En la séptima edición del Congreso Internacional IDEICE 2016, que anualmente desarrolla el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), el foco de atención quedó plasmado en su lema *Currículo y sociedad en la escuela del siglo XXI*. Se trató de situar la reflexión en torno a qué escuela tenemos y en cuál sociedad vivimos; cuál escuela queremos para una sociedad democrática; cuál currículo necesitamos para la formación de sujetos democráticos; cuál es el estado de la cuestión a nivel internacional y a nivel nacional, sobre todo en estos momentos en que el currículo dominicano ha pasado por una revisión y actualización. Estas y otras preguntas fueron parte de las interrogantes expuestas por investigadores y conferenciantes nacionales e internacionales, educadores y hacedores de políticas educativas.

El IDEICE agradece los importantes análisis realizados durante los tres días del congreso que concluyó en una profunda reflexión sobre esa relación compleja que caracteriza a la sociedad, el currículo y la escuela del siglo XXI. Relación que no se presenta de manera lineal ni unidireccional sino dinámica y dialéctica con encuentros y desencuentros producto de la vida misma.

El IDEICE agradece la participación del ministro de educación, conferenciantes e investigadores nacionales e internacionales, el esfuerzo y el empeño de los panelistas, el entusiasmo de los técnicos docentes que participaron en el conversatorio, así como el solidario apoyo proporcionado por la Dirección General de Relaciones Internacionales, el equipo de protocolo del MINERD, el Programa de las Naciones Unidas para el

Desarrollo (PNUD), la Organización Estados Iberoamericanos (OEI) y la Dirección General de Comunicación del Ministerio de Educación. El instituto se siente muy agradecido también por el compromiso y profesionalidad de los coordinadores y relatores de paneles, la prestancia del maestro de ceremonias, la cortesía de los edecanes, la eficiencia del equipo de logística, personal técnico de comunicación y tecnología y de todos los participantes en general que con su compromiso, aportes y comentarios contribuyeron con el desarrollo de este 7mo Congreso Internacional IDEICE 2016..

Julio Leonardo Valeirón

1. Consúltese a L. Beyer y D. Liston (2001). *El currículo en conflicto*. Madrid: Ediciones Akal. Pág. 211.



INTRODUCCIÓN

Los tres días invertidos para el desarrollo del 7mo Congreso Internacional IDEICE 2016, estuvieron animados por una nutrida agenda de trabajo que permitió ventilar temas relacionados con el lema del mismo: *Currículo y sociedad en la escuela del siglo XXI*.

Participaron destacados conferenciantes con puntos de vista diferentes que permitió analizar diversas dimensiones de un currículo por competencias. Como en años anteriores, asistieron funcionarios de diversas dependencias gubernamentales relacionadas con la educación, rectores y funcionarios de universidades que forman maestros, directores regionales, distritales y de centros educativos, maestros y maestras en servicio, el Ministro de Educación, así como viceministros, directores generales y técnicos docentes del Ministerio de Educación (MINERD). De igual manera, participaron también instituciones aliadas con el IDEICE y el MINERD, tanto nacionales como internacionales.

La agenda se estructuró en cinco bloques de trabajo: acto de apertura, tres conferencias magistrales, un simposio, paneles de presentación de investigaciones y debate de estudios, un conversatorio con actores claves con la actualización del currículo dominicano, un coloquio y un acto de clausura.

La apertura del congreso se realizó el 6 de diciembre de 2016 a las 10 de la mañana con las palabras del ministro de Educación, Andrés Navarro y el director ejecutivo del IDEICE, Julio Leonardo Valeirón. La apertura concluyó con la conferencia inaugural *Educación inclusiva vs sociedad de la desigualdad y el "sálvese el que pueda"*, impartida por Jurjo Torres. En la tarde del mismo día, se desarrolló el simposio *"Democracia y currículo"* con la participación de Jurjo Torres quien expuso *"Aprendiendo a ser demócratas en y desde la escuela"*, y Argentina Henríquez con la exposición *"Democracia y currículo: una oportunidad para hacernos más humanos"*. Acompañaron las exposiciones con sus comentarios Juan Miguel Pérez y Dinorah de Lima.

El segundo día del congreso, el 7 de diciembre, se inició con 5 paneles y un conversatorio que se desarrollaron simultáneamente. Los títulos de los mismos fueron los siguientes:

PANELES

1. Enseñanza-aprendizaje en la escuela
2. Gestión institucional del centro educativo
3. Inclusión y exclusión educativa y social
4. Familia, escuela y comunidad
5. Evaluación de políticas educativas públicas

CONVERSATORIO

1. Actualidad del currículo dominicano
Primera ronda: Proceso de revisión y actualización curricular
Segunda ronda: Diseño y desarrollo curricular
Tercera ronda: Apoyo al desarrollo curricular

En los paneles se expusieron 34 estudios realizados por diversas instituciones e investigadores independientes, tanto nacionales como internacionales, así como también investigaciones realizadas por el IDEICE. Seis de los ponentes fueron investigadores del Programa Joven Investigador del IDEICE. Además de los paneles, se expusieron Posters digitales con los hallazgos de otras investigaciones relacionadas con el lema del congreso.

En el Conversatorio, los asistentes tuvieron la oportunidad de conversar con actores clave de la actualización del currículo dominicano: Dirección General de Currículo, Comisión de revisión y actualización curricular, Dirección de Pruebas Nacionales, Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Dirección de Orientación y Psicología, Departamento de Género, Dirección General de Participación Comunitaria, Dirección General de Educación Especial y Educación de Personas Jóvenes y adultas.

A las 5:00 pm de ese segundo día, Ángel Díaz Barriga presentó una conferencia titulada *La integración curricular*. La jornada la concluyó el Dr. Díaz Barriga con la presentación del libro *Desarrollo del currículo en América Latina*, compilado por Ángel Díaz Barriga y José María García Garduño.

El tercer y último día del congreso, el 8 de diciembre, se desarrolló el coloquio "*Retos del currículo dominicano del siglo XXI*" conducido por Leonardo Valeirón. Intervinieron Dinorah García, Rosalina Perdomo y Juan Miguel Pérez. Después del coloquio, Dinorah García presentó la conferencia titulada "*Currículo, escuela y sociedad: un paso más allá del enfoque por competencias*". El congreso fue clausurado con las palabras de Julio Leonardo Valeirón.

Para la edición de esta memoria del 7mo Congreso Internacional IDEICE 2016, como en años anteriores, el equipo editorial del IDEICE presenta los capítulos en el mismo orden en que se desarrolló la agenda de trabajo descrita en esta introducción. Así, en la Sección I se incluyen las palabras del ministro de Educación y del director ejecutivo del IDEICE; en la Sección II se encuentra transcrita la conferencia inaugural; en la Sección III, el simposio; en la Sección IV, los paneles y el conversatorio; en la sección V, la conferencia magistral y la presentación del libro; en la Sección VI, el coloquio; en la Sección VII la conferencia de clausura y las palabras de clausura del congreso.

Dinorah de Lima Jiménez



SECCIÓN I

ACTO DE APERTURA

Palabras de bienvenida: Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo de IDEICE

Discurso de apertura: Andrés Navarro
Ministro de Educación

Buenos días señor ministro de Educación arquitecto Andrés Navarro; Dinorah De Lima, directora técnica del IDEICE; doctor Jurjo Torres, conferencista invitado para el día de hoy, señoras y señores, agradecerles a todos y a todas, la gentileza de compartir con nosotros este evento que ya se ha constituido en una costumbre.

Hoy estamos dando inicios al 7mo. Congreso Internacional IDEICE 2016, con el lema: *Currículum y sociedad en la escuela del siglo XXI*, fiel a uno de los principios fundamentales y misionales del instituto, nos disponemos a hacer el escenario para ofrecer a la comunidad educativa y nacional resultados de estudios y sistematizaciones realizadas desde el mismo instituto o desde la iniciativa de otras instituciones e investigadores con el propósito de ofrecer al ministerio y a la sociedad en general, evidencias que sirvan para tomar decisiones en materia de política educativa o de seguir orientando la curiosidad del investigador por comprender más profundamente la realidad educativa. Me imagino que el lema enarbolado *Currículum y sociedad en la escuela para el siglo XXI*, ha despertado en muchos de ustedes, preguntas y hasta cierto punto curiosidad.

Siempre hemos pensado que al definir el ciudadano y la ciudadana que queremos formar, estamos presuponiendo, al mismo tiempo, la sociedad en la cual dichos ciudadanos y dichas ciudadanas vivirían sus vidas y realizarían sus sueños y esperanzas. En el documento "Bases de la revisión y actualización curricular comunicado este mismo año y, haciendo referencia a otro documento "Fundamentos del Currículum tomo I", se señala lo siguiente: se 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; la aspiración como ciudadanos y educadores es formar hombres y mujeres capaces de enfrentar viejos y nuevos problemas. Por eso, en esta propuesta se asume que el propósito fundamental de la educación dominicana es propiciar el desarrollo pleno de nuestros hombres y nuestras mujeres, en sus formas de sentir, pensar y actuar para que todos puedan contribuir a lo que como ciudadanos demandamos y a los que la sociedad reclama.

Desde esta perspectiva y a propósito del diseño curricular, el currículo se le concibe como el documento normativo que establece una estrategia para la formación de sujetos democráticos y transformadores de la realidad material, social y cultural. En este sentido, el currículo viene a constituirse en la estrategia fundamental de la educación para el logro de sus propósitos. Expresa la fundamentación y orientación del proceso educativo y un compromiso de trabajo en la dirección de promover el desarrollo de las capacidades humanas. Tal concepción del currículo, lleva a algunos países a la consideración de que su decisión macro, es materia, incluso de debate y decisión de otros estamentos del Estado como es el caso de las cámaras legislativas.

Como se aprecia, el currículo de la educación básica dominicana, primaria y secundaria, prefigura y fortalece la idea de una sociedad democrática con hombres y mujeres capaces, como dice el texto: "sentir, pensar y actuar, teniendo como norte deberes y derechos ciudadanos". Todo ello contenido incluso en la Constitución de la República Dominicana.

El presidente constitucional de la República, licenciado Danilo Medina Sánchez en su discurso de inicio de la gestión 2012-2016, señaló de manera enfática que la educación era el otro nombre de la libertad. Las palabras del mandatario definen claramente la importancia en que sitúa a la educación y de las palabras a los hechos desde el inicio de su gobierno y en cumplimiento con el mandato de la misma ley de Educación que otorga el 4% del producto interno bruto. Inició un plan extensivo en todo el territorio dominicano de construcción de escuelas, deuda acumulada por décadas. Así mismo incurrió el programa de escuelas de Jornada Extendida, con el programa Quisqueya Aprende Contigo ha ido afrontando unas de las deudas históricas más importantes de la alfabetización de los adultos en nuestro país. Con el programa Quisqueya Empieza Contigo se ha impulsado un amplio proceso de atención a la primera infancia con la construcción de las estancias infantiles.

Todo ello pone de relieve que la educación ha sido y sigue siendo una actividad social de un sector fundamental del Estado con miras a configurar la sociedad que anhelamos por la vía de construcción de ciudadanía.

En la propia Ley General de Educación 66-97 se establecieron un conjunto de iniciativas que harían de la escuela un espacio de construcción a través de los organismos de participación, representación y decisión que involucran a todos los actores de la comunidad educativa. Ya el Legislador entonces, plasmaba la naturaleza transformadora de la educación.

En la enciclopedia libre de Wikipedia, el currículo se define como el concepto en donde se concretan las concesiones ideológicas, socio-antropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas para determinar los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación de la cultura que la escuela trata de promover para lo cual propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos. Otros lo definen como el espacio sociocultural, teórico-práctico en el que se ejercen los procesos de mediación pedagógica para la formación integral del educando dentro de una propuesta educativa determinada. Por ello, el currículum es también, una propuesta pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje y una hipótesis de trabajo pedagógico.

Con independencia de su definición, es importante señalar el currículo parte de unos supuestos sociológicos y epistemológicos, que son el marco a partir del cual se construye la concepción del mundo que se espera desarrollar en los y las estudiantes. Por supuesto, estas concepciones están íntimamente relacionadas con la complejidad de los escenarios socioculturales, diversos y contrapuestos en los que se construye el currículum, lo que de alguna manera significa que el mismo currículum podrá adoptar significados muy diversos como lo son esos escenarios socioculturales.

No está de más señalar incluso, que no es exactamente lo mismo hablar del currículum como una propuesta por parte del Ministerio de Educación, al currículum entendido y asumido por la diversidad de maestros y maestras, y mucho menos del currículum aprendido por la también diversidad de niños, niñas y jóvenes adolescentes que acuden a nuestras escuelas cargando el cuadro socio-cultural desde el cual provienen. Al final de cuentas el currículum termina teniendo significados diferentes entre los diversos sujetos que son expuestos a él.

En el caso de la propuesta curricular nuestra y debido a que el currículum integra tres orientaciones: el enfoque histórico-cultural, el enfoque socio-crítico, además actualmente el enfoque por competencias. Esto le añade

ciertas complejidades, no tanto sólo a la concepción, sino, incluso a su implementación. Los dos primeros enfoques ya estuvieron presentes en la propuesta del año 1995 y todo indica que el mismo no pudo ser asumido en toda su complejidad por nuestros docentes. Al asumir el enfoque por competencias sin que el docente haya sido formado en él nos obliga a un proceso de implementación curricular detenido y procesual. El docente tiene aún que completar el proceso de interiorización de los enfoques histórico-cultural y socio-crítico, al mismo tiempo que iniciar el proceso con el enfoque por competencia. El reto es complejo.

Con el propósito de justificar la convergencia de estos tres enfoques, en el propio currículum se plantean cinco claves desde las cuales se espera que la pedagogía cobre un significado particular al asumir su misión, no solo vinculada a la didáctica de saberes, sino a la formación de conciencias y subjetividades. Esta pedagogía da énfasis a la comprensión de las complejas relaciones entre lenguaje, pensamiento y afectividad. Estas claves son: la primera la centralidad humana en el diseño y construcción de formas de vida, la segunda el vínculo entre la actividad humana y los medios que se utilizan para realizarla, es decir, las condiciones humanas y materiales que condicionan las posibilidades de transformación de la realidad; la tercera, el sentido de la educación como base de la mediación cultural y lo que esto implica en la configuración y desarrollo de conciencias y subjetividades; la cuarta, la centralidad del lenguaje como modelo principal para la comunicación del pensamiento y la coordinación de acciones, por último, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, expresada en la formación de significados y la elaboración de sentidos subjetivos.

Con el propósito de contribuir con el desarrollo del currículum, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa IDEICE, ha querido encauzar los principales esfuerzos de este séptimo congreso alrededor de este tema y por eso es que definimos como tema del mismo: *Currículum y sociedad en la escuela del siglo XXI*. En este séptimo congreso hay varias actividades que son fundamentales: tres conferencias magistrales invitadas que abordan el tema curricular desde perspectivas diferentes, la del doctor Jurjo Torres Santomé quien hoy disertará sobre *La educación inclusiva versus sociedad de la desigualdad y el sálvese quien pueda*, primera conferencia magistral; la segunda, en el día de mañana con el doctor Ángel Rogelio Díaz Barriga, *La integración curricular*; y el ter-

cer día la doctora Dinorah García Romero, dominicana, que va a dar la conferencia sobre *Currículo, escuela y sociedad: un paso más allá del enfoque por competencias*.

En segundo lugar, tenemos un simposio: *“Democracia y currículo”*, con la participación del doctor Jurjo Torres Santomé, quien hablará sobre *“Aprendiendo a ser demócratas en y desde la escuela”*; Argentina Henríquez *“Democracia y currículo: Una oportunidad para hacernos más humanos”*; y Juan Miguel Pérez, *“Diálogo sobre actualidad curricular”*. Vamos a tener cinco paneles donde serán presentados treinta y cinco estudios organizados en los paneles: *“Enseñanza-aprendizaje en la escuela”*; *“Gestión institucional del centro educativo”*; *“Inclusión y exclusión educativa y social”*; *“Familia, escuela y comunidad”* y, *“Evaluación de políticas educativas públicas”*. En cuarto lugar, un conversatorio que le hemos llamado *“Actualidad del currículum dominicano”*, que va a tener cuatro rondas y se estará cubriendo el tema curricular desde dimensiones diferentes. El marco proceso de la revisión y actualización curricular, el diseño y desarrollo curricular, el apoyo al desarrollo curricular y la gestión pedagógica del currículum en el aula. Finalmente tenemos el coloquio: *Retos del currículo dominicano en el siglo XXI* que personalmente voy a coordinar y estarán la doctora Dinorah García Romero, Rosalina Perdomo y Juan Miguel Pérez.

Estamos aprovechando el marco de este evento, este séptimo congreso para poner en circulación en el país el libro *“Desarrollo del currículum en América Latina”*. Es un libro nuevo, compilado por el doctor Ángel Díaz Barriga y José María García Garduño.

Como se puede apreciar, vamos a tener dos días y medio con grandes oportunidades para la reflexión y el debate en torno a los temas educativos y de manera muy particular a lo relativo al desarrollo curricular. Es nuestro mayor deseo que con ello podamos contribuir con todos los esfuerzos que se vienen haciendo desde el gobierno central en general y el Ministerio de Educación en particular por alcanzar una educación de calidad que sería que todos nuestros niños, nuestras niñas adolescentes y personas jóvenes adultas aprendan, se desarrollen integralmente y puedan mañana constituirse en ciudadanos y ciudadanas dominicanas con plena conciencia de sus deberes y derechos en procura de una sociedad dominicana como soñó nuestro patricio Juan Pablo Duarte, y recordando sus palabras: *“Trabajemos por y para la patria, que es trabajar para nuestros hijos y para nosotros mismos”*. Muchas gracias.

Julio Leonardo Valeirón
Director ejecutivo del IDEICE

Buenos días doctor Julio Valeirón, director ejecutivo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa IDEICE; señora Dinorah de Lima, directora de investigación y nuestro invitado, el doctor Jurjo Torres, quien será nuestro conferencista en unos momentos. Quiero saludar de manera especial a las ministras de educación Jacqueline Malagón y Josefina Pimentel que están aquí presentes, a los viceministros de educación y de otras entidades del Estado, a otros conferencistas invitados que ya nos acompañan, rectores de universidades, directivos de entidades académicas del mismo ministerio de educación que participan en esta actividad, directores de centros, representantes de la sociedad civil, docentes y los invitados especiales de esta mañana que son nuestros estudiantes.

Para mí es un gran placer estar aquí en el inicio de este congreso que versará sobre currículum y sociedad en la escuela del siglo XXI. Al realizar la agenda temática de estos tres días de trabajo, me parece que es más que nada, tanto por el enfoque como por las temáticas en un contexto donde estamos formulando un cambio sustantivo en la educación dominicana. Es un cambio que viene fraguándose en años de trabajos de gestiones anteriores; también de trabajo intenso de muchas instituciones de la sociedad civil que propugnan por una mejor educación en nuestro país. Pienso que como Estado Dominicano debemos sentirnos privilegiados, especialmente aquellos que tenemos la responsabilidad de la cuestión pública y, en el campo de la educación más, porque hoy podemos decir que la República Dominicana vive una nueva página de la educación gracias al movimiento de la sociedad que de una u otra manera impulsó y de alguna forma también impuso el sentir de la sociedad dominicana para que la educación dejara de ser el centro del discurso y se convirtiera en el centro de las políticas públicas de nuestro país.

Hoy 6 de diciembre, que inicia este congreso, precisamente se han hecho público a nivel mundial los resultados de una prueba que ha sido entendida como una de las de mayor rigor y calidad en materia educativa. Una prueba del rendimiento de los estudiantes a nivel internacional: el estudio PISA. La República Dominicana que, forma parte por primera vez de los países que se han incorporado a este estudio, en este momento 72 países se sometieron a la prueba en el

2015. En dicho estudio la República Dominicana quedó en el último lugar en el estándar de la prueba PISA y me parece, como ministro de educación que, el momento en que se tomó la decisión de que el país se incorporara a esta evaluación internacional, aquellos que tomaron esa decisión, tomaron una decisión inteligente y valiente, pero también responsable, porque dar cuenta, no tanto de la comparación de nuestro país con otros países, da cuenta de nuestra realidad y el sentido de conocer estos resultados de alguna forma nos permite la intención de conocernos a nosotros mismos, en este caso, el estado de situación del sistema educativo de la República Dominicana.

Siendo riguroso de cualquier proceso sincero, honesto, de intento de mejora y de cambio, el primer paso es conocer la realidad. El estudio que hoy se presenta a nivel mundial, para nosotros representa una línea base de lo que es el proceso en el que la sociedad dominicana y el estado dominicano decidieron trillar desde hace unos años con el pacto por una reforma en la educación, pacto que se estableció en el 2014. El estudio se ha hecho entre marzo y abril de 2015, y todo el que sabe de educación y de políticas públicas entenderá que, en unos meses de actuación, en un año de actuación no es posible verificar transformaciones en ningún campo de la gestión pública y mucho menos en el campo de la educación. Por eso es que este estudio PISA llega en buena hora, precisamente en un momento en que la República Dominicana ha tomado la decisión de actuar en consecuencia, de hacer un cambio en la ruta que lleva en el sistema educativo dominicano y, este estudio como línea base nos servirá para ir midiendo progresivamente el avance que delimitan todas las acciones en el marco de la nueva política educativa.

Ser responsable desde la gestión pública implica que se ejecuten las políticas públicas sobre la base de evidencias y no de prejuicios o presunciones o de la idea individual de alguien que tiene el poder para ejercerla. Por esa razón, de que el país se incorpore en este tipo de pruebas y podrían ser otras más, de hecho, ya la UNESCO ha estado trabajando en pruebas en el marco del sistema educativo, es una práctica que es necesaria, que debe ser cotidiana y periódica.

La prueba PISA tiene la particularidad de que centra su atención en competencias; y enhorabuena, porque precisamente como ha expresado Leo Valeirón, estamos emprendiendo la ruta de la aplicación del currículo basado fundamentalmente en competencias más que en transmisión de conocimiento. En otras palabras, ese currículo, que es una de las claves para elevar la calidad educativa, tendrá ya una vara de medición de esta estructura de levantamiento de información de la calidad educativa.

Para el Ministerio de Educación, este cuatrienio representa el cuatrienio de centrarse en la calidad educativa. El anterior período gubernamental, como ustedes saben puso su empeño en la inversión del 4% del PIB de nuestro país en crear condiciones materiales de suministro para que se generara en los centros educativos el ambiente necesario para la mejora de los aprendizajes. En esta ocasión el presidente Danilo Medina ha pedido que se ponga entonces, la atención fundamental en la mejora de los procesos de aplicación del currículo y de la calidad educativa. Ahora bien, eso implica que además de continuar la inversión en nuevas edificaciones escolares, en mejoramiento de suministro de los servicios, implica que la inversión vaya centrándose cada vez más en los intangibles, en los aprendizajes. Por esa razón, hace unos días, el presidente Danilo Medina ha ordenado que el plan de edificaciones escolares salga del Ministerio de Educación y se vaya a donde debe estar, en el Ministerio de Obras Públicas, que el ministro de educación dedique más su atención a la mejora de la calidad educativa. Esa es una decisión que ya en la próxima semana a través de la firma de un convenio entre Educación y Obras Públicas se estará materializando.

Por otro lado, tenemos que hacer grandes esfuerzos en la formación de nuestros docentes. Todos los presentes saben que el punto de inflexión de la calidad educativa, en gran medida, se provocará con un docente, un magisterio de mayor calidad. Para esto vamos a hacer grandes inversiones de recursos en la formación inicial de aquellos que decidan estudiar pedagogía en los centros universitarios, en la formación continuada y de postgrado de los maestros en ejercicio; vamos a hacer un énfasis en la formación aplicada a lo que sucede en las aulas, vamos a trabajar también para mejorar sustancialmente la gestión educativa, la gestión de nuestros centros. Podríamos tener buenos maestros en las aulas, pero si tenemos una dirección deficiente, ustedes saben que esos procesos se entorpecen. Tenemos que trabajar con la gestión de la calidad educativa. Pero también debemos hacer grandes esfuerzos

para incorporar la comunidad a la vida de la escuela. Los padres, las madres, los tutores, los líderes de la comunidad deben ser parte del proceso de mejora de los aprendizajes, porque estamos conscientes que el joven, que el niño no solamente deben mejorar los aprendizajes en la escuela, sino también en la comunidad, en su hogar, especialmente si estamos procurando un desarrollo de competencias.

El nuevo currículum establece una serie de competencias; algunas han sido catalogadas como fundamentales. Siete, agrupadas en diferentes componentes: competencia ética y ciudadana, como ustedes entenderán es difícil que eso se desarrolle solamente en el aula, es necesario una comunidad familiar, social que también genere las condiciones de que esto se provoque en los estudiantes; competencia del pensamiento crítico y de resolución de problemas, de creatividad, de comunicación, de colaboración, de protección del medio ambiente, de desarrollo personal humano y definitivo. Nos damos cuenta que esta visión que encierra nuestro currículum, una visión por demás holística, implica la colaboración de una comunidad educativa ampliada, que no se limite a los directores, a los maestros y estudiantes, sino que también incluya a la comunidad.

Por esa razón en el Ministerio de Educación vamos a estar haciendo una transformación institucional sobre el entendimiento de que la institucionalidad presente no es suficiente para darle sostenibilidad en el tiempo a esta pretensión dominicana de elevar sustancialmente la calidad de los aprendizajes.

El Ministerio de Educación debe ser transformado y ya iniciamos esa transformación. Debe ser una entidad que inspire confianza en la sociedad dominicana, una entidad que motive, que facilite, que sea lo suficientemente abierta para recibir la crítica y lo suficientemente humilde para integrarse a las buenas prácticas que han emprendido sujetos de la sociedad dominicana en materia de educación. Porque esta pretensión de la educación no es responsabilidad exclusiva del gobierno ni del Estado y, la sociedad dominicana, a sí misma, ha demostrado que es una responsabilidad de toda la nación, de todo el país. El Ministerio de Educación, por tanto, estará provocando estos cambios de la mano con docentes que por tanto tiempo han estado trabajando por la calidad educativa.

PISA no representa una vergüenza, no debe representar un acto de censura y de búsqueda de culpables, porque ese sería el camino más errado para mejorar

y dar un salto en las condiciones que tenemos. PISA debe ser un reflejo de un país y una sociedad que decidió asumir con responsabilidad un problema que venía arrastrando por décadas y ha dado el paso responsable de, incluso, estar sometido a las censuras, pero mejor así, si eso nos permite conocernos bien para actuar en consecuencia de una transformación real de la educación dominicana.

El equipo técnico del Ministerio de Educación ahora con los resultados de este estudio, con todos los documentos que emanan de él, va a estar haciendo la especie de una revisión focalizada en todo aquello que esté vinculado a la República Dominicana, para que este estudio sea también una herramienta que nos permita armar un plan de mejora real, práctico, que podamos llevar a cabo. Estoy seguro que, si seguimos la ruta que ya emprendió el Estado y la sociedad dominicana en materia de educación, al cabo de tres años, que también es un periodo corto, ya podremos verificar algunos indicadores de mejora en la calidad educativa. Tres años es todavía un periodo corto, pero la tendencia debe mostrarse en el próximo informe PISA que será el estudio aplicado en nuestro país al inicio del 2018, pero será publicado al final de 2019.

En definitiva, quiero saludar este evento, en un momento tan estelar de cambio, lleno de riesgos, de dudas, de incertidumbre, pero también de muchos sueños y entusiasmos en la educación dominicana. Quiero reiterar a Leo Valeirón y a todo el equipo del IDEICE que esta administración del Ministerio de Educación va a poner más énfasis en la investigación, que es una de las falencias que tiene el sistema educativo dominicano. Vamos a brindar más apoyo a las áreas de capacitación e investigación de nuestro ministerio y queremos animarles a que tengan iniciativas como estas y otras que también apoyaremos. Quiero felicitar a todo el equipo técnico, administrativo del IDEICE; también las áreas del ministerio que han apoyado esta actividad, a todos los maestros que se van a incorporar el día de mañana de todas partes del país en este congreso internacional. Agradecer a los invitados internacionales, a los expositores que tendremos aquí aportando de su experiencia, de su conocimiento a través de conferencias y paneles y decirles a todos ustedes que este compromiso que ha asumido el presidente Danilo Medina para con la educación, sepan ustedes, que es el tema fundamental que le ocupa a él cada día. Ese compromiso es una expresión de su interpretación de la prioridad que la sociedad dominicana ha dado a este aspec-

to del desarrollo del país y que estaremos actuando en consecuencia. Esperamos contar con el apoyo de todos ustedes y todos los sectores que apuestan a una nueva República Dominicana, que nazca, que surja, que se desarrolle en las aulas. Muchísimas gracias.



SECCIÓN II

**CONFERENCIA INAUGURAL:
EDUCACIÓN INCLUSIVA VERSUS SOCIEDAD DE LA DESIGUALDAD
Y EL "SÁLVESE EL QUE PUEDA"**



Buenos días. Muchas gracias por la invitación que me han hecho. Buenos días señor ministro, autoridades, profesores, profesoras y público en general aquí presente. Para mí es un honor estar aquí en este país, es la primera vez que lo visito, por lo tanto, todas las referencias que haré y que hago no tienen que ver con su realidad. Tengo que reconocer que lo que vengo a hablar es un poco de lo que sucede en mi país, un poco lo que sucede más o menos en Europa y esos organismos que están un poco más vigilados por la OCDE y además que un día como hoy a las 06:00 de la mañana, se hizo la presentación mundial desde Londres de los primeros resultados. Son volúmenes muy gruesos y que todavía hay que mirarlos más en detalle cuando podamos acceder a ellos, pues todavía no los han liberado. Los lanzan a nivel mundial cual bomba informacional para asustarnos a todos y la OCDE lograr sus objetivos, me imagino. Lo que yo les voy a plantear tiene que ver con esto, tiene que ver con el dilema que tienen los sistemas educativos, es construir o ayudar a conformar una sociedad inclusiva en el sentido de que todos nos sintamos representados, todos nos sintamos presentes, escuchados y que tenemos voz y que somos necesarios y útiles en esta sociedad, o una sociedad de la desigualdad donde cada vez unos pocos tendrán más poder y una inmensa mayoría tendrá muchísimo menos poder, o lo que lo que se dice "sálvese el que pueda". Y eso, lógicamente es una responsabilidad de todos los gobiernos y de todas las administraciones, no de educación, porque a mí me sorprende que estas bombas informacionales se lancen sobre educación, pero no se lanzan sobre las políticas de vivienda a nivel mundial entre los países, los salarios, condiciones de vida, condiciones laborales y demás entre todos los países. Y seamos nosotros, como lo que explica lo que está sucediendo en todas las demás esferas políticas y sociales, que es una gran mentira y totalmente errónea y falsa.

Los sistemas educativos nacen para aprender a vivir juntos. Es la única institución que tenemos en la que debemos estar todos juntos, todas las personas, independientemente de nuestras clases sociales, de nuestra etnia o capacidades, o sexualidades o sexo, o creencias religiosas, o lo que sea. Si este espacio no lo creamos y no lo mantenemos y no lo reforzamos, lo contrario es la exclusión, es que aprenderemos a vivir por separado, cada uno en su clase se educará por separado. Por lo tanto, desconocerá a los demás y es po-

sible que tenga ideas muy equivocadas sobre quiénes son los demás. El sistema educativo, hasta ahora vino ayudando a construir un nosotros, pero un nosotros en el que no estaban todos, sino que ahí irían los otros y quedaban los otros.

Esto de una forma tiene otra función, que es muy clave en los sistemas educativos, que es ayudar a construir el sentido común. El sentido común, ¿qué es? Pues es eso que decimos cotidianamente cuando comentamos y afirmamos "esto es lógico, esto es obvio, esto es natural, esto es la verdad, esto es subjetivo, esto es apolítico, esto es desinteresado" y, por supuesto también sus contrarios cuando decimos, "esto está sesgado, eso es forzado, esto es muy peligroso" y los solemos decir sin mayor reflexión, o sea, con bastante contundencia, generalmente. Eso es uno de los esquemas más perversos que tienen nuestros sistemas educativos. Y eso lo tienen desde el principio.

Los sistemas educativos nacieron en Europa fundamentalmente para construir los estados-naciones. Es cuando de alguna forma, la demarcación de naciones que tenemos en Europa ya se conforma casi como la que es actual más o menos, con variaciones. En ese momento, lo que hacen los estados es construir los lazos de unión entre todas las personas que viven en ese territorio y lo que van a hacer es construir eso que se llama "los que van a morir por la patria y a dejar todo por la patria", una patria en la que no todos participábamos, sino que la definían algunos. Entonces se hacía no desde ni para construir una democracia ni mucho menos. Eran espacios mucho más autoritarios, y para construir imaginarios e identidades.

Entonces aparecen los nombres de las asignaturas que eran lo que nos decían: la lengua, pero en este territorio se hablaban muchas lenguas. No, no, pero hay una sola a partir de ahora y todas las demás se eliminaban. Se hacía como una narrativa sobre lo que es la historia, diciendo que nuestro país es el mayor del mundo, el más importante del mundo, el que hacía las cosas más importantes del mundo y todos los demás nos tenían envidia. Y eso, cada país lo iba haciendo igual, construíamos esos conceptos, construíamos la noción de extranjero. En geografía solía decir los límites de tu

país y a construir la noción de extranjero y con las otras materias los iban inferiorizando y tú ibas subiendo para arriba.

Todo eso se hacía para imponer un monoculturalismo, un monolingüismo y el eurocentrismo, de que Europa era lo más importante, y que Europa no le debía nada a nadie, sino que eran los demás los que le debían a Europa. Esa era la narrativa que nos contaban a nosotros y que en los gobiernos coloniales muchas veces hasta se imponía.

Cuando llega la sociedad industrial, es lo mismo, al sistema educativo se le encarga una cosa muy fundamental, que es disciplinar a sus trabajadores. No tenían que saber mucho, lo que tenían que saber era obedecer, a comportarse bien. En España yo todavía recuerdo alguna escuela cuando se decía "bueno, este de matemática no sabe, pero se porta muy bien, está calladito, obedece" y por lo tanto un 5 se le daba. Y al revés, si sabía la asignatura, pero se comportaba mal, era revoltoso, lo suspendían, pero ¿cuál era el currículum aquí? Pues mire, era lo otro. Y era el momento en el que se urbanizaban las poblaciones, es decir, las grandes fábricas estaban en las ciudades y por lo tanto tú no aprendías nada sobre lo que era la vida en el mundo rural.

Cuando llegamos a la sociedad democrática, claro, el sistema educativo va a ser un elemento clave porque va a ser el que nos va a ayudar a formar ciudadanía por primera vez. La ciudadanía son seres que son todos iguales, que están bajo el paraguas de los derechos humanos y que son todos interdependientes, no nos necesitamos unos a otros, eso cambia, y es cuando aparece el debate sobre escuela pública o escuela privada o ambas y, desde un concepto de una sociedad inclusiva, solo puede haber una educación pública porque es la única que no va a segregar por ningún tipo de característica, ni por cuestiones económicas, ni por cuestiones étnicas o raciales ni por cuestiones de capacidades, ni cuestiones de sexos, ni por cuestiones de carencias religiosas o no religiosas o políticas. Claro, y ahí es donde empezamos a discutir democráticamente lo que son los fines del sistema educativo. Decimos que es favorecer ese desarrollo personal, cognitivo, socio-afectivo, psicomotor. Educar seres libres, creativos e independientes, contribuir a hacer realidad la igualdad de oportunidades. No es solo el sistema educativo que hace la igualdad de oportunidades, son todos los demás ministerios también junto con el ministerio de educación, y formar una ciudadanía activa, solida-

ria, democrática y optimista. Esto es muy importante, porque el sistema educativo tiene que convencernos de que es posible construir un mundo mejor. Si eso no nos convence, alguien nos está mintiendo, esa siempre fue la realidad de la historia. Y eso lo va a hacer a través de la transmisión de un legado cultural, entonces debatiremos sobre qué contenidos deben aprender las nuevas generaciones. Es un proyecto político de conformar al futuro, es decir, el sistema educativo lo que está pensando es en el futuro, cómo queremos que sea ese futuro y, por lo tanto, vamos a debatir sobre qué cuestiones son importantes del pasado que merecen la pena que se perpetúen y que las nuevas generaciones conozcan, ese es nuestro legado cultural.

Capacitar para apreciarlo, para continuarlo, para manejarlo, responder, por supuesto a las nuevas urgencias que van teniendo las sociedades en cada momento histórico concreto y contribuir a generar nuevos saberes. En el fondo, de lo que se trata es eso, de educar una ciudadanía activa, democrática, crítica y optimista. Y todo el resto del sistema educativo, toda la conformación del sistema educativo va a estar dirigido a eso. Claro, a medida que íbamos pensando y trabajando en esa línea, el profesorado iba participando en eso, fuimos construyendo un concepto que es muy tardío en la historia, ambiguo, va a aparecer fundamentalmente a finales de los años 80, principios de los 90, que es el concepto de educación inclusiva.

El proyecto de educación inclusiva, como proyecto político va a enfrentarse a tres grandes problemas y tiene que darle respuesta positiva:

1. Identificar qué obstáculos impiden, dificultan, dificultan permanecer, estar en ese sistema educativo y estudiar en todas las instituciones escolares. Hay veces que decimos todo el mundo puede acceder al sistema educativo, pero rápidamente los echamos, empiezan a decir "es que fracasan". Cuando un sistema educativo no es capaz de retener a su alumnado y que pueda estudiar.
2. La segunda característica es que una vez que ese estudiante accede, que se le permite acceder tiene que responder a las necesidades, intereses y aspiraciones de todo el alumnado. ¿Qué significa eso? Todo el alumnado tiene que ser reconocido. Hay demasiados estudiantes en las aulas que no existen en los materiales curriculares, en los contenidos con los que estamos trabajando. Ellos dicen:

“pero yo, dónde estoy”; “mi familia, dónde está”, “quiénes son las personas que viven en mi barrio, en mi zona, en mi ciudad, en mi pueblo”. “Dónde estamos en estos materiales” y no están. Por lo tanto, lógicamente, ese sistema no es inclusivo. Cuando en la escuela se habla de otros que no son los que están allí, que no pertenecen a esas categorías sociales que están allí en esas propias aulas.

3. La tercera, tienen que tener éxito escolar. Si el sistema educativo en sus etapas obligatorias, hay estudiantes que fracasan, algo estamos haciendo mal los adultos, no ellos y eso es una cuestión importante y cuando lo asumimos nos obliga a revisar todo lo que es ese sistema educativo y hacer modificaciones de gran calado.

La educación inclusiva es un proyecto para desmontar toda esa arquitectura de desigualdad y de exclusión, cómo convencemos primero, cómo generamos la inclusión, cómo le decimos a muchísima gente “tú no sirves, tú no vales” y, además, incluso, hasta los convencemos, que es lo más peligroso, acaban convencidos de que no valen y eso es mucho más peligroso. Eso significa que una educación inclusiva en retroceso tiene que ser respetuosa con la mayoría de las luchas sociales que se vinieron ejerciendo durante todo el siglo XX. El siglo XX es uno de los siglos más optimista de la historia. Por mucho que alguien diga que es el siglo donde hay más muertos, más bombas y todo eso, pero es el más optimista, es el que nos dice que podemos ir a mejor, porque gracias a las luchas del colectivo que se sentía injustamente tratados, forzamos a todos los países, a los gobiernos de todos los países, a través de la ONU a aprobar convenciones de Derechos Universales y fíjense ustedes, hay algunas de las muchas que se aprobaron, cada una de ellas, tiene también un aparatito que es “cuál era la responsabilidad, en esta carta de derechos para la educación, en los sistemas educativos qué encargo les hacemos para contribuir a hacer realidad esos derechos que ya son reconocidos”, y esas son las principales y faltan algunas. Yo creo que en este momento hay cuatro cartas de derechos humanos que están como a punto y que hay que gestarlas y que hay mucha gente trabajando sobre ellas y que tienen que seguir siguiendo adelante.

Como es en una sociedad que tenemos que hablar todo el tiempo de información del conocimiento, tiene que haber una carta de derechos humanos sobre el derecho de la ciudadanía a la información y al conocimiento

frente a tanta industria de la manipulación; tiene que haber una carta de los derechos medioambientales, una carta sobre el derecho de las personas LGTB; ya hay muchos países que los tienen reconocidos y una declaración universal sobre la ciencia y el uso del saber científico que ya hubo conferencias mundiales que aprobaron cuestiones sobre eso, que se necesitan eso.

Por ponerles un ejemplo, tenemos una carta sobre los derechos de las personas con discapacidad desde 2007 y dice “todos los estados asegurarán que los sistemas educativos son inclusivos”, pues cuando andamos mirando país por país de esos que firmaron esa convención, todavía les queda mucho. Y en algunos, a medida que ciertas políticas neoliberales, mercantilistas de las que luego hablaremos, van progresando, incluso se van retrocediendo, porque pasa a ser el centro de atención otro tipo de cuestiones y éstas se nos olvidan.

En los países europeos tenemos un problema en el sistema educativo y es que en nuestras sociedades vive mucha gente que no nació en aquellos países europeos, sino que vienen de otros lados.

En el año 1992, se aprobó el derecho de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, y en uno de sus artículos, el artículo 4 dice: “los Estados deberán adoptar medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su país”. Esto nos queda lejos, lejos, lejos, lejos y al revés, muchas veces lo que se hace es caer en un folklorismo asqueroso, hacen fiestas multiculturales, y allí comemos comidas de otros países, bailes de otros países, pero eso no es lo que dice la convención de los derechos que ratificaron todos los países del mundo que están en la ONU.

Ese tipo de luchas sociales fue lo que hizo que fuera el sistema educativo, no los gobiernos, son siempre las bases, la ciudadanía la que se moviliza, la que problematiza y, por lo tanto, exige a sus gobernantes que el sistema educativo vaya en una dirección u otra. Y eso, en Europa fuimos construyendo eso que se llama educación antirracista, anti clasista y, además, fíjense ponemos educación antirracista, no educación no clasista, porque eso daba la sensación de que eran los alumnos los que eran clasistas y racistas y sexistas y que los profesores y profesoras no lo éramos, el problema es que nosotros también éramos. Esa educación nos incorporaba también a nosotros y todos los que estamos aquí, profesorado, alumnado tiene que aprender a no discriminar. Esas fue-

ron luchas fuertes, pero llevo una línea de trabajo, que llevo muchos años con ella, que es el análisis de los materiales curriculares, los libros de textos que circulan en el sistema educativo. Les garantizo que cada año evalué un montón de materiales, pues desde hace décadas construí ese cuadro y los que conocen un poco mi obra pues verán que la primera columna, las voces presentes no se varían, las segundas sí se varían, y es que me voy dando cuenta de ausencias que no había visto porque el sistema educativo, se acuerdan que les decía, conforma y construye un sentido común, lo visible, lo lógico. Yo mismo estoy afectado por eso y tengo que hacer esfuerzos enormes para ver cosas que no se me ocurre pensar y fíjense, en esa segunda columna, son estudiantes que están en las aulas, no que no existen, están en las aulas, pero los libros dicen que no existen. Pónganse ustedes en la piel de algunos de esos colectivos, y digan, venga usted motivado, pero si aquí no existo, y al revés, no es que no existo, es que encima me voy a culpabilizar de que algo malo hice yo o algo malo hizo mi familia. Eso significa que hay muchos chicos y chicas que en las instituciones escolares aprenden a odiar, ¿saben a quién? Primero a sus familias, porque no les explicamos por qué sus familias son pobres, por qué tienen dificultades y algunos creerán que porque no se esforzaron.

En ese sistema educativo, para hacer todo eso, hay una cuestión que es fundamental, que hay que partir de ese legado cultural y de ese bagaje de contenidos, procedimientos, valores, competencias, etcétera, que deben trabajar los sistemas educativos. El problema es quiénes participan y quiénes concretan ese tipo de vaciado cultural, porque yo en mi país no lo sé, el ministro de educación dice un día, decreto ley, contenidos obligatorios de todas las materias para todas las etapas educativas, oiga, ¿y eso quién lo hizo? ¿Dónde se debatió? ¿Quiénes participaron en eso? Me dejaron participar un poco cuando elaboraron la Ley de Educación, que meten un debate sobre alguna competencia, pero sobre los contenidos obligatorios, no. Eso es fundamental, que alguien diga qué cosas merecen la pena obligatoriamente conocer toda la ciudadanía de un país. Yo creo que requiere un debate importante que no hay, pero sí vamos sabiendo que nace ese debate.

Ustedes piensen quiénes son escuchados por los gobiernos en Europa, de aquí no puedo opinar, como no lo conozco no puedo decirlo, en Europa sí lo digo ¿Quiénes son los que tienen voz? Pues mire, la OCDE y la OCDE, esa E que tiene ahí no es de educación, es de economía, pero la OCDE en este momento se convirtió en el ministerio de educación del planeta Tierra, que

de a poquito sacan algún documento, sacan este informe PISA, luego a cada poquito van dando datos de algunas cosillas y todos los gobiernos obsesionados con lo que dicen.

No se preocupen que no van a escuchar al profesorado, ni al alumnado, ni a las familias. Ahora, todas esas organizaciones, el Banco Mundial, el FMI, completamente son los que escuchan los ministerios en Europa y algunos grupos de esas fundaciones filantrópicas, de esas fundaciones tipo Bill Gates y cuestiones por el estilo.

¿Y eso cómo se va haciendo? ¿Cómo nos van llevando a que pensemos que lo importante es lo que van a decir los organismos que están en azul? Pues a través de lo que se llama la construcción del pensamiento hegemónico. Va a ver determinados intelectuales, artistas, expertos de revistas con mucha facilidad para acceder a los medios de comunicación y opinar sobre ciertos temas, y son los que van a ir construyendo ese discurso para convencer a la ciudadanía de que son necesarias nuevas leyes o nuevas cuestiones. Yo les digo lo que pasó en mi país. En mi país para convencer a nuestra sociedad de que era necesario hacer nuevas leyes educativas, nos vendieron una imagen de cómo eran los jóvenes y nos dijeron que cayeron los niveles educativos. No hay un solo estudio empírico que lo demuestre, al revés, los que hay dicen "el nivel educativo sube". Pero son ignorantes, crece la violencia, el bullying, cada cosita que sale de violencia escolar, sale en todos los medios y parece que todos los estudiantes andan a bofetadas, a puñetazos e incluso a tiros. Uno dice, en mi aula no suele pasar eso, son violentos, no tienen cultura del esfuerzo, ese es otro slogan neoliberal prioritario. Ya nadie habla de las condiciones sociales, de las condiciones económicas, las condiciones laborales que tienen las familias de todos estos jóvenes, sino que el motor de todo es que tú te esfuerces y el esfuerzo es una cosa muy relativa y hay gente que se esfuerza muchísimo y no logra nada, y otros que sin esforzarse lo consiguen todo, pero la cultura del esfuerzo sirve para ocultar las condiciones en las que viven esas personas, por decirlo más claramente, sirve para vendernos que ya vivimos en una sociedad que hay igualdad de oportunidades. En una sociedad donde reine la igualdad de oportunidades, efectivamente el esfuerzo será el gran elemento que diferencia a las personas, pero mientras, nos queda mucho. Y además de ser vagos, son borrachos, porque en España los muchachos generaron eso que se llama la cultura del botellón, que en vez de ir a los bares que les cuesta mucho dinero, compran las bebidas y se las beben fuera, entonces ahorran mucho dinero.

Imagínense qué imagen hacen de la juventud, pero del profesorado dicen exactamente lo mismo, están muy mal formados, no se preocupan de ponerse al día, nunca tuvimos un profesorado con mejor formación que los que tienen ahora, pero eso dicen. Además, ese profesorado, son tan malos que fracasan en PISA y se niegan a ser evaluados. Son autoritarios porque dicen que tratan muy mal al alumnado y a las familias. Además, son vagos, trabajan pocas horas, están siempre diciendo que tienen mucho trabajo, que tienen muchísimas vacaciones y cosas por el estilo, están obsesionados por sus salarios, dilapidan recursos y además están bien protegidos por sindicatos. Imagínense qué imagen del profesorado, del profesorado público, porque lo que hay es que privatizar el sistema educativo. ¿Cuáles son los discursos que van reforzando eso? Pues esos intelectuales más orgánicos son los que nos venden el individualismo, el psicologismo que su explicación es todo psicológico. Somos racistas porque tenemos prejuicios, no porque hay una estructura económica, social y laboral que genera racismo y lo reproduce, la naturalización, el innatismo, la medicalización. En España antes eran revoltosos algunos estudiantes, ahora tienen síndrome de hiperactivo y le dan una pastillita.

Si usted medicaliza lo que no va a diagnosticar es por qué ese estudiante es revoltoso; además es revoltoso porque lo que le están diciendo en las aulas le aburre. Unos lo aguantan porque son muy sufriditos, pero otros no. Pero todo esto, además, nos va cambiando el discurso, porque en la medida que estábamos en esa sociedad democrática, lo que estábamos hablando era una sociedad de desigualdades, y decíamos que es una sociedad que todavía tiene ciertas desigualdades económicas, políticas y culturales, y cuando hablábamos del fracaso escolar, le poníamos cara y decíamos quiénes son los que fracasan, y decíamos ah son de este colectivo social, de este sexo, o de estas nacionalidades, sabíamos quiénes eran. Ahora no, ahora se utilizan las medias y dicen "hay un 30% de fracaso escolar. Parece el juego de la lotería, que todos tenemos una papeleta a ver a quien le toca. El problema es que siempre le toca a los mismos, ahora no les vemos y, por lo tanto, no intervenimos sobre ese colectivo social que es el que siempre tiene los mismos problemas, pero es que políticamente estábamos debatiendo que si capitalismo, que si socialismo, y era un debate social importante que era el que nos obligaba a ver estas cosas, a todo el mundo, a los que estaban en cualquier posición ideológica. Ese debate va desapareciendo y aparece lo que es el capitalismo financiero, la sociedad post-industrial, la sociedad de los bienes inmateriales,

el conocimiento; empezamos a hablar de las necesidades de la economía productiva y ya miramos el sistema educativo como responsable de lo que es la economía. En mi país, a los estudiantes universitarios mejor formados, que tuvimos en la historia tienen que ser emigrantes, ahora la emigración que está saliendo de España no era la emigración de las personas sin cualificación, que era la originaria de otros momentos a parte de la política, ahora son los mejores cualificados.

Si teníamos una buena formación universitaria, eso no significaba que la economía iba a ir adelante, pero ese estudio no está hecho, no está documentado. Ahora lo que se trata es de conformar el neoliberalismo y el neocolonialismo que se nos olvida también en este mundo globalizado.

¿Qué está cambiando en el sistema educativo, que pretenden que se cambie todavía, porque todavía estamos en un momento en que podemos influir mucho? Pues en esa sociedad democrática queríamos educar ciudadanos y ciudadanas, ¿se acuerdan? Ahora lo que queremos es educar, formar personalidades neoliberales y neocoloniales. Son empresarios y empresarias de sí mismos, son personas que van a mercantilizar todo eso. Educar, ya hablamos de clientes, ya no hablamos de ciudadanía, cliente significa que en función de tus recursos económicos tienes derechos a unas cosas o a otras. La ciudadanía era, todos éramos iguales y teníamos iguales derechos, y a eso se va, se va a construir lo que se llama ese homonumericus, ese yo matematizable. En España, todas las personas que pasamos por el sistema educativo, tanto los que están estudiando, como los que trabajamos en él, estamos llenos de números, nos miden o nos cuantifican todo, porque es la forma, según dicen ellos, de calcular ese potencial productivo de cada persona.

¿Qué es un ser humano neoliberal? Pues es un ser competitivo que está todo el día con palabras como eficacia, rendimiento, y que va a mercantilizar todos los ámbitos de su vida, su vida personal, sus relaciones, su tiempo de ocio, tiene una concepción despolitizada a todo eso, ya lo convencieron de la objetividad del conocimiento, de las investigaciones y de las medidas políticas, está coaccionado y admite toda esa racionalidad de las estadísticas, Solo tienen que ver el ejemplo de PISA, eso lo venden como muy científico y como muy técnico y parece que eso es objetivo porque es aséptico y se convierte en técnico lo que es político.

Amartya Sen que era un economista que sabía algo, un premio Nobel de economía, lo llama los puntos racionales, que son personas que se van a guiar por tres tipos de morales y eso influye en el sistema educativo. Uno es la moral del esfuerzo, que si tú te esfuerzas tienes recompensas, es la forma de culpabilizar a las víctimas porque nadie es responsable de eso, tú suspendes, es que no te esforzaste, mi familia tiene muchos problemas económicos, muchos problemas afectivos o vive en un barrio no sé qué; la escuela a la que acudo tiene una infraestructura penosa, no tiene recursos, "tú esfuerzate, con tu esfuerzo lo conseguirás"; la moral de la promesa, acuérdense que vivimos en una sociedad del capitalismo financiero y que todos los países están endeudados, y la moral de la promesa es cumplir el compromiso de esa palabra dada, que eso desde la política significa justificar las políticas de recorte, que como estamos endeudados hay que devolverle a los bancos y a no sé qué organismos, y por lo tanto eso es lo prioritario.

La constitución española, desde que se aprobó en el 78, dicen que hay que modificarla, pero es difícilísimo, de la noche a la mañana se pusieron de acuerdo y modificaron sólo un artículo que es el artículo que dice "antes de hacer el presupuesto del próximo año devuelva el dinero que debe a Europa". Metieron una nueva asignatura que ya nos lo midió PISA en 2012 y ahora en 2015 volvió a medirlo que es la educación financiera, no la educación económica, no la confundan, la economía está muy bien porque es explicar cómo funciona la economía, y como es sobre la economía, podemos decidir sobre ella, la financiera no. La educación financiera es todo lo necesario para aprender a relacionarse con los bancos, pedir préstamos, devolverlos y esas cosas por el estilo. Y la otra es la moral de la culpa que es, "mira, tú no te esfuerzas y encima estás viviendo por encima de tus posibilidades" y entonces tú te culpas a ti mismo, te culpas de que no te esfuerzas. Para el profesorado la cultura del esfuerzo es maravillosa, a un estudiante lo suspendo "porque no te esfuerzas", le dedico 2 horas a la asignatura todas las semanas, "ves, es poco". "Ahora le dedico 5 y sigo suspendiendo", "es poco, necesitas más", y cuando me diga una cantidad de horas exageradas le diré "oye, tú tienes capacidades para esto". Nunca me voy a culpar a mí mismo o al sistema, o al programa o plan de estudios y cosas por el estilo.

Eso explica cuáles son las enfermedades neoliberales de ahora, las que están relacionadas con esos tres tipos de morales, son la depresión, el estrés, la ansiedad, el suicidio, la medicalización de todas esas conductas y

del fracaso escolar, y la psicologización. En España apareció la locura esta del "my pone" y lo pronuncian en inglés, pon meditación, pero así, parte como que suena otra cosa. Coaching, oye tradúcelo, ponlo en castellano, oye es que eso de entrenamiento o entrenador suena, técnicas de autoayuda.

Al sistema educativo, donde ya tenía muchas cosas que hacer, ahora tiene esas nuevas asignaturas. El problema es a quién se las quitan las otras. Es el síndrome de bienestar. La educación financiera, una de las cosas que dice es: "hay que aprender a hacer seguros privados de salud" y, la OCDE dice que un nuevo pecado original, es esa deuda con la que nacen los estudiantes hoy y todo eso.

A pesar de ese ser neoliberal, de ese ser neoliberalista, en los contenidos culturales que vamos a aprender en todos los sistemas educativos, primero nos vamos a construir nuestra propia identidad, obviar los sesgos, las mentiras, las violaciones y exageraciones con las que nos vendieron lo que era ser español, alemán o británico, me imagino que en los demás países pasará lo mismo. Y que va a sobrevalorar las sobreproducciones que vienen de su propio país o de los países que son más poderosos e inferiorizar todo lo que viene de los demás, no se va a ver en ningún momento con responsabilidades para los otros países del mundo y sobre todo con los que su propio país mantuvo o mantiene relaciones no igualitarias, por no decir claramente de explotación, de robo y de espolio, y que va a ignorar todas sus responsabilidades, incluidas las que tiene comprometidas con la carta de los derechos humanos que su país ratificó, etcétera.

Es un ser humano neoconservador, sin empatía, que se rige por un preceptismo, con un sentido común muy limitante, carente de poder, de imaginación. Es lo que Margaret Thatcher decía: con ese pensamiento "no hay alternativa". Es lo que dice mucha gente, "o esto o lo otro es peligrosísimo y conlleva muchos tantos problemas". ¿Cómo se va haciendo esto? Pues se va haciendo a través de esos discursos públicos de la crisis que decía antes, y a través de un control del sistema educativo, ¿cómo? A través de las evaluaciones y a través de tres tipos de evaluaciones, pero una más fundamental que es a la que le da más importancia PISA, luego TEENS y PEERS que son pruebas que miden lo mismo y PISA sólo te mide en la Educación Primaria y empiezan a acostumbrar a los estudiantes, que lo importante son las competencias en comprensión lectora, matemáticas, ciencias experimentales y educación financiera, y

eso se hace en esas pruebas. Pero es que, a parte, el Estado español, por ejemplo, pone otras evaluaciones externas también, que no se hacían de las calificaciones y las evaluaciones que hace el profesorado y vienen desde fuera a hacer una evaluación de lo que pasa en nuestras propias aulas. Y miren que les interesa tener las mismas materias: comprensión, expresión oral y escrita y cálculo, ciencias y tecnologías y matemáticas.

¿Qué no evalúa PISA ni nadie? Eso que veníamos llamando hasta ahora, la Educación Integral. Es ese ser humano que hay que desarrollarlo en todas sus dimensiones: cognitivas, socioafectivas y psicomotoras, etcétera, todo eso es la educación. Si sólo miro lo que me dice PISA y obvio esto, alguna repercusión tendrá en la educación, en la formación de esa ciudadanía que está ahí.

¿Qué es lo que se va a recortar? Las ciencias sociales, las humanidades y las artes. Estas son las materias fundamentales que producen el descentramiento, que significa el pensar en el otro, ponerse en el punto de vista del otro, ninguna de las otras materias lo permite o lo posibilita fácilmente. Esas otras materias sí lo van a hacer así.

¿Qué es la literatura? Pues la literatura es donde construimos la empatía, la solidaridad, y es cuando leemos una novela y te emocionas, te pones en el punto de vista de otra persona y comprendes cómo es la vida desde otro punto de vista y de otras perspectivas, empujas a pensar en los demás, a parte de todas las otras dimensiones, de expandir nuestras fronteras, te permite viajar en el tiempo, en el espacio, conocer otras culturas, otras subjetividades, mejorar capacidades comunicativas, expresivas, sintéticas, imaginar mundos ideales, entendernos mejor a nosotros mismos, confrontar nuestras aspiraciones, valores, ideales, utopías, incluso tiene una función hasta terapéutica.

¿Qué tienen las artes, la función de las artes? Es lo mismo, aprender a mirar a interpretar otros lenguajes que reflejan la realidad desde ángulos diferentes, son los lenguajes expresivos, los lenguajes de la creatividad, los lenguajes que te hacen ver la realidad desde otra forma. Y piensen ustedes, todas las vanguardias artísticas eran vanguardias revolucionarias que protestaban socialmente y utilizaban el arte para denunciar situaciones de opresión y marginación que habían, esa función es fundamental en el arte.

¿Qué es la filosofía? Otra de las materias que está desapareciendo y que en España desaparece prácticamente del sistema educativo, nadie la evalúa por supuesto externamente. Son las materias que te enfrentan a cuestiones como la razón, el significado de la vida, de la existencia, el conocimiento, los errores, las deformaciones del conocimiento, lo que es la verdad, lo que es la moral, la virtud, el deber, la belleza, la justicia, el buen vivir, etcétera. Pero ¿saben también qué otra materia se elimina? La historia. No la historia chauvinista de nación, no, no, la historia donde narramos las dificultades que tuvimos a lo largo de la historia, cómo las fuimos superando, qué tuvimos que hacer para vencer situaciones de opresión y de justicia enormes, cómo fuimos resolviendo cosas; dónde vamos construyendo nuestro bagaje de soluciones que nos posibilita el optimismo. El optimismo social está relacionado con el conocimiento de la historia y ahí vas a ver cómo colectivos sociales estaban siendo negociados. Piénsenlo, cuando la esclavitud era legitimada por la ciencia y hoy no hay nadie que se atreva a defender eso y está denunciado por todo el mundo. La situación de las mujeres, no estarían aquí si no fuera porque hubo mujeres que supieron enfrentarse a las situaciones de opresión. Si eso lo vamos haciendo, eso significa, si vamos dando esa educación histórica, significa que cualquier situación, cualquier problema que veamos, sabemos que tiene que tener una solución porque en el pasado fue peor. Miremos qué hicieron y cómo construyeron todo eso.

Francisco de Quevedo tiene un poema que dice:

*“vivo en conversación con los difuntos,
y escucho con mis ojos a los muertos.
Si no siempre entendidos, siempre abiertos,
o enmiendan, o fecundan mis asuntos.”*

El recorte de esas humanidades, de esas artes, de esas ciencias sociales, el obsesionarse sólo con lo que dice PISA, eso explica la amnesia histórica, fin de la historia. Final de la historia significa, miren el modelo que hoy tenemos, social y político, es el único posible, por lo tanto, tú ya no necesitas la historia. Si lo que hay, ya no lo podemos modificar y tenemos que jugar con las reglas de juego que hay en este momento dictadas en la actualidad y en la totalidad de los países del mundo.

Pues lógicamente el pasado te servirá para un concurso de televisión, pero nada más para decir que sabes cualquier cosa, pero no para comprender, intervenir y

actuar como ciudadano y ciudadana. Es lo que se llama el ser humano posthistórico que vive fuera de la historia, porque ya no existe.

Esa sociedad neoliberal, todo eso que venimos diciendo hasta ahora, en realidad lo que está haciendo es jerarquizando conocimiento. Esta mañana yo estaba escuchando la presentación de PISA y luego estuve mirando periódicos de mi país y en Galicia, el consejero de educación decía que estábamos por encima de la media de Europa y salimos muy bien puntuados y que en matemáticas habíamos mejorado muchísimo, subimos, mucho por la media de Europa, porque le dedicamos más horas a las matemáticas, perdón, a las ciencias; en matemáticas estábamos casi bordeando la media. Entonces decía que hay que darles más horas a las matemáticas. ¿Amplía usted la jornada escolar, el número de días lectivos? No. Pregunta lógica ¿A quién le van a quitar horas? Pues busquen la respuesta.

¿Qué estamos viviendo ahora? ¿Por qué ese énfasis en ese tipo de conocimientos? Además de dificultarnos en el pensar en los otros, recuérdense que estábamos hablando de sociedad inclusiva. ¿Dónde están los otros si a mí me quitan esas otras materias que me impiden pensar en los otros? Pero es que estamos en la cuarta revolución industrial que está hablando de conocimientos que son necesarios y urgentes, que es donde hay mucho dinero: robótica, nanotecnologías, inteligencia artificial, internet, biotecnología, edición genética, ciencia de los materiales, almacenamiento de la energía, computación cuántica, vehículos autónomos, drones, impresoras 3d. Eso les va sonando. ¿Y los sistemas educativos? La OCDE está obsesionado con que tenemos que derivar muchos más estudiantes a eso que llaman los americanos STEM, las ciencias, las tecnologías, la ingeniería y las matemáticas, porque el biocapitalismo y el tecnocapitalismo se van a jugar en esos campos, oiga que son campos que yo quiero que se desarrollen bien. A mí me interesa, cómo que no les va a interesar la ingeniería genética, la ingeniería biónica, todo eso. Eso significa que podemos curarnos más, vamos a hablar hasta del ser humano inmortal y todo eso viviendo maravillosamente bien. Lo que pasa es que yo quiero que la desarrolle una persona que tenga educación integral, para que esos conocimientos se pongan al servicio de toda la ciudadanía, no solo de quien los pueda pagar, porque entonces el problema es que iremos a una sociedad todavía mucho más segregadora, donde habrá gente que no contemos ni en las estadísticas y que los encerremos más o menos en algún barrio donde les dé la gana de matarse entre

ellos, pero sin salir de ahí. Eso está pasando por desgracia en muchas ciudades del mundo. Eso significa que hay muchos seres humanos que son vistos como prescindibles y que los podemos eliminar.

Esto se neutralizará con estos desarrollos de conocimientos que es importante, pero con una formación muy fuerte en ciencias sociales, humanidades, artes, etcétera, para poder poner ese conocimiento no al servicio de ese capitalismo, sino de la vida y de las condiciones de vida mejores, no de ese otro sistema.

Si seguimos en eso, claro, el problema es que las escuelas públicas pues van a ser ese reducto que la mercantilización quiere ahorrar y quiere eliminar y que la política de recortes, aquella de la educación financiera, pues quiere también eliminar la educación pública. ¿Se acuerdan de aquellos profesores y profesoras vagos, mal formados, ignorantes, y todo este tipo de seres perversos, etcétera? Eso era la escuela pública, la escuela pública es la escuela que no se discrimina, ni por clase social, ni por raza, etcétera, porque es el sitio para aprender a vivir juntos que decíamos al principio.

Si yo voy a una escuela donde están solo los iguales, a mí pues muy bien, nos conoceremos todavía mucho más, pero iríamos por la calle sorteando y preguntando quién es ese que va en el frente.

Las escuelas privadas y concertadas en España no son escuelas públicas, no son instituciones escolares, son clubes educativos. Un club educativo es donde los aficionados nos juntamos y disfrutamos del jazz y no nos preocupamos para nada. Un club educativo es donde nos juntamos, o por clases sociales, o por raza, o por sexo, o por unas creencias religiosas, o por nacionalidad, o por lo que sea y sólo nos educamos en nosotros, solo nos preocupamos de nosotros, los demás no nos interesan, eso es un club educativo. Cada grupo social busca lo que le favorece sin prestar atención a los restantes grupos sociales.

Miles de avances del sistema neoliberal en España, en este momento tenemos un sistema educativo tripartito, están los centros públicos, donde están los grupos sociales más populares, porque las clases medias altas, si las altas están en la privada. La estadística que juega con esto y disimula dice: "hay un 30% de estudiantes escolarizados en las escuelas privadas y concertadas, el 70% está en el otro, todavía son mucho". Dígame, quiénes son los que están ahí, porque eso significará que si ahí están los más acomodados y los que tienen el capi-

tal cultural y económico más alto, significa que ese se convierte en el modelo a imitar para todos los demás, y que todos los demás lo que quieren aspirar es a irse a esos sitios que no les van a admitir, a no ser que hagan otra específica a cada uno de esos colectivos, porque en esas escuelas no son las familias las que eligen el discurso público que lanzan en todo “que las familias elijan”, no, no, son las instituciones las que eligen, son las que dicen “este no nos interesa, que este nos baja la media” y hay muchos estudiantes que son echados de esas instituciones.

Tenemos centros públicos, tenemos centros privados y concertados que practican una educación segregada. Hay clases para clase social, para sexo; hay colegios de chicos, colegios de chicas, eso en España son dos organizaciones: el OPUS DEI y los Legionarios de Cristo. Pero eso es porque los pecados solo hay uno y creen, además, que todas las personas son heterosexuales, piensan que los chicos se distraen con las chicas y las chicas se distraen con los chicos, pero hay chicos que se distraen con chicos y chicas que se distraen con chicas; ellos creen que es una patología y les hacen terapias en algunos sitios de esos; por capacidades. Cuidado, que las capacidades estábamos acostumbrados a verlas como se llamaba en educación especial, acuérdense que la convención de 2007 dice que los estados tienen que impedir que existan centros de ese tipo, que tenemos que estar todos en las aulas, porque todos somos ciudadanos y ciudadanas, por lo tanto, no se puede discriminar a nadie en una institución aparte.

Pero hay otra discriminación por capacidades, que es lo que en España llaman los colegios bilingües, o las aulas bilingües, que antes decíamos los listos y los no listos, pero ahora les dicen bilingües, pero es por capacidades, miren dentro y verán cómo están de capacidades. Colegios de excelencia, donde van los más listos, los que sacan mejores A, que son siempre los más ricos, los hijos de las familias más acomodadas normalmente. Y hay una tercera red, que es la red de la desescolarización, lo que los americanos llaman los home schools, que son familias que no quieren enviar a sus hijos e hijas a las escuelas y que dicen que los pueden educar ellos mejor. En España, incluso hasta ganaron juicios porque hubo gente que denunció a gente que practicaba esto, claro porque los demás leíamos y no teníamos esto que llaman la comprensión lectora PISA, porque decíamos que no estaban siendo educados y que la Constitución española habla del derecho de la educación, y los de la desescolarización descubrieron que una cosa es el derecho a la educación y otra cosa

es el derecho a la escolarización que algunos confundíamos. Entonces si estos están educados, saben matemáticas, saben geografía, saben historia. Lo que no conocen es a los demás, viven protegidos en su burbujita con sus grupos, etcétera.

La educación tiene tres finalidades: enseñarnos el pasado, pero con esa visión histórica para enseñarnos a aprender y ser optimistas y saber aprender cómo en el pasado se solucionaba un problema y cómo se resolvieron exitosamente; conocer el presente, para a partir de ahí conocer un mundo de posibilidades. Una educación de ese tipo, tiene que ser una educación que practique un currículum optimista, y una educación que sea así, es una sociedad que cree que todos los problemas se pueden resolver, no se pueden, se tienen que resolver.

Un currículum pesimista es aquella sociedad en la que hay muchos ciudadanos que pasaron por el sistema educativo con éxito, y dicen “mira, esto es así y no podemos hacerlo más que de otra forma y toda cualquier otra cosa es imposible”. Esos fueron educados con un currículum pesimista, falso, distorsionado, erróneo, pero políticamente interesado.

Muchas gracias.



SECCIÓN III
SIMPOSIO:
DEMOCRACIA Y CURRÍCULO

Introducción:

Dinorah de Lima(Coordinadora)

Aprendiendo a ser demócratas en y desde la escuela:

Jurjo Torres

Democracia y currículum. Una oportunidad para hacernos más humanos:

Argentina Henríquez

Diálogo sobre actualidad curricular:

Juan Miguel Pérez

Introducción

Dinorah de Lima

El currículo en la escuela del siglo XXI es un tema que puede generar muchas reflexiones, sobre todo el hacer que nos corresponde desarrollar, dentro de nuestras funciones en el ministerio y como maestros o como miembros de la sociedad en general. El motivo de este simposio, cuando lo estuvimos pensando en el equipo del IDEICE, se debe a que el término democracia es un concepto que tiene muchas acepciones y es interesante escuchar posturas diferentes sobre el mismo tema; cuál es la relación entre democracia y currículo y que supuestamente el currículo pretende promover valores democráticos desde la escuela.

En esta ocasión nosotros hemos invitado a académicos que nos van a proporcionar sus perspectivas sobre esta relación entre democracia y currículo. Como simposio, esto no se trata de un debate, sino de conocer posturas subjetivas y al finalizar las exposiciones vamos a tener una sesión de preguntas.

Quiero compartir con ustedes cuál fue la razón principal por la que los hemos invitado y ya ustedes habrán notado que es precisamente por esa perspectiva crítica y distinta, la que uno usualmente está escuchando en el discurso, que predomina tanto en la prensa como en lo que nos llega a nosotros. Entonces con ustedes, vamos a escuchar la conferencia de Jurjo Torres.

Buenas tardes. Lo que intento plantearles un poco desde la filosofía de esta mañana, qué tiene que suceder en las aulas o cómo desde las aulas se trabaja esa filosofía de querer formar lo que decíamos esta mañana, un estudiante, una ciudadanía activa, democrática, crítica y optimista. Lógicamente eso no se puede estudiar en una lección y que eso sea un conjunto de contenidos culturales que podamos memorizar, sino todo un conjunto de contenidos, destrezas, modelos didácticos de intervención con el que vamos a procurar hacer ese tipo de realidad. No solo eso, sino, además, con la misma filosofía de la inclusividad, eso significa que todo lo que hacemos en las aulas cada día, todas las decisiones que tomamos en las aulas cada día, tienen que responder a esas preguntas básicas de lo que es esa filosofía de la inclusividad.

Desde mi punto de vista y con la experiencia que llevo acumulada y que voy viendo en los sitios con los profesores y profesoras con los que trabajo, nosotros creemos que una de las formas de trabajar eso, es con lo que podemos llamar el currículo integrado. Una de las cuestiones fundamentales que tenemos en las aulas y si recordamos nuestra época de estudiante, entre paréntesis, recomendación que les haría, nunca olviden que fueron estudiantes. Solo un profesor o una profesora que intente corregir todo lo que le molestó desde la escuela, que lo intente corregir ahora va a revolucionar el sistema educativo.

En esta cuestión ¿a qué me quiero referir?Cuál era la pregunta que nos obsesionaba y que daba prácticamente aprendido que ya nos sabíamos la solución. No nos la tenían que repetir muchas veces, era ¿y esto, para qué sirve? Cada contenido, cada asignatura, todo lo que hacíamos en las aulas, estábamos continuamente preguntándonos, ¿y esto para qué sirve? Bueno, y esto para qué sirve es... y la respuesta a eso, es la historia de la educación, sobre todo de la pedagogía, de los métodos pedagógicos. Estos van desde finales del siglo XVIII y todo lo que es el siglo XIX y verán la cantidad de estrategias que hay para que los estudiantes desde el primer momento vean que aquello sirve para algo, que aquello tiene una funcionalidad.

Cuando no acabamos de comprender esa funcionalidad y eso, lo que vamos a construir es lo que se llama conocimiento escolar, que es un conocimiento que

solo te sirve para una cosa: para ir pasando de primero a segundo, de segundo a tercero, tercero a cuarto, quinto a sexto, pero que en tu vida cotidiana aquello no tiene ninguna utilidad y nunca sabes utilizarlo. La respuesta a eso vino a través de estrategias didácticas de trabajar en las aulas el currículo de otra forma, que es de esa forma que decimos integrado y que tiene tres grandes tipos de argumentaciones: unos que serían los argumentos de la interdisciplinariedad, que es un debate epistemológico, de cómo se construye el conocimiento, cómo está estructurada la ciencia, etc., y lo que va a buscar eso es integrar ese conocimiento disciplinar, que es la forma cómo los adultos y especialistas almacenan y codifican el conocimiento, pero que no es la forma cómo se aprende. Una cosa es que sepamos la estructura de ese conocimiento y otra cosa es cómo vamos a enseñárselo a gente que no sabe nada o que sabe incluso poco y cómo vamos a hacer para ir ampliando y profundizando en ese conocimiento. Esa es una de las cuestiones a las que va a responder la interdisciplinariedad entre otras muchas cuestiones, pues también va a responder, a vigilar los efectos colaterales del conocimiento. Piensen ustedes que Ivan Illich en una obrita que se llama Némesis Médica, recomendaba que nunca entráramos en contacto con los médicos, porque como entráramos en contacto con los médicos nunca nos van a abandonar porque tú te ibas quejando del estómago, te curabas del estómago, pero con la curación del estómago te estropeabas los riñones. Entonces, ¿qué pasa? El conocimiento disciplinar es un poco eso, tú sabes mucho de lo tuyo, sabes corregir eso tuyo, pero no sabes los efectos colaterales, que era lo que George Bush utilizaba mucho, el concepto de efectos colaterales en las guerras que hacía.

La educación más interdisciplinar lo que busca es que los especialistas trabajen conjuntamente desde ámbitos diferentes sobre una temática, para ver sobre un problema mayores perspectivas. Esa línea empieza en la educación superior, pero vemos que en la educación más básica era exactamente igualmente necesaria. La psicología nos había hablado de los métodos globalizados que era lo mismo y algunos cogíamos un argumento de tipo disciplinar, de contenido disciplinar, epistemológico de la ciencia y cogíamos el otro cómo la estructura cognitiva te obligaba a trabajar de una determinada forma, etc.

Eso se va juntando con otros argumentos más socio-políticos que hay que ver qué contenidos culturales necesita esa ciudadanía que decíamos esta mañana, más activa, más optimista, etc., más capacitada para intervenir en los problemas que hay ahora en la actualidad y luego los argumentos psicopedagógicos que eso, por supuesto, la psicología del aprendizaje, viene hablando del aprendizaje significativo, relevante y todo ese tipo de cuestiones. Además, este es uno de los argumentos que se utilizó para colarnos muchas veces el tema de las competencias.

En España el discurso de las competencias se lanzó frente a una educación memorística, y uno decía como que la alternativa de la educación memorística son las competencias. Toda la pedagogía del siglo XX, toda, ¿no viene a hacer otro tipo de educación más relevante y más significativa? Que es lo que intentaba Ovide Decroly con los centros de interés. Las técnicas de Freinet, todo eso, ¿qué era? Y la cantidad de experiencias que se estaban haciendo continuamente en las escuelas, que eran un aprendizaje más significativo, más relevante, más experiencial, pero metieron eso de refilón y se produjo lo que yo llamo el alzhéimer pedagógico que frente a todo el profesorado volverá a inventar los métodos que hubo a principios del siglo XX, etcétera.

Eso significa que todo lo que tenemos que hacer en el aula tiene que ser guiado por eso. Es decir, eso que llamamos el diseño curricular, los contenidos, la evaluación, la organización temporal, el rol del profesorado, las tareas, todo eso tiene que estar vigilado por esa filosofía de formar ese tipo de personalidad.

Un proyecto curricular es todo un conjunto de intervenciones que suceden en las aulas que están organizados de una forma intencionada y selectivamente para producir determinadas cosmovisiones, saberes, procedimientos, competencias, valores, opiniones del alumnado. Es con lo que moldeamos lo que decíamos esta mañana “tener un sentido común”, esas subjetividades del alumnado, lo que es lo pensable, lo lógico, lo natural, lo legítimo, lo obvio, etc. Eso traducido a esa educación democrática, significa que el estudiante desde el primer momento es ciudadano activo, toma decisiones, participa, hay que explicarle las cosas. Quiere decir que cuando nosotros hacemos una planificación del trabajo en el aula, un proyecto integrado, un proyecto curricular integrado, significa que el alumnado participa también con nosotros. Lógicamente nosotros hemos visto las posibilidades de una unidad didáctica o aquel proyecto integrado que queremos

realizar, pero no solo lo hacemos personalmente para ver las posibilidades de todo eso, pero una vez en el aula, el alumnado tiene que aprender a aprender, tiene que aprender cómo se investiga, entonces tenemos que repetir el mismo proceso con él. Eso significa que, primero, los contenidos culturales son muy importantes que, la interdisciplinariedad se produce no anulando las disciplinas, sino reorganizando las disciplinas de otra forma diferente.

En España, una de las perversiones que tuvo muchas veces esta metodología integrada y metodología de proyectos, era que los contenidos no eran tan importantes, o que iban, bueno, los que fueran apareciendo en las aulas en función de lo que queríamos investigar. Y de eso nada.

Ese conocimiento que ya sabemos que está más organizado, más sistematizado, nosotros tenemos que forzar su introducción en las aulas, pero forzar de una forma apropiada, relevante, significativa para ellos. De lo contrario, un estudiante puede salir del sistema educativo sin haber hecho nunca una raíz cuadrada, y digo que, es que para los problemas que estuvimos investigando, nunca fue necesario, pero si no sabes eso no puedes seguir progresando en el conocimiento matemática. Por lo tanto, necesitarás mirar de qué forma puedes meter eso, pero para eso tú tienes que tener antes la arquitectura de ese conocimiento disciplinar para ir viendo en qué medida podemos vincular, hacer que el estudiante vaya aprendiendo determinadas estructuras de conocimiento que son básicas, porque de lo contrario no sería necesaria la escuela. La escuela significa que nosotros sabemos que la necesidad de esa organización disciplinar que es importante y que es básica, y que es la que nos permite profundizar y progresar más en la construcción de ese conocimiento y en la generación de nuevos conocimientos, tenemos que tenerla nosotros muy bien claras, de lo contrario digo- que es muy probable que muchos estudiantes lo pasen muy bien y aprendan cosas, pero llega un momento que en los cursos siguientes no puedan avanzar porque les faltan determinadas estructuras conceptuales o procedimentales que no fueron desarrolladas y que no fueron trabajadas.

Sabiendo eso, nosotros luego tenemos que ver eso, porque un proyecto integrado es dar respuesta a una pregunta, yo quiero saber algo de un tema, es repetir las mismas preguntas que nosotros hacemos. ¿Qué tenemos que hacer para conocer sobre eso? Y tenemos que hacer un cierto tipo de plan. Significa que tenemos

que organizar esos contenidos disciplinalmente y que en vez de llamarles matemáticas y ciencias, cualquiera de esos temas que hay ahí, cualquier tipo de temática, pues el cambio climático, la energía nuclear, o internet, o la alimentación y la salud, hacemos otro tipo de cuestiones. Pero cuidado, nosotros somos los arquitectos, sabemos en ese curso académico en el que estamos o en esa etapa educativa, qué cosas elementales básicas de cada una de esas disciplinas tiene que aprender, lo que pasa es que las empaquetamos de esa manera, bajo un rótulo que a él le permite saber para qué sirve, pues para aprender ese tipo de temáticas es el que les interesa y tienen más relevancia, ciencias naturales, matemática o la literatura del siglo XVI.

Significa que aprender a aprender es una competencia básica que siempre decimos que tenemos que aprender siempre, tiene una serie de pasos.

Aprender a aprender significa definir un tema o una propuesta sobre qué informarse. Es hacerse preguntas sobre qué informarse y por qué. Esa es una de las dimensiones que el sistema educativo más anuló, más silenció. Si yo les pregunto cuál fue la palabra que más veces escucharon de sus profesores y profesoras en el aula, ya sé la respuesta: callaros, silencio, no podéis preguntar, responder a lo que os pregunte, pero no preguntar. Lo aprendimos también, que luego hasta científicamente las tecnologías en un momento determinado cuando nos habla de proceso evolutivo, nos dice que los niños y niñas alrededor de los tres años pasan por una etapa, pero pasajera, que es la etapa de los porqués y luego ya desaparece. Auguro que les cuesta mucho más que a los cuatro o cinco años o a los seis, pero a partir de ahí todo el mundo lo aprende. Y nos quedamos tan panchos y decimos que es pasajero. Ahí se demostró la principal patología. Lo que nos diferencia como especie humana de otras especies animales, es que nosotros no somos capaces de preguntarnos los porqués, pues lo que es más humano decimos que es pasajero. Imagínense la perversión a la que venimos cayendo.

Ese definir un tema es muy importante y a fuerza de mucho forzar y hacer eso, vamos aprendiendo. Yo estoy harto de estudiantes de doctorado, que hicieron grado, licenciatura, masters, etcétera, con éxito, tanto que quieren hacer una tesis doctoral, y vienen y me dicen: "-quiero hacer una tesis contigo-", vale muy bien, -si yo sé del tema cuenta conmigo-, ¿sobre qué quieres investigar? No sé, dime tú. O te dicen, unas preguntas de esas, el fracaso escolar, ¿del planeta Tierra o de los

otros? Oiga, eso no es una pregunta de investigación, concrétemela mucho más. Investigar es ir acortando. Ese es el mayor síntoma de una patología del sistema educativo. Nuestro estudiante siempre respondió, nunca preguntó, nunca se interrogó. Entonces el aprender a aprender significa ser capaz de definir un tema o una propuesta sobre qué informarse, hacerse preguntas de qué informaciones se localizan para eso. Es lo que hacemos cualquiera de nosotros. Y luego significa localizar una información. Eso en una sociedad del conocimiento o como otros llaman de la información y que es informacional.

Esas son destrezas que se aprenden a fuerza de practicarlas mucho y cuanto antes aprendemos a practicarlas, más rápidamente la desarrollaremos. Significa seleccionar una información, organizar una información, evaluar una información, comunicar resultados y presentar resultado.

En una enseñanza que no se preocupe de esa ciudadanía activa, etcétera, este tipo de cuestiones son obvias. Nunca los va a desarrollar, con lo cual el día de mañana cuando localice un tema, buscará un periódico que dicen que es muy famoso, que es bueno y lo sigue ciegamente pensando que presenta una verdad revelada.

Este aprender a moverse en el mundo de la información es importante en un mundo donde la institución escolar compite continuamente, cuando debería relacionarse muy bien, con todo un mundo informativo de inmensas fuentes informativas y de una calidad inmejorable, todas mejor que cualquier libro de texto que hemos utilizado, porque ahí se entiende, estamos mucho mejor organizado, profundizado, todo. En cada uno de esos canales de televisión que hay, me refiero a los canales más temáticos que hay, Discovery, emisoras de radio, internet. En un mundo donde hay tantísima información y todos peleando por dar información, fíjense que esas destrezas son muy importantes, y esas destrezas o se empiezan a practicar desde ya, desde los niveles más elementales, hasta los últimos, o si no seremos esclavos de la información. Nos creemos lo que nos dice la información de moda o la emisora de moda y nos manipularán muy bien.

Significa que las metodologías que se trabajen en las aulas, son también metodologías de investigación democrática. No eres tú el que les dice lo que tienen que hacer, tú vas generando que los estudiantes se planteen y deseen qué hacer, cómo hacer, dónde localizar una información, con qué recursos empezamos, qué

fases va a tener el proyecto, cómo podemos organizar los grupos de trabajo. Lo mismo que hacemos los adultos y que hacen ellos cuando quieren trabajar en temas que hacen ellos, hacen ese tipo de cuestiones. Pero si nosotros eso lo potenciamos dentro de la escuela y lo vamos organizando más, estimulando y fomentando más, y somos, más bien, coordinadores y vertebradores de ese ambiente, enriquecedores de ese ambiente que le decimos lo que tienen que hacer y ellos como autómatas van y lo hacen, pues eso es meterte en una metodología de investigación.

Significa aprender a trabajar en equipos colaborativos, y esas cuestiones son muy importantes y ahí tenemos que intervenir activamente, que los grupos que se organicen sean ricos entre ellos, que puedan mezclar estudiantes que no sean entre ellos, siempre el mismo tipo de estudiantes. Yo, en la universidad, una de mis peleas que tengo con los estudiantes, es que no me hagan grupos fijos porque las clases de debate y de diálogo que tienen unas sesiones donde ellos debaten en diferentes grupos, y siempre el primer día se constituye un grupo y, el primer grupo, se constituye el segundo y el tercero, mi pelea es ni de broma, no quiero ver siempre los mismos, porque así es que os conocéis entre vosotros y os enriquecéis entre vosotros, pero es un aprendizaje que ya viene constituido y no hay forma. Antes protestábamos al profesor porque nos sentaba en un sitio y no nos dejaba mover, ahora son ellos, se sientan en un sitio y no se mueven en todo el año.

En esos trabajos colaborativos, nuestra insistencia con ellos es insistirles en los porqués, forzarles y generarles otras variables, o sea, romperle los esquemas para que piensen de otra forma y vean de otra forma, pero sin darles tú la respuesta. Sugerirles otras fuentes informativas, colaborativas, hacerles ver que a lo mejor están utilizando siempre las mismas, etcétera; cuestionarles las certezas a las que llegan, porque hay un conocimiento escolar que es muy curioso, hacemos un debate y cuando faltan cinco minutos, bueno ya, conclusiones, nos ponemos de acuerdo en algo, ¿cómo, si la sociedad nunca se pone de acuerdo en algo, por qué tenemos que buscar consenso ahí? A lo mejor puede ser, pero no siempre tiene que ser así. Tenemos que aprender a vivir en una sociedad donde podemos llevarnos bien y eso nos obliga a seguir buscando argumentos y contrargumentos para convencernos unos a otros. Así funciona la ciencia, aquí tendría que ser exactamente lo mismo, porque una ciudadanía democrática y crítica, esa competencia que llamamos competencia crítica, significa estudiantes que saben colaborar,

dialogar, debatir, cuestionar, lo más difícil: dialogar, debatir y cuestionar, relacionar informaciones de su mundo escolar con su mundo experiencial y con ese mundo real, con la sociedad próxima y con otras sociedades más lejanas; confrontar con las generalidades que reflejan las distintas estructuras sociopolíticas, todo ese tipo de cuestiones.

Y aprender a debatir exige entrar en contacto con fuentes informativas muy diferentes. El libro de texto, etimológicamente viene de los textos sagrados, que es la verdad revelada. Por eso es que el único libro de texto que en España ni profesorado ni estudiantes saben quién lo escribió, porque vienen en letras muy pequeñas en el interior. Pero los estudiantes saben que es el libro de tercero de matemáticas de la editorial Santillana, SM, la editorial. Saben la editorial y el curso. En la escuela es al revés, no sabemos el autor, pero sí sabemos la editorial. Hasta qué punto estamos trabajando con verdades de autoridad.

El pensamiento crítico se produce cuando entra ese contacto con fuentes informativas muy diferentes y muy diversas que te obligan a ver cuál es ese argumento que te convence más. Con una única fuente informativa solo formamos seres dogmáticos, por mucho que hablemos de crítica y de creatividad. Ni de broma. Eso lo hacemos cuando nos vemos obligados a decir, este dice una cosa y este dice lo contrario. A ver, qué argumentos da éste, qué argumentos da este otro, ¿hay otro tercero que dé otros argumentos y esquematice esto? Es lo que hacemos en nuestra vida cotidiana, pues en la escuela lo mismo, solo que con el conocimiento más organizado.

Comparar informaciones muy diferentes, líneas discursivas muy diferentes y eso es algo clave. Cuando yo empecé en la universidad, era muy jovencito y tenía fama de ser muy de izquierda, y a mis estudiantes en algunos temas les obligaba a leer libros de personas totalmente lo contrario. Recuerdo una experiencia, que les obligaba a leer un libro de Barney que era fascista y decían "cómo vamos a leer esto" ¿vosotros queréis saber qué piensa la derecha sobre estas temáticas? A leerlo. ¿Qué queréis, que lo resuma yo? No es que estoy manipulando su pensamiento, léelo que es lo mismo que hago yo, o de cualquier otra.

¿Quién no dice que queremos resolver conflictos, negociación, criticar ideas, escuchar atentamente, pedir ayuda, etcétera? Pues mire, yo la única forma que sé que eso se aprende es practicándolo y a partir de ahí,

poder dialogar, hablar, debatir, todo ese tipo de cuestiones. En una escuela que no haga eso, pues será la palabra que no tiene ningún sentido. Eso significa que nuestro rol no es decirles lo que tienen que pensar, sino es hacer que ellos lleguen a algo que quieran pensar y que puedan argumentarlo, eso es lo más importante. Entre otras cosas eso es lo que se llama la libertad de cátedra, la libertad de pensamiento, que la libertad de cátedra no es la del profesor, sino la del espacio cátedra, que es espacio todo de aula. Eso significa que tú tienes que defender lo que tengas que defender, pero tienes que tener argumentos y es en esa búsqueda de argumentos. Entonces nuestro rol es ir siguiendo las tareas de cada estudiante, lo que está haciendo, apoyando y realzando bien lo que hacen. Muchas de las veces lo que más desanima al estudiante es ver que por mucho esfuerzo que hace nunca sabe nada, porque el profesor cuando hace una evaluación va a preguntar lo que no sabe.

En educación infantil tienen la misma mala uva que los profesores. Hacen exámenes y dicen: esto no lo sabe nadie y, algunos profesores lo hacen con buena intención, pero déjalo que sepa que lo sabe, que lo ponga. Es muy importante hacerles ver que hay cosas que las hacen bien, subrayarles bien lo que hacen.

Yo tengo cantidad de experiencias personales en investigaciones y grupos de trabajo que he estado tutorizando en aulas con otros profesores y de ver los efectos positivos sin que yo lo buscase. Decirle a un estudiante qué bien estás haciendo eso y a partir de ese momento, ese estudiante cambiaba de actitud. Yo creo que esa cuestión es muy importante.

Escuchar, pensar juntos, sugerir, trabajar juntos, celebrar los progresos. Todos nosotros fuimos estudiantes y sabíamos que había cantidad de profesores que sospechaban de nosotros, que no se fiaban de nosotros, y eso era la forma ya de desmotivarte y de enfrentarte a ellos incluso. Eso significa también, organizar los espacios y recursos, eso es algo clarísimo. Esta mañana escuchaba que estaban en una política de construcción de centros y que le iba a pasar al ministerio de obras públicas, genial, pero por favor, que vayan gente que sepan de educación para diseñar edificios, de lo contrario, al mejor diseñador del mundo, yo les puedo decir, en mi universidad hay premios nacionales de arquitectura que desarrollaron y construyeron alguna facultad que hay en mi campus universitario, horrible y él era un premio nacional, pero las aulas todas construidas de una forma, oiga, esto solo posibilita un tipo

de modelo didáctico. Si tienen posibilidades de hacer eso, por favor, diseñen espacios mucho más amables, aulas mucho más grandes, cada grupito con su aula y con su espacio, eso hoy no tiene ningún sentido. Muebles, cada estudiante en una mesa, pero por qué, van a estar todos escribiendo al mismo tiempo.

Hay experiencias maravillosas que ayudan y promueven el aprendizaje, la interacción, el sentirse cómodo. Miremos un poco ese tipo de cuestiones. ¡Cuidado! No a las aulas cuarteles y las capillas eclesíásticas que es el primer modelo de una iglesia y que es el modelo más coherente de las actividades escolares.

En algunos libros de texto cuando les analizo el modelo didáctico implícito que tienen, digo, el modelo de la iglesia y luego va el profesorado y pone las mesas en círculo y las tareas escolares son individuales, encima sádicos. Si quieres ponerles a hacer esas tareas individuales, ponlos unos detrás de otros.

La flexibilidad de los espacios es importantísima. Vigilen eso, porque además eso condiciona y genera espacios en los que da gusto estar, de lo contrario se van a los pasillos que es donde más cómodos están y que son de los únicos que no nos preocupamos.

Yo creo que ese tipo de cuestiones inmediatamente terminan inicia otra cuestión, es que se necesita otro tipo de profesorado. Un profesorado que primero se preocupe de que tiene que tener una buena formación científica y cultural, no te puedes apasionar en el conocimiento si tú no posees esos conocimientos. En España, una de las patologías que tenía, muchas veces el profesorado, era que sabía mucha pedagogía y mucha psicología, pero sabía muy pocas matemáticas y muy pocas ciencias. "Como trabajo con niños de infantil y primaria no necesito saber mucho". Los mejores libros de divulgación los hacen los primeros nobeles de una materia. Divulgar es lo más difícil, el poner en un lenguaje cotidiano que te entienda cualquiera es lo más difícil, y solo lo hace quien sabe mucho. Presten atención a esa dimensión, porque esa dimensión es clave. Un profesorado que no tenga una buena formación artística, cultural, científica, musical, literaria, etcétera, no puede ni apasionar en la literatura, mucho menos en el arte, y mucho menos en nada de eso y lo que reproducirá son tópicos estereotipos de gente que diga que no le gusta leer.

Estamos hablando de eso, una formación filosófica y sociológica del mundo en el que estamos viviendo, de los problemas que decíamos esta mañana.

Hay una serie de obstáculos que impiden esa educación democrática. Una es la poca cultura del trabajo curricular integrado. Lógicamente, en una cultura dominada por los libros de texto, libros de textos combinado con currículo integrado es imposible, son cosas que no pueden vincularse, ni nada. Encima no es solo trabajar con libros de textos, sino la obsesión por terminar el libro de texto porque tiene mucho que ver con el currículo legislado que ese ministerio te lanza unos listados inmensos de contenidos como lanza en España, pues claro, la evaluación que te queda es un poquito de todo y un poquito de nada.

La ausencia de temas controvertidos en los libros de texto. El ministro de educación en España que fue electo, que fue premiado por lo bien que lo hizo él y su mujer con cargos en la OCDE, pues decía que había que eliminar los temas conflictivos del currículo, algunos les decíamos, ¿y qué te queda? ¿sumar, restar, dividir y multiplicar? Que locura, es al revés, lo que tenemos que enseñarles a los estudiantes es a vivir en un mundo que está repleto de temas controvertidos y que la ciencia nace de la controversia, de lo contrario el conocimiento está estancado.

Miedo a tratar temas controvertidos, no sea que te acusen de algo, te acusan por tu respuesta a esos temas controvertidos, no si los tratas, pero Stenhouse en el año 75 cuando no había ni competencias ni cosas por el estilo, una de las cosas con que termina de trabajar el famoso proyecto curriculum proyect, un currículo de humanidades, era que se basaba en temas controvertidos que el alumnado no podía nunca ni sospechar que pensaba el profesorado de aquel tema. Y trataban todos los temas conflictivos: racismo, sexismo, todos, todos, desempleo, todos esos temas, pero no daba su opinión, los ponía a trabajar, a debatir, e incluso a evitar que llegasen a falsos consensos entre ellos sobre un tema que era controvertido.

La carencia de una cultura de debates en las aulas. La falta de formación y de destrezas por parte del profesorado para tratar esos temas conflictivos. Y luego otra cuestión peligrosa: las evaluaciones externas. Mire, si usted pone evaluaciones externas, la práctica escolar es preparar para esas evaluaciones externas, no se preocupe, es decir, que lo que hacen con PISA, lo hacen para revalidar, lo hacen con cualquier cosa de esas. Si

a mis estudiantes alguien los va a examinar de cosas de las que yo les estoy explicando, ya me encargaré en que respondan bien a esas preguntas y seguramente lo que yo quería que aprendiesen pues no lo aprendan, que no nos da tiempo, etcétera. Y otra de las temáticas clave, la falta de recursos en los centros para tratar. Ahora, cuando hablábamos en la comida decían, es increíble que en la universidad cada año tengamos que rompernos la cabeza porque no tenemos espacio donde guardar los nuevos libros que vamos adquiriendo y en un colegio escolar los libros serán siempre los mismos, es el mismo libro que cada año se vuelve a reproducir y una escuela tiene que distinguirse de otra, porque como tiene muchos años, tiene una biblioteca inmensa y está pidiendo que le hagan otro edificio para guardar los recursos y facilitar el acceso a los estudiantes a más recursos informativos.

La educación democrática, educar una ciudadanía democrática significa educar en una vida, pero una vida que hay en la sociedad, pero es una vida mucho más organizada, mucho más sistematizada para que esas personas puedan ir progresando en ese mismo conocimiento que está mucho más organizado y mucho más sistematizado, que encuentra en un canal de televisión, en un museo que está mucho menos organizado y mucho menos sistematizado. Muchas gracias.

Democracia y currículum. Una oportunidad para hacernos más humanos

Argentina Henríquez

Una frase de un amigo mío, Manolo Masa, que a mí me gusta mucho. Él siempre decía “hay verdades que damos por sentadas que llevan siglos de pie” y, con el currículum ha de parecer que le pega mucho eso. Venimos casi medio siglo hablando de esa cosa y me parte el alma cuando voy a las aulas y sigo encontrando las aulas en fila, los profesores dictando clase. Yo digo, ¿y para qué es que pasa el tiempo? Nos han criticado mucho a los educadores de que todo cambia y ahora está cambiando a velocidades supersónicas, pero, sin embargo, nosotros seguimos igual. Ustedes saben que la escuela se creó (la escuela pública), porque los pobres antes no se educaban, se creó cuando la industria y se creó para que la gente aprendiera los manuales para manejar las máquinas y por eso eran en fila y no podían mirar ni para un lado o para el otro, porque todo el mundo tenía que estar atendiendo a su manual. Y yo pienso que después de tres siglos seguimos igual. Entonces eso para mí, eso es una tragedia.

Hay un libro de un argentino que dice “la tragedia de la escuela” y yo pienso que realmente casi tendríamos que decir que, en muchos espacios, porque no todos, gracias a Dios, la escuela no es tan resistente al cambio. Hay gente que está interesada en hacer cosas diferentes y de hecho la está haciendo, pero digamos que son los menos ¿por qué? Porque hay una serie de factores que son ajenos a la escuela; hay las presiones sociales que como siempre se ha hecho. Aquí hay otro ingrediente, que me van a perdonar los compañeros peledeístas, que es el clientelismo, que en estos tiempos ha sido realmente muy profundo; ya los sociólogos están estudiando eso, porque el modo de gestionar el Estado está siendo altamente preocupante. Sin darnos cuenta, cuando tú lees un libro que yo leí una vez, expresaba cómo funcionan los gobiernos autoritarios y cómo se van construyendo las dictaduras. Cuando yo veo el modo cómo estamos gestionando las cosas, me asustan, porque yo no esperara que yo muriera viendo lo que parece que voy a tener que ver, porque yo fui de la era de Trujillo. Entonces no quisiera repetir esa postalita. Pienso que como decía Jurjo, “a nadar se aprende nadando”. Entonces, a ser democrático se aprende siendo democrático y la escuela es un espacio posible, no digo que privilegiado no, porque hay una cultura del inmovilismo, de la repetición, de no coger lucha como decimos acá.

Entonces fíjense, para mí el que tiene esa actitud no podría ser maestro, porque es una pena que estos niños, estos adolescentes que tanto necesitan hoy, estén en manos de gente que le da lo mismo una cosa que otra, que no hacen el esfuerzo por ser innovadores, por traer algo nuevo a la clase. Yo tengo la experiencia desde que me gradué, la diosidencia como dicen los teólogos, me trajo desde que empecé teniendo yo que cambiar y hacer cosas nuevas. A los maestros cuando se graduaban, le daban el curso peor, para ponerlo a prueba, para ver si lo que habían estudiado de verdad les servía. A mí me dieron un curso que al segundo día me llegó el primer niño de 32, entonces yo le dije a ese ¿tú conoces a alguno de los niños que están aquí en este curso contigo? Dice “sí”, y le dije vamos a visitar todas las casas de los que tú conoces, y arranqué con él para allá. Al otro día, todos los que visité más otros que se enteraron de que la profesora llegó y andaba visitando las casas, entonces ellos se aparecieron y al poco tiempo empezaron un programa nuevo de alfabetización que trajeron de Puerto Rico y nosotros teníamos como dos meses y medio de clase y estaban aprendiendo mucho, aunque perdieron una semana hasta que estaban todos. Entonces me pidieron que dejara el curso, pero dije que no los iba a dejar porque bastante interesados que estaban ellos, bueno y empezamos y todos esos niños con un método nuevo que yo me empapé a fondo y después yo inventé lo que yo quería, que no tenía que ser al pie de la letra y, aprendieron los muchachitos a leer antes del tiempo que se había dicho.

Quiere decir que todo depende del empeño que uno les ponga a las cosas, el interés que le ponga, la pasión que uno le ponga a las cosas. Y yo pienso que la cuestión de la educación es una cuestión que requiere pasión y ahora mismo estamos en un problema porque aquí hay una cultura de dinero, es decir cuánto me van a dar, cuánto vale, cómo están los cargos y están pensando a ver si se pueden candidatear para síndico, para regidor o para senador. Entonces no se piensa en lo que se está haciendo, se piensa es en lo que tú quieres hacer, pero a ti no te están pagando para que pienses en lo que tú quieres hacer, sino para que esos muchachos y esas muchachas aprendan. Y, por lo tanto, pienso que ahí hay también un problema ético, porque no podemos nosotros hacer las cosas faltando a la responsabilidad. Además de ese problema ético,

hay una débil ciudadanía porque para ser ciudadano, nosotros tendríamos que tratar de responder a la tarea que nos han encomendado.

Cuando se fundó el centro Poveda, que fue en el año 84, empezaron a salir todos los libros, Stenhouse y me pareció que lo único que hacía Stenhouse, era que me parecían fabulosas, y el Poveda montó su propuesta a partir de una propuesta curricular diferente. Toda propuesta curricular tiene detrás un proyecto de nación, un proyecto de estado.

Nos hemos preguntado todos los que estamos aquí, que somos educadores, pienso que los que estamos acá tenemos una responsabilidad en la cuestión educativa, tendríamos que decir que no vamos a hacer del currículum lo que siempre se ha hecho, sino el currículo como muy bien lo dice Stenhouse y también en la educación popular que ustedes saben que la educación popular aquí en América Latina era una propuesta social, política y humanizadora. Ustedes recuerdan a Paulo Freire, habrán conocido a Carlos Núñez y a Oscar Jara. Esta gente no solamente se dedicó a hacer trabajos, digamos en las organizaciones populares, sino también que trabajó en universidades, trabajó en instituciones, crearon pensamientos en cada uno de los espacios donde han estado y también tienen una propuesta que emergió de la educación popular. Ellos no la aplicaron en un primer momento en la universidad, pero ellos tienen una propuesta curricular que es un proceso y de investigación, pero no es como una investigación separada entre lo que investiga el profesor y lo que investigan los estudiantes, sino como bien dijo el doctor Santomé, es una propuesta de investigación en la que los profesores también están involucrados y los estudiantes estudian temáticas relevantes.

Las personas de la regional 10 tienen la experiencia de cómo trabajamos el currículo a partir de proyectos participativos de aula, porque no todos lo han llevado a cabo, porque de todas maneras eso implica un trabajo. Pero hay maestras, que yo me encontrado con ellas ahora, que en muchas escuelas están trabajando así, porque a los muchachos les ha gustado trabajar así. Hay otros que no, más bien por la desidia de los maestros. Pero allí es donde el profesor hace de la escuela un espacio de investigación y un espacio de planteamientos de temas relevantes. La escuela es otra cosa, en una de esas experiencias que nosotros tenemos, de hecho, que nos sucedió cuando empezamos con Santa Ana, una madre, en un día de reunión de padres que se hacían todos los meses, dijo: “yo pensaba que

nada más tenía un hijo y me sentía un poquito sola porque solo llegué a tener un hijo y yo quería tener más , pero ahora yo lo que tengo es una escuela en mi casa, los compañeros de mi hijo están allá y lo que están es investigando, yendo para bibliotecas, yendo para museos y la casa mía se ha convertido en una escuela también”.

Fíjense, trabajar desde una lógica diferente, desde un proyecto que resulte significativo y relevante para los estudiantes, es lo que es interesante para el niño. Ya lo decía Stenhouse tomando la cita de Ralph -decía él- que “los estudiantes aprenden mejor cuando le presentan situaciones desafiantes, situaciones en que ellos tienen que actuar, que tienen que manipular objetos, cuando tienen que hacer investigaciones, cuando dialogan, cuando hacen trabajos colaborativos, cuando se reúnen con otros para debatir temas, todo lo que sea acción es lo que es relevante para el niño. Lo que es importante para los niños no es importante para la profesora porque hay una distancia como de la noche y el día entre nosotros y los estudiantes. ¿Cuánta gente va a visitar las casas de esos muchachos que a veces son tan rebeldes?

Yo tengo la experiencia cuando la Regional 10, que los estudiantes del Ramón Emilio Jiménez, no podían ir a actividades de lo de las Naciones Unidas porque la última vez que ellos fueron, la persona que era ministra o ministro, no recuerdo bien en ese tiempo, parece que estuvo dando un discurso muy largo y ellos se cansaron y tiraron papeles, entonces se les prohibió que ellos volvieran a ir a un acto de las Naciones Unidas. A mí me lo dijeron y yo dije vamos a probar, vamos a ver que estos muchachos que eran muy líder, los preparamos, cómo tenían que preparar todos esos muchachos de los liceos, ustedes saben que los liceos siempre están amenazados de drogas y de pandilleros, entonces era necesario trabajarlos a fondo en cuestiones que a ellos les interesara. Se le hizo la invitación voluntaria, el que quisiera. Todos esos que tenían los pantalones cayéndose, melenas, tatuajes, todos esos se apuntaron en la lista para trabajar en el modelo de las Naciones Unidas y se empezó y trabajó. La semana antes del concurso se les preguntó si alguno no tenía la ropa, que avisaran y ellos dijeron que ya lo tenían todo. Se dio una relación de compartir y la familia entera se involucró en que el muchacho tenía que ir bien vestido para eso y allá fueron y quiero que ustedes sepan, que cuando los vi ni los conocía de verdad. Ellos ganaron el primer premio en esa competencia y siete de ellos fueron a las Naciones Unidas ese año que le pagaron el pasaje para ir.

Miren señores, Pedro Poveda decía que en aquellas cosas que a nosotros nos parecen vulgaridades, en los estudiantes, se encierra un verdadero tesoro. Esos que parecen tan desastrosos a veces son los más inteligentes. A Edison lo botaron de la escuela y lo que tenía era como cinco años, porque estaba siempre distraído mirando la ventana, él estaba pensando y la profesora hablando seguro (...).

Cuando el cohete de los Estados Unidos fue a la luna, habitado, se acuerdan, eso fue como en el año 1969. Entonces miren, estaban los niños en el recreo, yo estaba con los niños en las Naciones Unidas con una beca a Uruguay, entonces yo quería ver los recreos y yo estoy en el recreo y los oí hablando de los cohetes y la gravedad. Esos niños sabían muchísimo porque tenían un profesor de ciencias brillante y cuando ellos están hablando de todas sus cuestiones y de lo que descubrieron en la televisión que hablaba de la gravedad y no sé qué y cuando entran a clase, le dice uno “vámonos que ahora vamos a enhebrar fideos”. Esa era la tarea de los preescolares después del recreo para desarrollar las destrezas de las manos para poder hacer una escritura bien hecha. Entonces fíjense, los niños estaban en una conversación interesantísima, pero la maestra seguía con la misma rutina, ahora era enhebrar fideos. Todo eso que parece caricatura son experiencias reales.

Cuando Stenhouse escribió sobre currículo lo pensaba, sobre todo, como una manera de profesionalizar al docente. Es decir, que el docente llegara a ser un verdadero profesional y que fuera un real investigador. Sin embargo, el modo como lo piensa el docente es también investigación del estudiante, porque la investigación acción que es la que él propone, es una investigación donde los estudiantes, donde la profesora diseña lo de ella, lo piensa, pero construye con los estudiantes el diseño de la investigación que va a hacer. Eso es lo que hace que el estudiante se sienta el actor principal de la clase, que sea el sujeto y, además, que los conocimientos que él va a aprender sean para él significativos y relevantes. Es decir, que él no sienta como que la escuela está por allá y su vida está acá, sino que se une escuela y vida.

La experiencia de los proyectos participativos de aula en qué consisten, en que los estudiantes son los que deciden qué es lo que van a estudiar y, no es que han hecho una subversión al currículo, porque lo primero que se hace es que el mes de capacitación del maestro es para que revisen, primero, los propósitos que dice que tiene el curso, y los maestros tratan de hacer una

cosa que no hacen con el currículo realmente, porque yo pienso que hay muchas variables que hacen también que el sistema no funcione. ¿Cuál es? Que a veces se contrata gente que es porque se conocen, o porque es mi amigo, o porque no sé qué, pero no tiene la suficiente competencia para abordar el conocimiento. Para usted poner el conocimiento de manera muy simple, tiene que saber mucho. Si usted no sabe mucho se lo pone en chino a los muchachos. ¿Ustedes no han visto cómo los muchachos aborrecen los profesores de matemática? Pero yo conocí varias profesoras de matemática que los muchachos decían que nada más le gustaba la profesora de matemática, pero era una persona que dominaba la naturaleza de la matemática, enseñaba la matemática, no a partir de lo abstracto, sino de lo concreto y los matemáticos de aquí se creen que las matemáticas son abstractas, ese es el último momento de las matemáticas.

Fíjense que distorsionados estamos de lo que es el conocimiento y de lo que nosotros pensamos que hacemos. Entonces, por lo tanto, es necesario que nosotros hagamos un esfuerzo por ver si damos un giro de 180 grados para que haya un cambio real en la escuela, para que las cosas no sigan siendo lo mismo. Para eso tendríamos que empezar a hacer de los aportes reales del currículo, porque hay otra cosa, hay mucha gente que todavía está en la lógica de Taylor, ver el currículo por objetivo, currículo por contenido, currículo para llenar la teoría de Bloom, gastando el tiempo en formular cómo se tiene que formular un problema. Sin embargo, si ustedes inician con estos estudiantes, crear como hizo Stenhouse, ellos crearon un círculo de maestros que les interesaba investigar. No toda la gente que estaba en esa escuela llevaron a cabo ese proyecto, pero por ejemplo Eliot fue uno de los que lo llevó a cabo en otra escuela y eso se fue multiplicando y crearon muchas más personas que realizaban esas tareas. Entonces que nosotros podamos suscitar gente que quiera hacer de la educación un cambio de verdad, porque sin interés en hacer cambios no damos ningún paso, porque decimos “ya estoy para jubilarme”, “qué es lo que yo voy a inventar ahora”, yo pienso que siempre hay posibilidades de investigar. El otro día, en un video que me mandaron, veía a un señor con una edad bastante avanzada y sin embargo nosotros estamos quedándonos, pensando que ya no hay nada que hacer, que lo único que hay que seguir es la corriente. Entonces pienso que no, que este país se debe la posibilidad de inventar algo nuevo.

Esta mañana estaba leyendo en la noticia mientras comía. El ministro estaba dando una noticia que para mí era crónica de una muerte anunciada porque fue cuando nos inscribieron en la prueba PISA República Dominicana. Pero nosotros tenemos que pasar páginas para la izquierda, porque hubo un tiempo que no se daba capacitación en nada. ¿Cómo nos van a poner a nosotros en una prueba donde está Finlandia, Francia, Inglaterra? Gastemos ese dinero en otra cosa para que los muchachos aprendan, pero no meternos en ese lío, quedamos como cinco de queso en la prueba de Finlandia. Eso lo sabía yo, ni milagros que hicieran iban a sacar buena nota, no se podía porque no hay posibilidades. Lo primero que tenemos que capacitar a fondo es a los maestros y que haya maestros también decididos a capacitarse, a leer, a innovar y también les quiero decir una cosa que es parte de esa experiencia.

Cuando empezamos este modo de trabajar el currículum por proyectos de investigación, hubo maestros que no querían hacerlo, porque hacemos procesos con escuelas donde están los directivos y todo y ellos son los que deciden si se hace o no se hace. Y ella dijo “ay yo no, esos muchachos, mire, el trabajo que yo paso con la disciplina usted no se puede imaginar, yo no voy a inventar cosas”. Pero todos se apuntaron y ella por no quedar atrás, así mismo me lo dijo, fue muy sincera. - “Argentina- yo me voy a anotar, porque yo no me voy a quedar atrás y como la única que se iba a quedar era yo, pues yo me voy a anotar también. Ella fue con ese escepticismo a eso. Prepararon un proyecto que primero, se hacía un análisis de la realidad, educativa, social, económica y política, los maestros. Entonces, con ese análisis que ellos hacían, que sabían los ejes fundamentales, después iban a las clases. En la semana de ambientación los muchachos decidían que era lo que querían trabajar ese año, después antes de irse evalúan y dicen qué quieren trabajar. Ese año, como era el que empezábamos, se hizo ahí y se dedicó todo un mes para preparar eso y cuando ella entró y se organizaron los equipos, los grupos de investigación, las diversas partes como iban, porque siempre se partía por una situación problema, que ellos tenían que justificar por qué querían trabajar esa situación, tenían que justificarla, argumentarla, y ya después empezar el proceso de investigación. Al mes hicimos una reunión con los estudiantes para poder llevar, a la reunión de padres, los testimonios de los estudiantes. Las cosas que esos muchachos decían, desde los chiquitos, porque el proyecto se hizo desde los grandes hasta los chiquitos, todos estaban involucrados. Para cada nivel había también su nivel de investigación, no era igual.

Los proyectos de básica eran diferentes a los de secundaria. Entonces, los pequeños, cuando ellos estaban en el proceso de elaboración del tema que querían trabajar, un niño dijo “yo quiero que trabajemos la familia, porque yo estoy viniendo a la escuela, pero me tengo que levantar muy temprano, porque antes tengo que cargar agua y barrer. Entonces yo creo que no, que, si yo estoy estudiando, tengo derecho a estar aquí en la escuela. Entonces yo quisiera que trabajáramos eso, o lo de los derechos o los de la familia”.

Yo me quedé impactada porque no pensé que ese niño iba a hacer ese razonamiento y, además nadie sentía lo que él sufría con estar cargando esa agua y teniendo que hacer otras tareas. Esas cosas nos van dando a nosotros también a hacer de la educación, algo que es sensible, que te toca la vida, que no es algo ajeno a lo que los estudiantes viven, pero además, te capacita a ti,; porque por ejemplo, esta profesora que no quería entrar en eso, ella que dijo, “yo me tuve que poner a estudiar y yo tenía que estar estudiando todos los días porque yo no quería quedar mal ante los estudiantes, cuando ellos venían y decían algo o preguntaban algo que yo no supiera porque ellos se iban así de rápido y, una cosa importante, eso desarrolló toda una solidaridad porque también se creó desde una perspectiva ética. Un elemento clave eran las metas que ellos iban a alcanzar, no eran qué contenidos, sino eran las metas, los contenidos estaban ahí en los libros.

Los maestros crearon familias de temáticas, no así tan fragmentada, y de ahí se escogía, pero los mismos estudiantes iban diciendo, “nosotros podemos relacionar con este tema, lo que tenemos que trabajar”. Unas cosas decían los estudiantes, otras decían los profesores. Entonces los estudiantes no son tan tabula rasas como nosotros creemos, ellos piensan, pero lo que pasa es que hay que ponerle las condiciones para que ellos piensen y ese es el trabajo del maestro, no decirle un discurso, sino organizar la manera de cómo los estudiantes pueden participar y pueden también crecer.

Hubo temas que ellos centraron en la temática que no estaban contemplados, pero ellos se interesaron, dijeron “eso es importante”. Trabajando la contaminación sónica, ustedes no se pueden imaginar toda la temática que ellos buscaron para trabajar, porque les iba sacando como una familia de temáticas que se interesaron y la investigaban. Como empezamos en la clase, sólo había uno que tenía una computadora porque se la había mandado un familiar de Nueva York y ese era el que ayudaba a los que no tenían compu-

tadora a buscar documentación para que ellos lo pudieran compartir. La información que buscaba en la computadora no era para él, era para socializarla con los compañeros. Entonces fíjense, nosotros trabajando con proyectos, estamos primero, haciendo que el estudiante sea el sujeto; trabajando en equipo se crea una solidaridad, se crean unas relaciones de amistad y hasta de familiaridad porque ellos duran demasiado tiempo juntos; con el maestro, ya las relaciones no son "aquí está el jefe", son unas relaciones de intercambio, nosotros le insistíamos mucho a los profesores. Ellos pueden saber más que ustedes porque están en sus computadoras, tienen más tiempo para buscar, pero ustedes fueron a la universidad, ustedes tienen más informaciones que ellos y también tienen estrategias pedagógicas para poder abordar situaciones. Ustedes no están tan en desventajas con ellos, porque a algunos, sobre todo a los estudiantes de bachillerato le cogían su miedo, porque pensaban que lo podían poner mucho en evidencia.

Entonces, creo que, además, otra cuestión, la clase se gestionaba de manera participativa y democrática, era por grupos, cada semana cambiaban los grupos; uno era el coordinador, pero no era ese siempre el que coordinaba, coordinaba otro en otro momento. Además, según fueran las temáticas, el que dominaba más, por ejemplo, había uno siempre que por tendencia le gusta mucho la ciencia de la naturaleza, era el que más sabía organizar todo, ese era el que coordinaba el grupo en esa semana, pero se iban turnando. Entonces van empezando a aprender un procedimiento de liderazgo, de liderazgo de servicio, no de liderazgo de jefe, que a cualquiera que le dan un cargo aquí de una vez se le suben los sumos a la cabeza, no tiene que ser así, cogen un puestín que casi uno no puede hablar con ellos ni nada, no tiene que ser así. La gente empieza a ver que eso es natural, que uno sea el que dirija ahora, después el otro, pero que todos los que estamos haciendo es diferentes servicios. Entonces pienso que eso es una cuestión importante.

Siempre se empieza por ese diagnóstico de la realidad, después los estudiantes también lo hacen y ahí ellos aprenden también a mirar la realidad, y no a estar en las nubes y no ser estudiantes que le piden a sus padres más de lo que sus padres le pueden dar. Ese fue uno de los testimonios de las madres cuando fueron a una reunión. Oye, pero esta manera de trabajar la tenían que realizar todos, esa niña nada más me vivía pidiendo dinero para comprarse cosas. Desde que estudiaron el tema de la familia, porque les preguntaban

a los padres, y ella le preguntó a su papá que le dijera cuánto ganaba, y el papá el primer día se incomodó, y ¿por qué tú tienes que saber qué es lo que yo gano? No, esa es una tarea de la escuela papá. Tanto insistió que el papá dijo. Y después que sacaron números, la pregunta de ella fue ¿y cómo ustedes nos dan a nosotros de comer y nos compran cosas? ¿con qué? Porque se dieron cuenta de la precariedad del sueldo y de las artes que tendrían que inventar la mamá y el papá para poder conseguir otros recursos.

Quiero entonces ratificar eso, lo que estaba diciendo es que esa es una manera de ir construyendo democracia, porque oigan bien, la democracia es un sistema de derecho, también de deberes. Es el modo como se organiza el Estado en función del interés común, del interés público y, además es una manera de que todas las instituciones del Estado estén al servicio de hacer realidad esos derechos de esos ciudadanos. Por lo tanto, cada institución pública, cada funcionario público es un servidor, es un servidor de la sociedad que lo eligió, a los que no han elegido que los pusieron ahí y, por lo tanto, hay una lógica de corresponsabilidad.

La democracia no es una conquista que ya alcanzamos, la democracia es un proyecto en permanente construcción. Hay momentos en que la democracia va para atrás, hay momentos en que la democracia va para adelante, analice cada cual dónde estamos, y lo importante que nosotros aportemos, como sujetos sociales y como ciudadanos para que nuestra democracia pueda ir hacia adelante, no hacia atrás. ¿Cómo puede la democracia avanzar? Cuando las instituciones cumplen su función, cuando los derechos son atendidos, los derechos fundamentales, los derechos sociales y políticos, cuando nosotros nos encontramos con una sociedad donde la gran mayoría de la población no tiene esos derechos satisfechos, podíamos decir que la democracia está en peligro. ¿Por qué? Ustedes saben que dicen que gota a gota se rebosó el vaso, no, debemos cada uno de nosotros hacer el esfuerzo porque la democracia, desde los espacios en que nosotros nos encontramos sea real, que los cargos sean alternativos, que no seamos eternos en los cargos, que realmente haya una distribución de poder, que haya una real participación de los servicios, y que entendamos que un puesto, no es no puedo, faltaríamos a la ética, a la conciencia ética si nosotros pensamos solamente en el recurso que nosotros vamos a recibir, sino en el papel que yo juego en todo este mapa maravilloso que es una nación, un estado, y nosotros somos parte de él, no podemos desentendernos y eso necesita que nosotros exijamos que las leyes que hay se cumplan.

La brújula de un estado, ¿cuál es? La constitución. Todo el mundo tiene que regirse por la constitución y las leyes que la complementan, pero no se puede violar esa constitución y nosotros quedarnos como si no pasó nada, que un juez dicta una sentencia manejada por intereses que pesan de verdad y que nosotros digamos que como no era a mí que me estaban juzgando, no, porque ahí es donde la democracia va perdiendo densidad, perdiendo sentido, perdiendo realismo, y cuando venimos, como dice el poema de (...) ya no podía porque fue a mí que me vinieron a buscar. Entonces tenemos que tratar de hacer de la democracia algo personal y colectivo, personal y familiar, personal e institucional, personal y de grupo, porque la democracia cuando se pierde, se pierde para todos. Entonces los primeros que tenemos que dar el ejemplo somos nosotros en la alternabilidad, en las funciones que se vean como servicio, no como jefaturas, porque esa jefatura es todavía lo que nos queda a nosotros de la dictadura de Trujillo que todavía no la hemos sacado totalmente de nuestra mente y algunos, creo, que hasta en el corazón. Entonces es necesario que hagamos una ruptura con esos patrones y esa cultura autoritaria, centralizadora, no participativa o de pseudoparticipación, pero también se puede dar una llamada participación pero que está de tal manera organizada que ya se sabe cuál va ser el resultado. Eso no es democracia. Yo creo que este tema de democracia y currículo para los educadores es una alerta muy grande de cómo debemos nosotros, en la cotidianidad diaria, vivir la democracia, y en la medida en que nosotros vivamos esa democracia, vamos a aprender a vivirla en toda la sociedad. No podemos medir el tiempo, el tiempo solo Dios lo sabe, pero nosotros sí podemos ir viendo pequeños logros.

Freinet tenía también la escuela democrática, ellos decían tanteos experimentales de cómo hacer y los niños iban viendo y hay modelos infinitos. La escuela de Barbiana, de un señor en Italia, Lorenzo Milani. Oye, eran niños desechados de todas las escuelas ¿Y cómo logró transformar todos esos niños? Con el amor y la cooperación. Los que más sabían enseñaban a los que menos sabían; cada uno era maestro del otro, había un aprendizaje solidario y cooperativo. Entonces, como señalaba el señor Santomé, *"hay infinitos modelos que ya se han puesto en práctica y han sido exitosos"*.

¡Hagamos el intento!

Buenas tardes. La idea de democracia y de currículo nos lleva siempre a abordar el tema de la teoría política, porque la democracia no es más que un sistema de organización social. Cada quien tiene más o menos una idea de lo que es democracia. Tomemos una, que no me caso con ella, pero sí podría ser útil para abordar la perspectiva que quisiera tocar. Digamos que democracia es una convivencia pacífica de personas dentro de una misma comunidad y decimos esto porque la convivencia pacífica no es la paz callada, es decir, no es supuesta paz que no tiene la violencia en su clásica forma de ver las cosas. Siempre miramos la violencia como algo donde hay sangre y si no hay sangre no hay violencia y no es así, sabemos lo que es la violencia simbólica, que es esa que genera los mismos efectos que si fuera un trompón. Bueno, de hecho, el trompón es un símbolo, ¿por qué digo esto? Por lo siguiente, la desigualdad social que existe en nuestro país, es la principal y más silente guerra civil o social que existe, y eso es difícil decirlo en un espacio así, porque nosotros, si tenemos la posibilidad de estar aquí hoy, a esta hora, es porque tenemos la posibilidad de financiarnos este tiempo. Es decir, tenemos un empleo y un empleo que nos están pagando para estar aquí. Ya eso nos distingue y nos entra dentro de un círculo de privilegiados. Menos de un 40% de la población dominicana tiene las condiciones que los que hoy estamos aquí estamos disfrutando y ni siquiera hablar del privilegio salarial que dentro de ese 40% tiene un empleo formal, es decir, que nosotros hoy somos unos privilegiados en relación a la sociedad dominicana. ¿Por qué estoy diciendo esto?

Quien haya vivido algún tipo de discriminación, por ejemplo, racismo, y yo fui un emigrante universitario en Europa y viví esas condiciones, pero una de las grandes lecciones que me dio el racismo que yo vivía en las calles de París, por ejemplo, es que cuando uno se va al encuentro personal con esa persona, los prejuicios, si no desaparecen o se suspenden, por lo menos disminuyen en el momento del encuentro y se establece una relación en la que después puede ser que vuelvan los prejuicios. Puede ser que vuelva una situación violenta entre dos personas, pero cuando hay dos personas entre sí, es difícil que no haya una convivencia, tienen que convivir y nosotros en nuestro país tenemos que forzar la convivencia, tenemos que forzarnos a hacer presión, trascender las desigualdades para vivir colec-

tivamente y eso no lo estamos haciendo ahora mismo y les voy a poner un ejemplo muy concreto y por qué quiero vincularlo con la escuela.

Por razones familiares estoy asistiendo a un familiar en un tratamiento clínico médico y por el tratamiento tiene que ir de vez en cuando al hospital, en un hospital semi-público, Plaza de la Salud. La primera vez que fuimos, tuvimos, yo que soy un privilegiado, y me veía sentado con personas que usualmente yo no cohabito, que no sea en una relación asimétrica, es decir, por ejemplo, cuando yo voy a un restaurant, el mozo es una persona que viene de extractos más humildes que los míos, pero mi relación con él, ese encuentro es asimétrico, yo tengo más que él, y aunque hay mucha cortesía, pero siempre él me va a servir a mí. Sin embargo, cuando uno llega a la Plaza de la Salud, uno se encuentra con que, y eso es una clase a parte, porque tiene seguro, con respecto al pueblo dominicano en general, pero uno se sienta con personas que llegan de muchos orígenes diferentes y la primera vez, a nosotros nos tocó una habitación compartida y nos pusimos chivos, porque era la primera vez que íbamos en la intimidad a compartir con unos desconocidos, entre comillas, y lo que dijimos, yo salí, yo mismo, le digo a la enfermera, ¿no podemos tener una habitación privada? Ah bueno sí, déjeme buscársela y la buscó. Y la experiencia fue con la enfermera y ya. Sin embargo, esta vez nos tocó una habitación compartida con gente muy humilde y no había privado. Comenzamos la relación que nos establece la sociedad, esa relación de extrañeza, donde vemos al otro diferente como un extraño y no sencillamente como un diferente. Y en la convivencia, en repartirnos los turnos para ir al mismo baño, en negociar la luz, se suspendieron las clases sociales, es decir, nos vimos forzados a convivir y a ser solidarios y, a través de que no podíamos ir a ningún lado, vivimos una misma condición, la condición de la enfermedad y ahí no había diferencia, que es lo que antropológicamente yo he encontrado en los bateyes en los que conviven dominicanos y dominicanos de origen haitiano o haitianos. Solamente cuando viene una agencia del Estado como COPRESIDA, la escuela, la policía, el dominicano se acuerda que es dominicano y utiliza esa figura, ese vínculo con los dominicanos para sentirse superior, porque hay en concurrencia algo que hay que disputar, algo que hay que obtener, pero cuando todo eso se va, vuelve nuevamente la re-

pública de la pobreza y sus leyes a imperar y cuando hay que salir de ese batey quien cuida los niños es tu vecino, no importa quién sea.

La escuela es, de esa sociedad que todavía en algún momento tenía encuentros, por ejemplo, en la calle, donde la calle tenía una función social de mezcla social, de comprender al otro y mientras la comprensión exista, existe la posibilidad de la convivencia pacífica. Ya esa República Dominicana no existe o está dejando de existir y estamos muy segmentados, muy fragmentados, tenemos varias repúblicas dominicanas. La única posibilidad que tiene la escuela, perdón, que tiene nuestro país, para volver a tener un tipo de convivencia pacífica es la escuela y yo me iría más lejos con una idea un poco radical, la escuela única, la escuela pública, la escuela que nos permitiera a nosotros suspender todas esas diferencias y hacer en la mitad, por ejemplo, de la niñez, que es una mitad que difícilmente se borra, la posibilidad de comprendernos en un estadio de igualdad, donde los niños puedan entender al otro sin que haya los prejuicios que van poco a poco creciendo, y que sea ese aprendizaje del otro en esa edad fundamental, el que nos enseñe a comprender las condiciones de vida del otro, pero también a forjar amistad independientemente de las diferencias de clases.

En sociología nosotros sabemos muy bien uno de los temas predilectos de la sociología no es cómo se produce el mundo social, sino cómo se reproduce, cómo es que la gente humilde se casa con gente humilde, la clase media con clase media, la clase alta con clase alta. Lo escandaloso de eso es que no sea escandaloso. Supuestamente uno se casa por amor, supuestamente, y si es verdad que es por amor, cómo es posible que se mantenga una reproducción social tan grande. ¿Por qué? Porque nos estamos casando con intereses, con intereses que buscamos reproducir, conservar e incluso por supuesto incrementar. Y digo esto por el tema "currículo y democracia".

Hay una película que yo les recomiendo ver en Netflix que se llama "Allende en su laberinto". Es sobre las últimas horas del presidente Salvador Allende y en una le dicen: "Salvador, ya no hay nada que hacer" y, una de estas personas pesimistas le dice, ¿por qué no hay nada que hacer? Porque tú fallaste. ¿Por qué yo fallé? Porque es que tú pusiste a campesinos y a obreros en puestos ministeriales, - dice - "compañero", un ministerio debe ser ocupado por la persona más sencilla de una sociedad, la única condición que tiene que tener un ministro es tener sentido de la responsabilidad y

trabajo. Pero las cosas tienen que manejarse con sentido lógico, las cosas tienen que manejarse no con tus sentidos como decía Argentina, porque cuando uno es líder ya uno es cada vez menos líder y más los otros y normalmente uno encuentra esa calidad en la gente humilde y usualmente uno encuentra esa calidad no en el conocimiento intelectual, sino en la sapiencia, en la experiencia que promueve la vida, que es parte también de las discriminaciones y eso se hablaba hoy en la mañana, la discriminación que existe en la escuela en relación a los saberes.

Tenemos una sobredimensión del saber intelectual, del saber abstracto y poco el saber experiencial, el saber que no se mide en pruebas cognitivas, el saber que es únicamente premiado cuando la escuela se acuerda de manera anecdótica de un botoncito por ser el niño más solidario, pero con eso sabemos que es un reconocimiento ad hoc, puntual, no es el reconocimiento de una sociedad que debería reconocerlo a través del veredicto escolar, la nota, porque cada vez que la escuela da una calificación, está diciendo un poquito que es lo que me interesa a mí como sociedad que se desarrolle en un niño o una niña y si nosotros olvidamos que ser bueno es lo más importante, puede parecer muy cursi lo que estoy diciendo en general, pero para hacerlo sencillo lo estoy diciendo así, estamos precisamente olvidando que nos podemos convertir en una sociedad de muchísimos puentes y elevados, túneles y jee-petas y que sea en realidad forjada a partir del criterio del sálvese el que pueda, saliendo con el cuchillo en la boca como le decía a unos amigos anteriormente.

Nosotros para hablar del currículum, tenemos que hablar del currículo democrático, pero para hablar primero del currículo democrático tenemos que hacer que el proceso de construcción del currículo sea democrático y nosotros hoy aquí no representamos a República Dominicana, nosotros representamos una parte de República Dominicana, una parte privilegiada de República Dominicana y evidentemente nuestros puntos de vistas serán muy homogéneos entre nosotros, pero no cubrirán todo el espectro que necesita absorber la escuela dominicana para ser realmente representativa y realmente comprensiva de las condiciones en las que realmente nos encontramos.

Segundo, el aula democrática. Cómo nosotros podemos garantizar dos cosas para la participación. Alguien me preguntaba qué es democracia, bueno, participación, pero una participación de autoría, protagónica, es decir, que el guion de la clase lo construyan quienes

van a construir ese proceso, no es sencillamente decir participación, una participación conductual, no, es una participación en el diseño.

Por ejemplo, en mis clases de la universidad, yo trato de que los estudiantes cada dos clases, sean ellos los que me den clase a mí, porque cuando, por ejemplo, el tema del embarazo adolescente, o del reguetón, o de las bancas, yo no vivo en los barrios, cómo voy yo a darle clase de eso a quienes lo están viviendo, claro, vivir una experiencia no es suficiente para comprenderla, pero es precisamente en ese intercambio en el que ellos y yo nos podemos enriquecer, pero yo tengo que hacer que ellos sean los protagonistas y los autores de cosas que ellos aparentemente viven pero que nunca se han puesto a hablar o articular y de repente al final, ellos salen con la sensación de que son especialistas, porque nunca están viviendo las cosas de manera tan familiar que nunca se sintieron en la necesidad de eso que es tan familiarizado, poder distanciarse y generar fórmulas en la cual eso lo conocemos muy bien, poder explicar su propia vida que es el clímax en un proceso de aprendizaje, cuando uno puede explicar lo que está aprendiendo. Eso está ahí mismo, cómo uno convierte una fórmula de larga data en educación de adultos que muy bien pudiera ser para la educación de niños, niñas y adolescentes como nos transforma su vida en el libro de texto.

Lo otro, dos puntitos más. La democracia es local. Es decir, no podemos generar teorías sobre la democracia que no esté anclada dentro del contexto más cercano de la persona. Generar como hacen las constituciones o los currículos, elementos ultra generales, puede hacer violencia cuando nosotros no sabemos que hay sutilezas que son más importantes que las generalidades, y eso en el ámbito educativo está muy vinculado al tema de la normativa, de la normativa de los valores considerados estándares por una clase dominante que es la que les interesa que esos valores estándares sean hegemónicos. Es decir, por ejemplo, la dicción, cómo nosotros vivimos corrigiendo a las personas que no tienen la posibilidad porque en la prima infancia aprendieron a hablar de una manera y nosotros tratamos de corregir esa situación. Yo creo que ortografía genera un elemento muy interesante, eso lo hemos discutido en el plano cognitivo, pero también es una policía, que sabemos que le sirve a la reproducción de una cultura muy específica, que es una cultura que no necesariamente es la mayoritaria.

Finalmente, el elemento de lo ideológico. Todo currículo es ideológico, porque el currículo desde hace muchísimo tiempo, la definición que yo tengo de ideología es un conjunto de ideas que forjan sobre la vida una manera permanente de ver las cosas. Es decir, yo no puedo ser, una visión ideológica no entra en contradicción, ese es el elemento que lo define, uno es conservador, otro es liberal, uno tiene una forma de ver la vida que no es ni una ni la otra, pero esencialmente uno se hace una vida coherente, o por lo menos uno trata de justificarla para que sea coherente. Y yo creo que el gran tema que tiene el currículo dominicano es que todavía no hemos encontrado una fórmula bastante clara, despejada de dudas, de lo que buscamos. Se ha utilizado la palabra democracia como una palabra intermedio, que no es ni Capitalismo ni Socialismo, está en el medio y quiere estar bien con todo el mundo, pero realmente no nos hemos puesto y, creo que es un debate pendiente que tiene el sistema educativo a discutir ideológicamente qué es lo que queremos ser como país. No lo tenemos porque estamos corriendo con elecciones, hay muchas cosas, mucho ruido, pero ese formato que nosotros queremos no está muy claro dentro de lo que son, ni nuestras ideas, ni nuestros textos fundamentales para constituirnos dentro de un proceso claro, de mandato y de mandato voluntario en el cual yo asumo, no solamente que estoy obedeciendo, sino que yo asumo voluntariamente la sociedad en la que yo estoy. Eso era.



SECCIÓN IV

PANELES Y CONVERSATORIO

Panel 1: *Enseñanza-aprendizaje en la escuela*

Panel 2: *Gestión institucional del centro educativo*

Panel 3: *Inclusión y exclusión educativa y social*

Panel 4: *Familia, escuela y comunidad*

Panel 5: *Evaluación de políticas educativas públicas*

Conversatorio: *Actualidad del currículo dominicano*

PANEL 1: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

En este panel confluyeron investigaciones y experiencias educativas que aportaron nuevas perspectivas y metodologías de investigación relacionadas con la calidad de los aprendizajes en los estudiantes de los diferentes niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo nacional.

Coordinación del panel: Vladimir Figueroa

Relatoría: Rocío Hernández

Las conferencias que fueron presentadas en este panel fueron las siguientes:

Línea Base del Desarrollo Curricular por Competencias en el segundo ciclo del Nivel Básico en la República Dominicana

Yesilernnis Peña

Miguel Tejada

Dominio de contenidos matemáticos de los docentes de 5to y 6to grados y su correlación con el índice de fracaso escolar

Floralba Barrero

Javier Villamizar

Guillermo León

Influencia de los enfoques pedagógicos utilizados por los docentes en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños de primero y segundo grados, Distrito Educativo 11-02, en República Dominicana

Ramona Arístides Saldaña Cid

Ambiente y recursos didácticos en el salón de clase: incidencia en el desarrollo de aprendizaje del estudiante de pre-escolar en centros educativos del sector público y privado de Santo Domingo

Koral Núñez

Niveles de comprensión lectora y conocimientos acerca de la escritura de los docentes en los niveles inicial y primer ciclo de primaria de los centros educativos con alto y bajo índice de repitencia, sobreedad y abandono

Yesilernnis Peña

Miguel Tejada

Supervisión y acompañamiento docente para la mejora de estrategias de enseñanza-aprendizaje en Ciencias de la Naturaleza

Francisco Javier Martínez Cruz
Sherman Adonis Rosario Guerrero



Tipo de investigación: Descriptivo Cuantitativo

Objetivos o preguntas de investigación:

Establecer una línea base del desarrollo curricular por competencias en los siguientes aspectos: dominio de la concepción curricular en los docentes, concreción y gestión curricular y dominio del currículo vigente en los docentes del segundo ciclo del Nivel Primario de la República Dominicana.

Principales referentes teóricos:

Desarrollo curricular. Zabalza (1987). Enfoques básicos de "relativa homogeneidad interna". Pérez Gómez (2007); Diseño Curricular. Johnson (1970) o Gagné (1967). Concepciones sobre el aprendizaje de los docentes. Vilanova, García, & Señorino (2007).

Método:

Estudio de tipo descriptivo, mixto (cual + CUAN), de corte transversal y con un muestreo probabilístico aleatorio sin remplazo en el caso cuantitativo. Tamaño de muestra: CUAN= 1,280 docentes tomaron la prueba sobre currículo; CUAL=5 docentes fueron entrevistados.

Resultados:

Uno de los principales hallazgos de este estudio de Línea de Base es un dominio conceptual parcial (medio) del currículo por competencia, evidenciándose esto con la calificación promedio de la prueba (17.5 de 27 ~ 65%). Observándose un efecto positivo o mayor probabilidad de obtener un mayor puntaje en aquellos profesores que han recibido actualizaciones docentes en matemáticas.

Conclusiones:

Uno de los principales hallazgos de este estudio de Línea de Base es el bajo dominio conceptual del currículo por competencia. Esto se evidencia con la calificación promedio de la prueba (17.7 de 27 ~ 65%), donde se observa una diferencia en el puntaje entre los profesores que han recibido actualizaciones docentes en matemáticas.

Esta constituye una variable muy significativa estadísticamente. Es por tal razón que se sugiere lo siguiente: motivar a los docentes a recibir estas actualizaciones, distribuir copias impresas del currículo por competencia y, acompañar y evaluar a los docentes que los reciban.

Bibliografía:

- Arredondo, V. (1981). Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre desarrollo curricular. Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Díaz Barriga, F. (1993). Aproximaciones Metodológicas al Diseño Curricular hacia una Propuesta Integral. *Tecnología y comunicaciones educativas*. 19-39.
- Escamilla González, A. (2008). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. (1999). *Diseño, Desarrollo e innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Johnson, H. T. (1970). *Currículum y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Diseño Curricular del Nivel Primario*. Santo Domingo: MINERD.
- OCDE. (2008). *Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación*. OCDE.
- P21. Partnership for 21st Century Learning. (2016). *Framework for 21st Century Learning*. Washington, DC: P21.org.
- Pérez Gómez, A. (2007). *Las competencias básicas y el currículo*. Cantabria: Gobierno de Cantabria.
- Sacristán, J. G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Saylor, J. G. (1970). *Planeamiento del currículo en la escuela moderna*. Troquel.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Tyler, R. W. (1967). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.

UNESCO. (2014). *Primer Informe del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Santo Domingo: UNESCO.

Vilanova, S. L., García, M. B., & Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea

Tipo de investigación: De Campo

Objetivos o preguntas de investigación

Estudiar la relación entre el dominio de los contenidos matemáticos por parte de los docentes de 5to - 6to grados del nivel básico y el fracaso escolar en los centros educativos públicos, a través de los índices de abandono, repitencia y sobreedad.

Principales referentes teóricos

Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente, como factor de éxito o fracaso escolar en el Primer Ciclo del Nivel Básico en República Dominicana, IDEICE CECC/SICA (2013).

Método

Muestra: 252 Centros Educativos seleccionados según el criterio de alto y bajo Índice de Fracaso Escolar.

Participación: 762 docentes, para un intervalo de confianza (margen de error) de 3.4%; demostrando representatividad de la investigación.

Instrumentos validados con el coeficiente alfa de Cronbach.

Análisis de resultados a través del modelo RASCH.

Resultados

El rendimiento promedio para toda la muestra investigada alcanzó un nivel del 49.94 (con desviación estándar de 8.32), lo que quiere decir que, en promedio, los docentes contestaron correctamente la mitad de las preguntas. Aplicando el modelo de Rasch, el rendimiento promedio fue del 49.95.

Los hallazgos apuntaron a que no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento promedio de los docentes de los centros educativos con alto índice de fracaso escolar (rendimiento docente promedio: 50.4; índice de fracaso promedio: 0.11), frente a los de bajo índice (rendimiento docente promedio: 48.9; índice de fracaso promedio: 0.04).

Conclusiones

Se requiere continuar con un Plan de Mejoramiento tendente a optimizar el dominio de contenidos matemáticos por parte de los docentes.

En caso de no contar con docentes de una actitud adecuada y/o amplio dominio en el contenido de matemáticas como parte de la nómina, se sugiere monitorear continuamente el desempeño de sus alumnos por medio de pruebas mensuales y de acuerdo con estos resultados, reforzar el modelo de aprendizaje de los educandos con cursos adicionales de matemáticas (en las EJE se facilitaría mucho esta labor), impartidos con otro docente de soporte.

Bibliografía

- Acción para la Educación Básica, EDUCA. (2004). Experiencias Educativas Exitosas En La Escuela Pública de La República Dominicana.
- Agudelo-Valderrama, C., Clarke, B., & Bishop, A. J. (2007). Explanations of attitudes to change: Colombian mathematics teachers' conceptions of the crucial determinants of their teaching practices of beginning algebra. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(2), 69-93.
- Badenes, Nuria. (2008). El Modelo de Rasch aplicado a la medición multidimensional de la pobreza en España. Universidad Complutense y Fundación Acción Familiar.
- Boletín de Indicadores Educativos República Dominicana. Año Lectivo 2009-2010.
- Braun, H. I. (2005). *Using student progress to evaluate teachers: A primer on Value-Added*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., & Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile*. Santiago, Chile: Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile. Recuperado a partir de http://www.microdatos.cl/docto_publicaciones/Evaluacion%20docentes_rendimiento%20escolar.pdf
- Coleman, Hanushek y Pritchett (2012). Factores asociados al desempeño de los estudiantes de República Dominicana.

Influencia de los enfoques pedagógicos utilizados por los docentes en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños de primero y segundo grados, Distrito Educativo 11-02, en República Dominicana

Ramona Arístides Saldaña Cid

Tipo de investigación: Es un estudio de campo cuyo diseño es no experimental, con carácter descriptivo y exploratorio.

Objetivos o preguntas de investigación

Analizar y explorar los enfoques pedagógicos utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y su influencia en el desarrollo de las competencias básicas de la lengua oral y escrita en los niños de primer y segundo grados de la educación básica.

Principales referentes teóricos

La investigación está fundamentada en las teorías sobre la forma en que los/las niños/as aprenden y se apropian, tanto de la lectura como de la escritura. Son numerosos los aportes intelectuales en este sentido. Entre ellos, la teoría sociocultural de Vigotsky (1885-1934) y la teoría cognitiva de Piaget (1896-1981). En base a esas teorías se realizaron diversas investigaciones y se hicieron significativas propuestas pedagógicas sobre el aprendizaje de la lectoescritura.

Método

La investigación realizada consiste en un estudio de campo de diseño no experimental, con carácter descriptivo-exploratorio.

Las técnicas utilizadas fueron un cuestionario dirigido y una evaluación.

Para el análisis de los datos se utilizó el análisis descriptivo basado en frecuencias y porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión.

Resultados

Se determinó, que el enfoque pedagógico que aplican los docentes del Distrito Educativo 11-02 en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en el primer y el segundo grados, consiste en una mezcla de dos enfoques: el de la enseñanza directa (tradicional)

y el funcional textual y comunicativo (constructivismo) con cierta inclinación o tendencias hacia el constructivismo. Se pudo comprobar, en esta investigación, que el nivel de dominio de comprensión lectora y comprensión oral en ambos grados fue satisfactorio.

Conclusiones

Respecto a la relación entre el enfoque pedagógico y el desempeño de los alumnos en competencia de la lengua, se determinó que, en ambos grados, hay una relación positiva entre el porcentaje de respuestas correctas de los alumnos y el enfoque del docente, mayor tendencia del enfoque hacia el constructivismo y mayor porcentaje de respuestas correctas. Se encontró también que ningún docente sigue una práctica pedagógica pura respecto del enfoque funcional textual y comunicativo, ni el puro del enfoque de enseñanza directa o tradicional. Por tal razón, se ubican en una posición intermedia con mayor inclinación hacia el constructivismo.

Bibliografía

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aguiló, L., Florit, Ll. y Trobat, C. (2013). La biblioteca de la escuela, un espacio vivo. *Aula de Innovación Educativa*, 222, 43-47.
- Aguirre, R. (2010). *La lectura y la escritura en escolares de primeros grados*. Orientaciones Didácticas. Recuperado de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/.../orientaciones_didacticas.pdf
- Catalá, G. Catalá, M. Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Prueba ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 151-159.
- De Lima, D. (2002). *Evaluación del programa de español de primero y segundo grados de la Educación Básica*. Santo Domingo: Centenario.

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.

Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

Eleuterio Plata, A. I. (2014). Plan de formación en comprensión lectora en el I.E.S. Américo Castro IES, 3, 96 – 105.

Tipo de investigación: Método mixto de corte descriptivo-comparativo y evaluativo de frecuencia simple y análisis multivariado

Objetivos o preguntas de investigación

El objetivo de esta investigación es evaluar el ambiente y recursos didácticos en el salón de clase y su incidencia en el desarrollo del aprendizaje de estudiantes de Pre-Primario en centros educativos del sector público y privado de Santo Domingo.

Principales referentes teóricos

Ambientes de aprendizaje, Jacqueline Duarte (1997).
María Lina Iglesias Forneiro (2008): Observación y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil, Barret, F. Davies, Y. Zhang, y L. Barret (2014) El impacto del diseño de las aulas de aprendizaje de los alumnos: Los resultados finales de un análisis holístico, multinivel.

Método

Esta investigación empleó un enfoque mixto. El diseño del estudio es de tipo descriptivo- evaluativo y comparativo de frecuencia simple y análisis multivariado. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Ambientes de la Infancia Temprana (ECERS-S) y la Evaluación Infantil Temprana (EIT).

Resultados

Los resultados indicaron, según la media global y valor de significancia, que existen diferencias significativas en todas las áreas y dominios evaluados a partir de los sectores educativos objeto de la muestra. Los resultados en esta investigación muestran que existe una relación significativa en cuanto los ambientes y los recursos de aprendizaje y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes en los centros educativos participantes. Estos resultados partieron del análisis obtenido con la aplicación de los instrumentos. Uno dirigido a los centros educativos (ECERS-R), y otro instrumento aplicado a los estudiantes (EIT).

Conclusiones

Los resultados revelan que en algunas de las áreas y respectivos componentes evaluados existe una diferencia estadísticamente significativa a favor de los centros privados, y, solo en el área de espacio y muebles la diferencia entre las tipologías de los centros no es significativa; aunque, se debe reconocer que los centros privados presentan mejores resultados en todas las áreas evaluadas.

Bibliografía

- Duarte, J. D. (1997). Ambientes Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (1681- 5653), 19.
- Iglesias, M. L. (2008). Observación y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y Variables a Considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49–70. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736756&nhttp://www.rieoei.org/rie47a03.html>.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning : Final results of a holistic , multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133. doi:10.1016/j.buildenv.2015.02.013.
- Blazer, C. (2012). The Impact of School Buildings on Learning, 1204(August), 7. Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361–396. doi:10.3102/00346543066003361.
- Walsh, M. (2014). The Effect of the Physical Learning Environment on Teaching and Learning? Classroom Construction Initiative (p. 10).
- Berris, R & Miller, E. (2011). How design of physical environment impacts early learning: Educators and parents perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4).

Tipo de investigación: Descriptivo Cuantitativo

Objetivos o preguntas de investigación

Determinar los niveles de comprensión y conocimientos que poseen los docentes dominicanos de Inicial y el Primer Ciclo de la Primaria acerca del sistema de escritura de los centros educativos con alto y bajo índice de repitencia, sobre edad y abandono.

Principales referentes teóricos

Se aprende por imitación social y cuando los niños ven a sus padres y maestros leer, ellos también lo hacen., Vygotsky (1962). Es una clara necesidad que los docentes sean lectores y escritores para que puedan promover estos procesos en sus estudiantes., Tovar (2009). La lectura y la escritura son dos ejes transversales en la formación profesional y académica del estudiante, Goyes Morán & Klein (2012).

Método

Muestreo complejo, probabilístico-aleatorio sin reposición, estratificado por zona, índice de Fracaso por centro educativo (Alto / Bajo). Representativo a nivel nacional, levantado en los cinco ejes (zonificación) del Ministerio de Educación: Norte, Sur, Este, Noroeste y Central, los cuales están compuestos por 18 regionales y 94 Distritos Escolares. Participaron 1,218 Docentes (Error=2.8 y NC=95%), a los cuales se les aplicó una prueba de lecto-escritura.

Resultados

El nivel de comprensión lectora de los docentes participantes en el estudio obtuvo un puntaje de 9.98 de 26 (al calcular el porcentaje de logro equivale: a 38.4 puntos de 100), con una desviación estándar de 3.80 puntos. De los docentes que realizaron la prueba, el 75% obtuvo puntuaciones inferiores a los 13 puntos (50 de 100). En el caso de la escritura el puntaje de los docentes participantes en el estudio fue 7 de 25, es decir que el puntaje medio (al calcular el porcentaje de logro equivale: a 28 puntos de 100), con una desviación estándar de 3.01 puntos.

Conclusiones

Las variables sociodemográficas y económicas no son factores diferenciadores en los resultados de comprensión y dominio de lectoescritura, no teniendo efecto las variables de género, nivel académico, años de servicio, ingresos, edad y otras variables. Solo la cantidad de estudiantes por sesión estuvo significancia estadística, ya que aquellos docentes con menos de 35 estudiantes obtuvieron un mejor desempeño en la prueba y de éstos los que recibieron actualizaciones en matemáticas estuvieron a la vez, mejores calificaciones.

Bibliografía

- Aguirre de Ramírez, R. (2008). Fomentar la Lectura y la Escritura en Estudiantes de Formación Docente. *Acción Pedagógica*, 86-95.
- Alanis, A., Bastián, T., Puente, S., Rodríguez, V., & Sánchez, M. (2012). *Implementación de una Secuencia Didáctica en la Formación Docente Inicial para el Desarrollo de Prácticas de Lectura y Escritura en Situación de Aprendizaje de Nuevos Conceptos*. En U. N. Sarmiento, *La lectura y la escritura en la formación académica docente y profesional*. Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional. (págs. 305-313)
- Álvarez Calderón, R. d., Martínez Ocaranza, A. E., & Gómez Díaz, G. (2012). *Formación de profesores en lectura y redacción, una experiencia en la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México*. En L. Laco, L. Natale, & M. Avila, *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (págs. 284-292). Sarmiento Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Arnaiz Sánchez, P., Castro Morera, M., & Martínez Abellán, R. (2008). Indicadores de Calidad para la Atención a la Diversidad. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 35-59.
- Arrieta de Mesa, B., Batista Ojeda, J. T., Meza Cepeda, R. D., & Meza Corona, D. Y. (2006). La Comprensión Lectora y La Redacción Académica como Centro del Currículum. *Acción Pedagógica*, 94-98.

Cardinale, L. (2006-2007). La Lectura y Escritura en la Universidad. Aportes para la Reflexión desde la Pedagogía Crítica. *Pilquen*, 1-5.

CastroNovo, A., Zamudio, A., & Picotto, D. (2012). *El Problema de la Lectura y la Escritura Académica*. En U. N. Sarmiento, *La lectura y la escritura en la formación académica docente y profesional* (págs. 147-157). Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.

Díaz Mendoza, S. (s.f.). *La Lectura como Instrumento del Desarrollo*. *Quinto Encuentro: "Memoria de una Experiencia Docente"*, (págs. 21-25). México.

Tipo de investigación: De Campo

Objetivos o preguntas de investigación

Analizar los mecanismos que se llevan a cabo durante la supervisión y acompañamiento docente para la mejora de estrategias de enseñanza aprendizaje en Ciencias de la Naturaleza con docentes de secundaria del distrito 10-01 durante el año escolar 2015-2016.

Principales referentes teóricos

Para que se produzca el aprendizaje en los alumnos, los profesores deben diseñar estrategias que permitan potenciar el aprendizaje (González, 2003). Las funciones del Técnico Distrital son "orientar y conducir la política y los perfiles de la supervisión, coordinar los trabajos de planificación, seguimiento, asesoría del proceso educativo". (MINERD, 2000).

Método

Esta investigación se enmarca en una unidad de análisis que la componen 4 maestros de los liceos San Felipe y Casimiro Rojas y los técnicos distritales del área de Ciencias de la Naturaleza del Distrito 10-01.

Resultados

Los maestros expresaron que durante el año escolar 2015-2016 no fueron acompañados.

Las estrategias más utilizadas por los docentes intervenidos fueron: las exposiciones, utilizar libro de texto, lecturas y lluvia de ideas. Las menos utilizadas fueron aplicación del método científico, juego de roles, demostraciones científicas, prácticas de laboratorio y campo.

Conclusiones

Los instrumentos que utilizan los técnicos de área en Ciencias de la Naturaleza para evaluar y acompañar a los maestros de los liceos son el programa SAS y fichas o apuntes no estandarizados. Se toman en cuenta sólo tres aspectos en las observaciones directas: Dominio de contenido, registro de grado y planificación.

Las estrategias que más implementan los docentes del distrito 10-01 son exposiciones, trabajos de indagación y en algunos casos, dictados.

De los veintitrés centros públicos de nivel medio, sólo cinco poseen laboratorio de Ciencias, siendo el liceo San Felipe el único de modalidad general que posee uno.

Bibliografía

- Ley No. 66-97. (9 de abril de 1997). *Ley orgánica de Educación de la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: Gaceta Oficial.
- González, V. (2003). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. México: Pax.
- MINERD. (2001). *Fundamentos del Currículum Tomo II*. Santo Domingo: COLOFON.
- MINERD. (2000). *Reglamento del Estatuto Docente*. Santo Domingo: Poder Ejecutivo.
- Ministerio de Educación de Perú. (2014). *El Acompañamiento Pedagógico*. Lima: MACOLE.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela*. Barcelona: Graó.

PANEL 2: GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO

El interés central de este panel consistió en presentar diferentes experiencias y formas de gestión y liderazgo en los centros educativos del sector público y privado, así como discutir sobre las variantes y perspectivas futuras en el campo de la gestión institucional de la escuela dominicana.

Coordinación del panel: Daniel Morales

Relatoría: Oliberta Quiñonez

Las investigaciones presentadas en este panel fueron las siguientes:

Incidencia del acompañamiento pedagógico en la planificación por competencia en el primer ciclo del nivel primario.

Yorquis Samboy Batista

Formación de Docentes en Matemática. Caso de las licenciaturas en Inicial y Primaria en República Dominicana

Marcelina Piña del Rosario

Evaluación del Programa de Jornada Escolar Extendida en la Escuela Básica Prof. Juan Bosch del Distrito Educativo 18-01, Neyba Prov. Bahoruco, año escolar 2015-2016.

Rudy Anyelina Díaz Cuevas

Evaluación programa docente innovador e investigador

Javier Villamizar

Fernando Barrero

Guillermo León

La Calidad del Servicio Brindado por los Centros Educativos Iniciales Versus los Servicios Esperados

Guillermo VanderLinde

Rosa Y. Ruiz

La autoevaluación como método para la mejora de la calidad en Centros Educativos de República Dominicana

Nery Antonio Taveras

Relación y condición entre normas, casos y épocas sobre la construcción del espacio escolar

Francisca Antonia Vidal Poches



Tipo de investigación: Exploratoria

Objetivos o preguntas de investigación

Conocer la opinión que tienen los docentes y coordinadores del primer ciclo del nivel primario sobre la elaboración de la planificación por competencia, el acompañamiento pedagógico y la capacitación ofrecida, en el primer ciclo del nivel primario, en 10 centros educativos de jornada regular y extendida del Distrito 15-04.

Principales referentes teóricos

Acompañamiento pedagógico (González y Martínez 2010) (Sardan, 2011) (SEE, 2004). (MINERD, 2014) (Román y Dousdebés, 2014) (García 2012)

Etapas del acompañamiento (Soto 2011)

Principios del acompañamiento pedagógico (García, 2012.).

Funciones del coordinador pedagógico (MINERD, 2013)

Planificación por competencia (MINERD, 2015) (INACAP, 2006) (SEE, 2003)

Capacitación docente (Rico, 2015) (MINEDUCACION, 2002) (MINERD, CEED, INTEC, 2015).

Método

Esta investigación es de enfoque cuantitativo y por consiguiente descriptiva, con un diseño no experimental transeccional y de alcance exploratorio.

Población y muestra. Diez coordinadores pedagógicos y 70 profesores.

Técnicas. Cuestionario

Instrumentos. Dos cuestionarios de preguntas cerradas

Validación de instrumentos. Juicio de experto, prueba piloto y alfa de Cronbach.

Tipos de análisis. Descriptivo y de media

Resultados

El 65% de los docentes opinan que presentan debilidades en articular las áreas curriculares y el 71% en realizar las redes conceptuales.

Se observa un mayor dominio en el 90% de los docentes en los demás componentes de la planificación.

En cuanto a las características del acompañamiento que realizan los coordinadores, el 93% de los docentes opina que realizan observación áulica, el 66% que siempre hacen diagnóstico, el 69% que revisan las planificaciones y el 76% que se produce el diálogo.

Existen diferencias estadísticas en los docentes con edad comprendida entre 20-25 años y tienen una valoración inferior que los demás. Esto significa que les resulta muy difícil elaborar sus planificaciones.

Conclusiones

Se evidenció que los docentes van avanzando sobre la marcha, pero presentan cierta dificultad en aspectos relacionados con la planificación.

Los coordinadores han mejorado su labor, pero al igual que los docentes, presentan ciertas dificultades en aspectos puntuales que forman parte del proceso de acompañamiento y que favorece de gran manera la mejora tanto del trabajo de los docentes como de dicho proceso.

La frecuencia de las acciones formativas llevada a cabo por las coordinadoras y formadores acompañantes durante la práctica docente, parece ser lo que ha incidido en la mejora de sus planificaciones.

Existen diferencias estadísticas referente a la jornada de trabajo, experiencia áulica y edad de los docentes.

Bibliografía

García, R.D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo, Rep. Dom.: Poveda.

- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D. F: McGraw-Hill.
- Madé, S.N. (2009). *Metodología de la Investigación Científica. Guía para redactar trabajos de investigación*. Santo Domingo.
- Martínez, A. H., y Gonzales, P.S., (2010). Acompañamiento Pedagógico y Profesionalización Docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, (35), 535-536.
- Méndez, C. E. (2012). *Metodología. Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación con Énfasis en Ciencias Empresariales*. México: Limusa.
- MINERD (2014). *Manual de Supervisión Educativa*. Santo Domingo, Rep. Dom.: S.R.
- MINERD (2014). *Marco estratégico del Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrada en la Escuela Distrito 15-04*. Santo Domingo, Rep. Dom.: MINERD.
- MINERD, IDEICE. (2014). *Evaluación de impacto del coordinador docente de los centros educativos de la República Dominicana*. Santo Domingo, Rep. Dom.: IDEICE
- MINERD, INAFOCAM, INTEC. (2014). *Línea base Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrada en la Escuela, Distrito 15-04*. Santo Domingo, Rep. Dom.
- MINERD. (2003). *Manual de Procedimiento para el Acompañamiento y Seguimiento*. Santo Domingo, Rep. Dom. S.R.
- MINERD. (2013). *Manual operativo de centro educativo*. Santo Domingo, Rep. Dominicana.
- MINERD. (2015). *Construyo mi planificación docente*. Santo Domingo, Rep. Dominicana.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (MINEDUCACION 2002), Formación y capacitación docente. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80272.html>
- Pineda, E., y Alvarado, E. L. (2008). *Metodología de la Investigación*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Román, B. J. y Dousdebés, L.M. (2014). Acompañamiento Pedagógico en el Aula. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos101/acompanamiento-pedagogico-aula/acompanamiento-pedagogico-aula.shtml#desarrolla#ixzz3U4ERzXsb>
- Ruiz, (1998). El profesorado de E.F. y las competencias básicas en TIC. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8917/Capitulo_III_Marco_Metodo_gico.pdf;jsessionid=CAE49B22B22DE31FC6DD2AFE4ED6E751?sequence=7
- Sardán, E, (2011). El acompañamiento en Fe y Alegría. Recuperado de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/EIAcompanamientoEnFyA_ErnestoSardan_2011.pdf
- Sardán, E. (2011). El acompañamiento pedagógico en Fe y Alegría. Recuperado de [file:///C:/Users/Yocairy/Downloads/Sardan,%20E.,%202011,%20EI%20acompa%C3%B1amiento%20en%20Fe%20y%20Aleg%C3%ADa%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Yocairy/Downloads/Sardan,%20E.,%202011,%20EI%20acompa%C3%B1amiento%20en%20Fe%20y%20Aleg%C3%ADa%20(2).pdf)
- Schmidt, M. S. (2006). Planificación de clases de una asignatura. Recuperado de <http://www.inacap.com/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/FormacionDesarrolloDoc/CursosTalleres/TallerPADPlanificClasesAsignSSchm.pdf>
- Secretaria de Estado de Educación (SEE 2003). *Planificación efectiva de la labor docente*. Santo Domingo, Rep. Dom.
- SEE (2004). *Proyecto de Apoyo a la calidad educativa*, Santo Domingo, Rep. Dom.
- SEE (2008). *Plan decenal de educación 2008-2018*. Santo Domingo, Rep. Dom.
- Soto, M.C., (2011). El acompañamiento pedagógico en Fe y Alegría: un camino para la formación y la transformación. Recuperado de http://centrodeformacion.com.ve/PDFs/Procesos/Proceso_28.pdf
- Torres, M. H., y Girón, P.D. (2009). *Coordinación educativa y cultural Centroamérica*. San José, C. R.: Editorama, S.A.
- UNESCO, (2014). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Chile.
- Universidad Tecnológica de Chile (INACAP 2007). Planificación de clases de una asignatura. Recuperado de <http://www.inacap.com/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/FormacionDesarrolloDoc/CursosTalleres/TallerPADPlanificClasesAsignSSchm.pdf>
- Vernal, C.A. (2006). *Metodología de la Investigación para la administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México D.N.: Pearson Educación.
- Martínez, R. M., (2015). NECESIDADES DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN DEL DOCENTE recuperado de <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/97>.

Tipo de investigación: Descriptiva y con Enfoque Mixto

Objetivos o preguntas de investigación

OBJETIVO GENERAL: Determinar las competencias didácticas que exhiben los formadores de formadores de matemáticas en las clases que imparten en los programas de licenciatura en inicial y primaria del ISFODOSU, considerando las concepciones, creencias, actitudes y políticas en las que éstos se sustentan.

Principales referentes teóricos

Saber teórico –aplicado a la didáctica. Análisis didáctico-conceptual- de contenido. Conocimiento matemático y didáctico del contenido. Didáctica de las matemáticas para la formación de profesores de primaria. Competencia y perfil del docente, Formación de docentes en matemática, creencias, actitudes, aptitudes, concepciones y prácticas docentes, educación matemática, política de formación docente.

Método

Estudio empírico. Enfoque mixto. Técnicas cualitativas y cuantitativas. Desarrollado en Recintos del ISFODOSU. Datos obtenidos a través de encuestas y entrevistas a 12 docentes, 300 alumnos y 14 funcionarios. Los datos se organizaron y analizaron con estadísticas y aplicando FODA. Los resultados favorecieron la elaboración de propuestas para formación matemática.

Resultados

Aspectos sociodemográficos mediatizados por enfoque de género, edad y condición laboral. Competencias metodológicas: Buen uso de pizarra, respeto y valoración a sus alumnos, énfasis en la resolución de problemas. Manejo del error como oportunidad. Modelaje de clases 81.7%. Uso de secuencia lógica 100%, relación con el currículo, tecnología 83.3%; Dispersión sobre matemática y didáctica 83.3%, Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. Creencia en la articulación. Matemática-curriculum-contexto-recursos. Alcance de los contenidos. Modelaje. Fortalezas: Intercambios entre pares y consultas. Debilidades: dispersión

de enfoque, debilidad en enseñar contenidos y en la articulación inter-institucional. Política para la formación docente aun desarticulada e insuficiente.

Conclusiones

El sexo puede ser un elemento que condicione la acción didáctica para formar maestros en Inicial y Primaria. Falta claridad sobre la metodología de enseñanza, dispersión matemática y didáctica. Fragilidad y dicotomía que afecta la acción didáctica. Falta claridad en el diseño, planificación y desarrollo de programa. Modelaje mediatizado por concepciones, creencias y actitudes. Desarticulación e incoherencia entre las acciones de las diferentes instancias del Sistema Educativo. Enseñanza centrada en el currículo permite priorizar el aprendizaje. Utilizar el enfoque de resolución de problemas y planificar a partir de situaciones del contexto y las necesidades de los alumnos.

Bibliografía

- Gómez, P., y Gutiérrez Gutiérrez, A. (2014). Conocimiento matemático y conocimiento didáctico del futuro profesor español de primaria. Resultados de estudio TEDS-M.
- Gonzaga Martínez, W. (2005). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. *Actualidades investigativas en educación*, 5(1).
- González Bertolín, A., y Sanz Ponce, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 367-381.
- González Marí, J. L. (2010). Recursos, Material didáctico, juegos y pasatiempos para Matemáticas en Infantil, Primaria y ESO: Consideraciones generales.
- Hernández Arteaga, I. (2011). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(27).
- Hernández, J., Muñoz, M., Palarea, M.M., Ruano, R. y Socas, M. (2010). La programación por competencias en la clase de Matemáticas: Una actividad profesional básica. En M.T.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación científica (5ta. ed.). Ciudad de México: Mc Graw-Hill.
- Imbernón Muñoz, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- Lampert, M., Beasley, H., Ghouseini, H., Kazemi, E., y Franke, M. (2010). Using designed instructional activities to enable novices to manage ambitious mathematics teaching. In *Instructional Explanations in the Disciplines* (pp 129-141). Springer US.
- Lazzari, L., y Maeschalck, V. (2012). Control de gestión: Una posible aplicación del análisis FODA. *Cuadernos del Cimbage*, (5).
- Lugo, M., López, N., y Toranzos, L. (2014). Políticas tic en los sistemas educativos de América Latina.
- Lupiañez, J. L. (2013). Análisis Didáctico: la planificación del aprendizaje desde una perspectiva curricular. *Análisis Didáctico en Educación Matemática: Metodología de investigación, formación de profesores e innovación curricular*. Granada: Editorial Comares, 81-101.
- Lupiañez, J. L., y Rico, L. (2008). Análisis didáctico y formación inicial de profesores: Competencias y capacidades en el aprendizaje de los escolares. *PNA*, 3(1), 35-48.
- Lupiañez, J. L., y Rico, L. (2009). Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: Investigaciones en pensamiento numérico. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 7(1), 3-5.
- Malena Coronado, P. (2013). Competencias y uso de las TIC por parte de los docentes: Un análisis desde las principales Instituciones de Educación Superior (IES) formadoras de formadores en la República Dominicana (2009-2011). Proyecto de investigación.
- Marcelo García, C. (2011). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios.
- Marcelo García, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Participación educativa*, (16), 49-68.

Tipo de investigación: De naturaleza Exploratorio o Formulativo.

Objetivos o preguntas de investigación

Objetivo general

Evaluar el programa de Jornada Escolar Extendida en la Escuela Básica Profesor Juan Bosch.

Objetivos específicos

Verificar las condiciones en que funciona el programa de jornada escolar extendida en este centro educativo

Identificar cuáles son las debilidades que no permiten el buen desarrollo de la jornada escolar extendida.

Investigar si el programa de Jornada Escolar Extendida cuenta con un programa educativo para ejecutarse en ocho horas de clases.

Identificar el grado de satisfacción de los diferentes actores del proceso educativo con relación al programa

Determinar los recursos pedagógicos con que cuenta el docente para el desarrollo del programa

Principales referentes teóricos

“Evaluación cuali-cuantitativa de los Centros con Jornada Escolar Extendida: Estudios cualitativos y cuantitativos”, a través de investigación realizada por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) en el 2015, la cual se ejecutó con el propósito de evaluar el programa de Jornada Escolar Extendida en el país.

Método

Cuestionarios aplicados a alumnos, maestros, director y padres o tutores; además de observaciones en el centro educativo.

Resultados

Según los datos expuestos, con las muestras de las poblaciones estudiadas, este programa ha tenido buena acogida por los diferentes actores del proceso educativo a modo general, aunque también se vislumbran debilidades y carencias del mismo, lo que impide que éste tenga mayor trascendencia.

Conclusiones

Con relación a las condiciones en que funciona el programa de jornada escolar extendida en la Escuela Básica Profesor Juan Bosch, tanto los padres como los alumnos afirman que están las condiciones que requiere el programa, pero los maestros y director dicen que no están las condiciones necesarias, no solo refiriéndose a los espacios físicos y estructura del centro, sino también por la falta de los recursos pedagógicos. Estas grandes debilidades no permiten un buen desarrollo del Programa de Jornada Extendida, además de que no se cuenta con un programa en sí para ejecutarse en las ocho horas.

Bibliografía

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad educativa. 2015. Evaluación cuali-cuantitativa de los centros con jornada escolar extendida. Recuperado de <http://www.idice.gob.do>

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 2008. Jornada escolar completa en Chile. Evaluación de efectos y conflictos en la cultura escolar. Recuperado de <http://www.rinace.net>

Ministerio de Educación Dominicana. (2015). Orientaciones para la implementación de la jornada escolar extendida en el nivel primario, p.1-6.

Javier Villamizar, Fernando Barrero, Guillermo León

Tipo de investigación: De Campo

Objetivos o preguntas de investigación

Evaluar el proceso de ejecución del Programa Docente Innovador e Investigador, conociendo sus efectos en la práctica de los docentes participantes y explorando el resultado en los educandos; con el fin de identificar los aspectos a mejorar para establecer estrategias que lo optimicen.

Principales referentes teóricos

El Programa parte de la experiencia iniciada con docentes en el Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2011, en cuyo contexto se realizó el taller de investigación –acción en el aula, modelo que ha sido desplegado desde esa fecha.

Stephen Corey (1953), Kurt Lewin (1946), Lawrence Stenhouse (1975).

Método

Estudio experimental con grupo control y grupo experimental; con triangulación metodológica implicando a todos los actores del proceso de implementación y control del Programa; se complementó el análisis por medio de una evaluación de las iniciativas de investigación de los docentes.

Resultados

Los resultados del presente estudio se relacionarán en dos Fases: cualitativa y cuantitativa. A partir de la fase cualitativa, se generaron hipótesis a corroborar y se lograron puntualizar en ciertos ítems componentes de los instrumentos cuantitativos.

La autoevaluación de los Docentes de los dos grupos (experimental y control) alcanzó niveles bastante elevados en casi todos los ítems calificados.

Los alumnos calificaron a sus maestros por debajo de 4 (“casi siempre”); estas variables se centran básicamente de la recursividad de uso de modelos, herramientas, técnicas y elementos que de manera creativa facilitan el aprendizaje de los alumnos.

Conclusiones

El Programa tendrá éxito, esto es, cumplirá las expectativas, en la medida que todos los procesos (Diseño, Planeación, Estructuración del modelo Investigación-Acción (I-A), Presupuesto, Programación, Capacitación en el modelo I-A, Acompañamiento, Demanda de recursos, Retroalimentación, Evolución de la práctica docente, Elaboración y desarrollo de anteproyectos, y Evaluación) logren resultados satisfactorios.

El Programa tiene asociado cuatro grandes ventajas en los docentes y directores: Mejora la práctica en el aula, motiva la investigación docente, aporta conocimientos a los profesores y los acompañantes cuentan con una adecuada capacitación y compromiso, factores claves para desplegar sus conocimientos y desarrollar su labor con eficiencia.

Bibliografía

- Åbo Akademi University, Finland. A Research-Oriented Teacher Education in Finland – Challenges and Opportunities Gunilla Eklund.
- Auger, W., & Wideman, R. (2000). Using action research to open the door to life long professional learning. *Education*, 121, 120-127.
- Bartlett, B. & Burton, D. (2006): Practitioner research or descriptions of classroom practice? A discussion of teachers investigating their classrooms, *Educational Action Research*, 14(3), 395-405.
- Brown, K. E., & Medway, F. J. (2007). School climate and teacher beliefs in a school effectively serving poor South Carolina (USA) African-American students: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 23, 529-540

Convenio Andrés Bello. Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. 2007. Corey, Stephen M. Action research to improve school practices. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1953.

Corey, Stephen M. Action research to improve school practices. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1953.

Daniel Morales Romero. CILGE, Barna Business School. Gestión Directiva y Clima Escolar en República Dominicana. 2015.

Tipo de investigación: El presente estudio se considera Mixto. Esto implica la utilización de técnicas de recolección de datos tanto cualitativas como cuantitativas.

Objetivos o preguntas de investigación

Establecer si existe una diferencia significativa entre los servicios brindados por los centros educativos del nivel inicial y el servicio esperado por las familias de los alumnos de dicho nivel, específicamente en las escuelas públicas del Distrito Escolar 04-02, San Cristóbal República Dominicana. Año escolar 2015-2016.

Principales referentes teóricos

Parasuraman, Zethmal, V., & Berry, L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of services quality. *Journal of Retailing*.

Zabalza, Miguel. (1996). *Calidad en la educación infantil*.

Burchinal, M. R. et al. (1996) "Quality of center child care and infant cognitive and language development". *Child Development*.

Método

Es una investigación analítica, mixta y correlacional. Presenta rasgos exploratorios, cualitativos, cuantitativos y descriptivos. Con las técnicas de investigación se pretende un acercamiento al fenómeno. Se espera poder describir, caracterizar y establecer algún tipo de relación entre las variables de estudio. Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010).

Resultados

Se evaluaron las dimensiones de empatía, garantía, sensibilidad, confiabilidad y tangibilidad. Con una escala Likert y valores comprendidos entre 1 y 7, siendo el 1 "En total desacuerdo" y el 7 "Totalmente de acuerdo", tanto para centros rurales como urbanos. Los padres valoraron muy bien las dimensiones, habiéndose obtenido una media aproximada de 6. La dimensión con menor valoración es la tangibilidad, incluso en

centros señalados como modelos. Existe prácticamente coincidencia unánime al contrastar este hallazgo cuantitativo con lo expresado por los directores en las entrevistas en cuanto a la calidad del servicio.

Conclusiones

Las conclusiones preliminares apuntan que no existen diferencias significativas entre el servicio ofrecido y el esperado. Una posible inferencia es que el Estado, habiendo destinado cuantiosos recursos en la capacitación de personal y en la re-estructuración integral de los centros, haya realizado un ajuste correcto entre la oferta de servicios y la necesidad de las familias, pudiendo haber sido la inversión en equipamientos menor que la destinada a las otras partidas, como entrenamiento en gestión y pedagogía.

Bibliografía

Christie, J. F. y Johnson, P. (1987) "Reconceptualizing constructive play". *Merrill Palmer, Quarterly*, 33, 439-452.

Koralek, D. G., Colker, L. J., & Dodge, D. T. (1995). *The what, why, and how of high-quality early childhood education: A guide for on-site supervision*. National Association for the Education of Young.

López Rupérez, F. (1999) "Hacia unos centros educativos de calidad: Contexto, fundamentos y políticas de calidad: Contexto, fundamentos y políticas de calidad en la gestión escolar". Madrid: MEC. Internet: <http://www.pntic.mec.es/calidad>.

Mc. Cartney, K. (1984) "Effect of quality of day care environment on children's language development". *Developmental Psychology*, 20, 244-260.

Parasuraman, A., Zethmal, V., & Berry, L. (1988). SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of services quality. *Journal of Retailing*, 64 (1).

Zabalza, Miguel Angel; Beraza, Miguel Ángel. *Calidad en la educación infantil*. Narcea Ediciones, 1996.

Tipo de investigación: Evaluativa

Objetivos o preguntas de investigación

¿En qué medida la autoevaluación y la gestión del conocimiento que la misma genera, se puede constituir en una herramienta que contribuye a la gestión del cambio en los centros educativos? ¿Cómo potenciar la cultura de la evaluación en los centros educativos a partir de procesos de autoevaluación?

Principales referentes teóricos

La autoevaluación como proceso que revela el potencial de mejora de la calidad en las instituciones. Según diversas investigaciones, se constituye como un proceso de formación, innovación y mejora interna. Incide directamente en la mejora escolar porque implica a todos los actores de la comunidad educativa.

Método

El planteamiento metodológico parte de un enfoque de investigación evaluativa que utiliza como método la autoevaluación, con asesoramiento externo como elemento autodiagnóstico en los centros educativos. Como técnicas de recogida de información se ha utilizado el cuestionario y la entrevista grupal a través de los talleres de socialización de resultados.

Resultados

La investigación presenta los factores que caracterizan la gestión pedagógica e institucional de cuarenta centros educativos del país. Esta caracterización se ha realizado en base a la autoevaluación que realizaron 1001 docentes. Esta autoevaluación, se realizó respecto a los criterios siguientes: Planificación (Proyecto Educativo de Centro); liderazgo directivo, convivencia escolar, gestión del tiempo y los recursos, participación de los actores, planificación y desarrollo curricular, atención a los estudiantes, reflexión de la práctica pedagógica y desarrollo profesional docente.

Conclusiones

La autoevaluación ha sido un método que ha contribuido a la revisión de los procesos de gestión pedagógica e institucional de los centros educativos, a partir, de la valoración realizada por los docentes de cada centro participante. La creación de una cultura de la evaluación, en los centros educativos, además de la implicación de los actores, requiere del seguimiento externo para acompañar a la comunidad educativa durante el desarrollo de este proceso. Los centros que han participado de este proceso, presentan mayores fortalezas en el uso del tiempo escolar y en el conocimiento y desarrollo del currículo.

Bibliografía

- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M.A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, nº 18.
- Gimeno Soria, X. La autoevaluación institucional como instrumento de formación.
- San Fabián, J.L. & Granda, A. (2007). *Guía de autoevaluación y mejora*. Oviedo: Dirección General de Políticas Educativas.
- San Fabián, J.L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de Centros Educativos. Cómo mejorar desde dentro*. Madrid: Síntesis.
- Secretaría de Estado de Educación (2004). *Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos*. Santo Domingo: SEE.

Francisca Antonia Vidal Poches

Tipo de investigación: Cuantitativa

Objetivos o preguntas de investigación

Analizar los criterios normativos nacionales de la concepción de espacios escolares, en relación a los modelos construidos entre 2014 y 2015 y los construidos hace más de 20 años, para poder comprobar las condiciones y sus posibles causas y efectos.

Principales referentes teóricos

Los tópicos que sustentan este trabajo de investigación, incluyen un desarrollo histórico sobre los códigos de construcción escolar, la relación del hombre con su espacio, así como un fragmento sobre el posible dialogo entre la arquitectura y la pedagogía, seguido de una extracción del Diseño Curricular sobre infraestructura escolar.

Método

El proceso de investigación se centra en analizar las normas que existen sobre construcción escolar, a través del método de análisis. Esto sirve de base para la evaluación a los casos bajo estudio. Lo que conlleva la valoración de las condiciones físicas del centro, utilizando el método de observación estructurada.

Resultados

En la evaluación de los cuatro centros, se muestra las variaciones sobre la existencia o no de los siguientes requerimientos: Área de recreación, Área deportiva, Biblioteca, Enfermería, Salón de profesores Oficinas para el personal directivo, Oficina de orientación, Salón multiuso, Áreas de circulación, Cocina equipada para la preparación...

Conclusiones

A partir de los escritos analizados podemos llegar a las conclusiones siguientes: El Diseño Curricular reconoce cuáles son los factores que ejercen influencia en el aprendizaje, no obstante, el mismo no precisa como se han de crear todas las condiciones que sean necesarias para la promoción integral de los aprendizajes de los

estudiantes, tomando en consideración sus necesidades, características e intereses. Esto dificulta el cumplimiento de las metas de aprendizaje previstas en el currículo...

Bibliografía

Aragon, L. (junio de 2012). *Uso y distribución de espacios escolares*. Recuperado en abril de 2016, de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2911/1/TFG-L155.pdf>.

Diseño Curricular Nivel Primario, MINERD. (2014). Recuperado el marzo de 2016, de http://www.ibe.unesco.org/curricula/dominicanrepublic/dr_lpr_2014_spa.pdf

PANEL 3: INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

En este panel se expusieron los hallazgos de diferentes investigaciones relacionadas con la preocupación de indagar acerca de la incidencia de diversos factores que inciden en la posibilidad de participación en la escuela y en la sociedad.

Coordinación del panel: Santa Cabrera

Relatoría: Ceferina Cabrera

Las investigaciones presentadas en este panel fueron las siguientes:

Estudio De Genero: Presencia Del Deporte Femenino En Los Diarios Deportivos Digitales

Luis Emilio Brito Arias

Autoestima y Rendimiento Académico en el estudiantado

Anyela Rodríguez

Mercedes Valdéz Salcié

¡Alerta roja! currículo oculto y alfabetización inicial

Dinorah de Lima Jiménez

Evaluación de la Convivencia Escolar en los Centros Educativos de en torno a la media

Josefina Margarita Mercedes Acosta

Metodología de la enseñanza del inglés como segunda lengua en el Nivel Inicial del Oasis Christian School, Distrito 06, Regional 08, Santiago, República Dominicana, período 2015-2016

Esther Torres de Parache

Impacto de los proyectos artísticos en la práctica docente. Hacia la concreción de un currículo de competencias en República Dominicana

Cruz María Carolina Dotel Tejada



Tipo de investigación: Cuantitativa

Objetivos o preguntas de investigación

¿Se le presta la debida atención en los diarios deportivos digitales de España al deporte femenino? - Determinar el índice de noticias deportivas femeninas publicadas en los diarios deportivos digitales de ámbito nacional, frente a las masculinas.

Principales referentes teóricos

(Moscoso y Alonso, 2003:2); (García Ferrando, Latiessa Rodríguez y Durán González, 1998: 205); (2000), Chia-Chen (2009), Jollimore (2002), Tomlinson (1996) y Whannel (1992); Billings y Tambosi (2004), Denham (2004), Higgs, Weiller y Martin (2003), Tuggle y Owen (1999), Vincent, Imwold, Johnson y Massey (2003) y Williams Lawrence y Rowe (1985).

Método

Análisis de contenido con (SPSS). La población de estudio asciende a un total de 1895 noticias, de los cuatro diarios digitales de ámbito nacional de España. Estos son: www.as.com - www.mundodeportivo.com - www.marca.com y www.sport.es. Variables: Fecha, Día de la Semana, Tipo de Periódico, Tipo de Noticia, Modalidad Deportiva.

Resultados

Noticias deportivas femeninas frente a las masculinas. En este apartado de los resultados presentamos los datos correspondientes a las noticias femeninas frente a las noticias masculinas, en el cual se puede observar que el (94,2%) de las noticias deportivas publicadas en todos los diarios deportivos digitales de ámbito nacional de España durante las dos semanas de estudio correspondió a los hombres, frente a un (4,6%) que correspondió a las mujeres, siendo muy mínimo el porcentaje correspondiente al deporte o actividad deportiva mixta el cual solo obtuvo un (1,1%).

Conclusiones

Los diarios especializados en deporte presentan una discriminación en la presencia del deporte femenino frente al masculino. Por lo tanto, se observa que por cada noticia femenina publicada se editan 20 masculinas, por lo que el índice de noticias deportivas femeninas publicadas en los diarios deportivos digitales de ámbito nacional es mínimo frente a las masculinas. En resumen, se podría decir que es casi invisible. Hemos observado que las modalidades deportivas sobre las que más se informa en los cuatro cibermedios especializados en deporte de España son: fútbol, baloncesto, tenis, formula 1, ciclismo, motociclismo, balonmano, atletismo y golf. De estos, solo el tenis, balonmano, y atletismo son deportes fuertes en las mujeres españolas.

Bibliografía

- Berstaen, A. (2000). Things You Can See from There Can't See from Here: Globalization, Media, and the Olympics, *Journal of Sport & Social Issues*, 24, 4 (351-370).
- Billings, A. C. & Tambosi, F. (2004). Portraying the United States vs. Portraying a Champion: US Network Bias in the 2002 World Cup, *International Review for the Sociology of Sport*, 39, 2 (157-165).
- Denham, B. E. (2004). Hero or Hypocrite? United States and International Media Portrayals of Carl Lewis Amid Revelations of a Positive Drug Test, *International Review for the Sociology of Sport*, 39, 2 (167-168).
- Gallego, B. y Estebaranz, A. (2005). Mujeres que abren camino en el deporte: factores influyentes en las situaciones de igualdad y discriminación. Universidad de Sevilla.
- Higgs, C. T., Weiller K. H. & Martin, S. B. (2003). Gender Bias in the 1996 Olympic Games: A Comparative Analysis, *Journal of Sport & Social Issues*, 27, 1 (52-64).
- Jollimore, M. C. (2002). Yes, But How Many Tattoos Does She Have? A Review of the Portrayal of Olympic Sportswomen, 1980-2002. Canada. Mount Saint Vincent University [TFM no publicado].

Tipo de investigación: Investigación - Acción

Objetivos o preguntas de investigación

Estudiantes con niveles adecuados de autoestima que le ayuden a mejorar su rendimiento académico. Equipo investigador transformando su práctica docente al proponer estrategias pedagógicas que favorezcan el fortalecimiento de la autoestima en el estudiantado y así disminuir los casos de bajo rendimiento en los mismos.

Principales referentes teóricos

La Autoestima es definida como “la capacidad que tiene cada persona para valorar su yo” (De la Poza, 1994). Figueroa (2004), define el rendimiento académico “como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en las calificaciones dentro de una escala convencional”.

Método

Es una investigación cualitativa, bajo la modalidad investigación acción. A través de la cual podemos captar la información mediante la observación sistemática, estableciendo un diálogo permanente con lo que se observa, reflexionando en todo momento sobre lo que vamos encontrando, con la intención expresa de mejorar nuestra práctica docente.

Resultados

Ha sido de gran utilidad para el estudiantado de 7mo grado, los cuales han podido verse como seres humanos valiosos, han reconocido que tienen defectos y virtudes, lo que de alguna manera les ha ayudado a mejorar su autoestima y a sentir la necesidad de un cambio, porque así lo manifestaron. También la investigación ha favorecido a los/as docentes del centro, quienes han tomado como referencia lo trabajado en el aula, para ponerlo en práctica con sus estudiantes. Se han observado mejoras significativas y las estrategias resultaron innovadoras para el grupo, acostumbrados a la rutina de la clase ordinaria.

Conclusiones

El bajo rendimiento académico está relacionado con niveles inadecuados de autoestima, lo que se pudo apreciar a medida que se desarrollaban las intervenciones. Existen casos de estudiantes meritorios que poseen una autoestima inadecuada, por lo que no siempre una baja autoestima implica un bajo rendimiento académico. Ayudar a que los estudiantes cultiven la confianza en sí mismos, puede ayudar a elevar sus niveles de autoestima y su rendimiento académico. Crear conciencia en el estudiantado sobre la importancia de prepararse académicamente, les impulsa a llegar a la meta. Trabajar la autoestima a los estudiantes, garantiza una mejoría en su rendimiento académico.

Bibliografía

- Beauregard. L.; Bouffard. R. y Duclos. G. (2005). *Autoestima: Para quererse más y relacionarse mejor*. España: Narcea.
- Block, J. y Robins, R. (1993). Un estudio longitudinal de la consistencia y el cambio en la autoestima desde la adolescencia a la edad adulta temprana. USA. *Desarrollo Infantil*, 64, 909-923.
- Branden, N. (1998). *Los seis pilares de la autoestima*. México: Paidós.
- De la Cruz, M. y Fernández, E. (2006). Análisis del rendimiento académico de los/as estudiantes de 6to y 7mo semestres de la Licenciatura en Bioanálisis en el Centro Universitario Regional del Oeste (CURO), de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Tesis de maestría. CURO UASD San Juan
- Douglas, M. (2002). *Desarrolla tu autoestima*. Madrid, España. Iberonet S.A. pp 20-21.
- Figueroa, C Elliott, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid, España.
- Edicio, (2004). *Sistema de Evaluación Académica*. El Salvador. Editorial Universitaria. Primera Edición.

Tipo de investigación: De Campo

Objetivos o preguntas de investigación

Presentar la relación encontrada en un estudio realizado por el IDEICE (en prensa) entre la práctica alfabetizadora en un centro educativo y las concepciones predominantes acerca del aprendizaje y la enseñanza de la escritura como contenido escolar.

Principales referentes teóricos

1) Pozo y cols. (2009), acerca las concepciones de aprendizaje que predominan en el pensamiento de los maestros y 2) Ferreiro (1997) en torno a los tres polos que intervienen en el proceso de alfabetización: concepciones del niño, del docente y la naturaleza de la lengua escrita.

Método

Estudio cualitativo de casos con variante reflexiva. Se observó la clase de alfabetización de cuatro maestras 1ro a 4to en un centro educativo público, zona rural. Posteriormente se realizó una entrevista reflexiva acerca de dicha práctica. Foco de atención: la maestra

Observables: concepción de aprendizaje - concepción de lengua escrita.

Resultados

1. Concepción de aprendizaje predominante en el centro educativo: directa. Asumen que los niños aprenden a través de la percepción directa de los contenidos escolares.
2. Concepción de lengua escrita prevaleciente: código de transcripción de la lengua hablada. Presuponen que la alfabetización debe enfocarse en la relación letras-sonidos.
3. Ambas concepciones se traducen en prácticas tradicionales: privilegian la memorización y la repetición como estrategia para alfabetizar durante los primeros cuatro años de escolaridad.

4. Consecuencia de esta práctica: en una prueba, el desempeño en comprensión lectora de los estudiantes de 4to grado es de apenas 34% de respuestas correctas.

Conclusiones

5. El enfoque del currículo vigente es constructivo (el aprendizaje no es directo, está mediado por concepciones del que aprende) y la lengua escrita es un sistema de representación de un lenguaje (no se limita a representar sonidos).
6. Los docentes de este centro educativo poseen ideas y concepciones para la alfabetización inicial, opuestas al enfoque pedagógico del currículo: ofrecen escasas oportunidades para que el estudiante comprenda y produzca textos que le permitan comunicarse por escrito.
7. Se recomienda que los centros educativos reflexionen críticamente sobre su patrón de alfabetización inicial para superar el currículo oculto en su práctica alfabetizadora.

Bibliografía

- de Lima, D. Fiallo, J. (En prensa). *El currículo oculto de la alfabetización inicial: un acercamiento a las aulas dominicanas*. Santo Domingo: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa.
- Ferreiro, E. (1986). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Pozo J.I, Scheuer N., Pérez Echeverría M. P., Mateos M., Martín E., de la Cruz M., (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores de alumnos*. Barcelona: Graó. Primera edición, (2006).

Josefina Margarita Mercedes Acosta

Tipo de investigación: Cualitativa y Cuantitativa

Objetivos o preguntas de investigación

Determinar mediante análisis bibliométrico la evolución de indicadores de evaluación de la convivencia escolar, 1977-2014; diseñar y validar un cuestionario para evaluar la violencia escolar en República Dominicana; evaluar el grado y tipos de violencia en escuelas de Santo Domingo; analizar influencia del género, edad, rendimiento, curso, tipo centro, nivel de violencia percibida por el alumnado.

Principales referentes teóricos

Es importante conocer la complejidad de la violencia escolar. En un ambiente hostil es difícil formar individuos con las competencias académicas y psicológicas que requiere la sociedad. El aluvión de investigaciones confirma que los escolares entran en contacto con la violencia en su vida escolar, como víctimas, agresores o espectadores.

Método

Para el análisis bibliométrico fueron seleccionadas magnitudes cuantificables que proporcionaron informaciones de los indicadores analizados. Se desarrolló un estudio observacional, descriptivo y regresivo. Ámbito de estudio: documentación recogida en la base de datos PsycINFO, 1977-2014. El cuestionario se aplicó a 1945 estudiantes de 5to a 8vo grados en 14 escuelas.

Resultados

Publicaciones (1977-2014): 1,431. En inglés 86.25%, 1,888 autores; 59.43% mujeres, 40.57%, hombres. Revista destacada: *Journal of School Violence*. Áreas temáticas principales: "violencia escolar, "bullying". 18 tipos métodos. Palabras claves principales: violencia escolar, artículo. Los ítems miden lo que mide el test. Ítems no redundantes. En cada modelo los factores son variables, latentes y libres de error de medición. Alta correlación entre los factores del CUVE3, confirma validez de la prueba. El promedio más alto: disrupción

en aula. Alumnos repitentes: perciben mayores niveles de violencia. Alumnos 5º y 6º, perciben mayor nivel de exclusión social. Zonas urbanas y urbano-marginal percepción similar de violencia.

Conclusiones

El volumen de publicación sobre Violencia, aumentó significativamente (2011-2014). La conducta violenta desde temprana edad. Versión CUVE3-EP República Dominicana ofrece adecuadas propiedades psicométricas. Violencia Escolar difiere por: sexo, ubicación del centro y rendimiento escolar. Tipos de Violencia Escolar más frecuentes son: Disrupción en el aula, Violencia Verbal de Alumno a Alumno, Violencia Física Directa y Amenaza entre estudiantes. Los varones perciben mayores niveles Violencia del Profesorado a los alumnos. Futuras aplicaciones de la prueba, analizar si este modelo sigue siendo el de mejor ajuste a los datos, o si ajusta un modelo más parsimonioso.

Bibliografía

- Abreu, F., y Vanhecke, B. (2002). Situación de violencia en estudiantes de cinco escuelas públicas en el nivel medio en Santo Domingo. *Revista de Estudios Sociales*, 35, 127.
- Acero, Y. (2014). Evaluación de bullying y su relación con los estilos de afrontamiento utilizados por los estudiantes de las escuelas de formación de la policía nacional. Facultad de Psicología - Programa de Postgrados Maestría en Psicología Bogotá D.C.
- Alurralde, M. (2009). Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños. Plan Internacional y UNICEF. Naciones Unidas.
- Bandura, A., y Ribes, E. (1980). *Modificación de Conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Bentler, P.M. (2013). *EQS 6.2 for Windows (Build 105) - Structural Equation Modeling Software*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.

- Carozzo, J. (2013). *Bullying, opiniones. Observatorio sobre la violencia y convivencia en la escuela*. Perú: Biblioteca Nacional de Perú.
- Cava, M.J.; Estévez, E.; Buelga, S.; y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548.
- Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia. CONANI. Coalición de ONG por la Infancia, UNICEF, Hoja de Ruta Nacional. (2015). Propuesta del marco estratégico nacional de políticas públicas para prevenir y responder a todas las formas de violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Santo Domingo. República Dominicana.
- De Granda – Orive, JI., García-, F., y Callol- Sánchez, L. (2003). Importancia de las Palabras: Clave en las búsquedas bibliográficas. *Rev. Esp. Salud Pública* 2003; 77 (6): 765-7.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013) El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. Doi: 10.4438/1988-592X-RE- 2011-362-164.
- Fernández-Baena, F.J., Trianes Torres, M.V., De la Morena Fernández, M. L., Escobar Espejo, M., Infante Cañete, L., Mena, B., & José, M. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27 (1), 102-108. 257

Tipo de investigación: De Campo

Objetivos o preguntas de investigación

General: Identificar la metodología aplicada en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Específicos: Identificar los recursos didácticos, las estrategias pedagógicas y las actividades utilizados; establecer las acciones de las docentes para motivar la interacción en inglés; especificar las destrezas lingüísticas más desarrolladas en los estudiantes.

Principales referentes teóricos

Lightbown y Spada, (2006), sugieren que es ideal iniciar la adquisición de una segunda lengua a temprana edad. Fleta, (2006), sostiene que los colegios bilingües constituyen el escenario ideal para enseñar inglés. Según Núñez, (2002), la metodología abarca criterios y decisiones que organizan la acción didáctica en el aula.

Método

La investigación tiene un enfoque cuantitativo y diseño no experimental. Se llevó a cabo utilizando el método deductivo. Es de campo, descriptiva y bibliográfica. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron la entrevista y el cuestionario. La población y muestra consistió en una Directora, 3 docentes y 60 estudiantes.

Resultados

El 100% de las maestras dijo utilizar libros de texto, láminas didácticas, proyector, radio y recursos multimedia. Un 37%, el LanguageLab. El 100% utiliza como estrategias pedagógicas la Repetición, TPR, el juego, dramatización y traducción. Las actividades utilizadas por el 100% son cantar canciones y escuchar y comentar cuentos. Mediante la observación se comprobó que la más desarrollada es la comprensión auditiva, seguida de la expresión oral.

Conclusiones

La metodología aplicada consiste en una combinación de la repetición y memorización del método audio-lingüal y el diálogo y la acción del TPR. Además, se evidencia una centralidad del proceso enseñanza-aprendizaje en el rol del docente más que en los estudiantes, lo cual es consistente con una metodología expositiva más que interactiva.

Bibliografía

- Fleta, T. (2006). Aprendizaje y Técnicas de Enseñanza del inglés en la Escuela. Encuentro: *Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Lenguas*, (16) 51-62.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Núñez, P. (2002). Cuestiones Teóricas y Metodológicas Sobre la Selección y Diseño de Actividades para la Educación Lingüística. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (15) 113-135.

Tipo de investigación: Mixta

Objetivos o preguntas de investigación

Analizar la incidencia de los proyectos artísticos en la práctica docente para el desarrollo de competencias fundamentales; conocer las características y condiciones de las prácticas docentes en las que se utilice la estrategia de proyecto artístico para el logro de competencias; analizar la valoración sobre su ejecución.

Principales referentes teóricos

Aspectos del enfoque de competencias, autores como Tobón, Jiménez, Zabala, Arnau, Perrenoud y Barnett. El arte y sus conceptualizaciones generales como eslabones de entrada a la combinación del arte y la educación, aportes en el área, se destacan Giráldez, Barbosa, Abad, Garnier, Eisner, Arnheim y Siqueira. Aspectos metodológicos, Hernández, etc.

Método

Este estudio se corresponde a una metodología mixta, presentando procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, implicando recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, su integración y discusión conjunta. Resultados con análisis exploratorio y descriptivo de datos, considerando el impacto en la práctica docente, en función de los actores.

Resultados

Se verifica que la integración de la estrategia de proyectos artísticos optimiza la práctica docente, propiciando el logro de concreciones sustantivas en los aprendizajes. La realización de proyectos artísticos garantiza una incidencia positiva en la comunidad educativa y en el entorno escolar, de manera directa e indirecta y proporciona mayor motivación y verificación de aprendizajes. Las experiencias expresadas por docentes participantes en el estudio, y la teoría recabada, aportan que con los proyectos artísticos se produce un clima escolar cargado de recursos creativos, dinámicos, no-

vedosos, eminentemente integrador, que traspasa las barreras del aula y dimensiona positivamente el concepto de comunidad educativa.

Conclusiones

En el estudio se han comprobado las posibilidades educativas de los proyectos artísticos en el espacio escolar, que dan cuenta de cambios positivos en la receptividad de los estudiantes, en el clima escolar y las relaciones personales, culturales y contextuales. Se presenta un esquema de propuesta con elementos funcionales de proyectos artísticos recabados de la experiencia docente, que pudiera optimizar la práctica, en el desarrollo de Competencias Fundamentales y como una estrategia válida que garantiza una incidencia positiva en la práctica docente.

Bibliografía

- Álvarez, V., Herrejón, V., Morelos, M., & Rubio, M. T. (2010): Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 3 de abril de 2014 de www.rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.
- Barnett, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Biblioteca de educación. España: Gedisa.
- Coll, C., & Martín, E. (2006): Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. Recuperado el 7 de mayo de 2015 de <http://www.ub.edu/grintie>.
- Consejo Nacional de Educación (2004). *Ordenanza 05'2004 que modifica la Ordenanza 06'2000 que establece el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. Serie Documentos Institucionales*. Santo Domingo: INAFOCAM.
- De Lima, D., & otros (2009): *Prácticas pedagógicas con libros de texto. Nivel Básico, Medio y Adultos*. Santo Domingo: SEE.

Dotel, C. (Comp.), Matos, G. (Comp.), & Taveras, E. (Comp.) (2012): *La Educación Artística en el mundo actual: aportes al desarrollo humano y al ejercicio de la ciudadanía*. Santo Domingo: MINERD.

Henríquez, A., Acosta, A., Trinidad, F., & Ceballos, R. (2013). *Proyectos Participativos de Aula. Construcción colectiva de aprendizajes desde una perspectiva integradora y crítica para la formación de ciudadanos y ciudadanas desde la escuela*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

PANEL 4: FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD

La intención central de este panel consistió en presentar diferentes estudios que abordan la manera en que se interrelacionan la familia, la escuela y la comunidad en su función formadora del ciudadano y ciudadana dominicanos.

Coordinación del panel: Analía Rosoli

Relatoría: Mercedes Hernández

Las investigaciones presentadas en este panel fueron las siguientes:

Manifestación E Incidencia De La Violencia De Género En El Desarrollo Del Proceso Educativo En El Liceo Federico Henríquez Y Carvajal Del Sector Los Alcarrizos, Regional 15, Distrito 01, Santo Domingo Oeste, En El Periodo 2015-2016.

Luis Fermín Santana Díaz

El acoso y el ciberacoso en la adolescencia

Valentín Martínez-Otero Pérez

Desarrollo de actividades lúdicas y artísticas para sensibilizar a los estudiantes de 7mo grado sobre el cuidado del medio ambiente en el área de Ciencias de la Naturaleza

Edward González Espailat

Práctica de aula

**Luz Celeste Peña
Ursula Puentes
Eustinia Castro**

Percepción Social de la Carrera Docente por parte de los/as ciudadanos/as no docentes

**Alejandrina Micolán Cabrera
Isanet Peralta Camacho**

Nivel de Conocimiento del patrimonio cultural arquitectónico en estudiantes de 4to. Bachillerato Centro Educativo San Vicente de Paúl, San Francisco Macorís, Año Escolar 2016-2017

Zamira Asilis de Estévez



Tipo de investigación: Cualitativa/Cuantitativa

Objetivos o preguntas de investigación

Objetivo General: Determinar las manifestaciones e incidencia de la violencia de género en el desarrollo del proceso educativo.

1. Analizar los casos y tipos de violencia ocurridos.
2. Investigar los casos de violencia denunciados en el Departamento de Orientación.
3. Indagar el seguimiento y atención a las víctimas de violencia.

Principales referentes teóricos

Ley General de Educación 66'97
La Ley 1-12 sobre estrategia nacional de desarrollo
Género
El patriarcado
El androcentrismo
Cultura androcéntrica
La violencia de género
Masculinidad tradicional
Violencia estructural
La transversalización del género
Revisión y actualización curricular

Método

Se realizó un estudio cualitativo y cuantitativo, ya que se tomó en cuenta la cantidad de casos y de víctimas de violencia, además de las condiciones ambientales, actitudes y valores de los sujetos y centro objeto de estudio. La población estuvo integrada por estudiantes, docentes y directivos.

Resultados

Hay manifestaciones de violencia entre el estudiando, pero realizan sus trabajos escolares. La mayoría no sienten el aprecio de sus profesores, no existe una relación afectiva, de confianza entre docentes y estudiantes.

En los casos ocurridos de violencia basada en género en el centro educativo, siete de los docentes afirmaron que hay mucha violencia en el centro entre los estudiantes, entre los docentes y el personal administrativo.

La relación del equipo docente con su director/a, orientadores/as y el personal administrativo el 60% dijo que no era buena, inclusive, que de algunas informaciones se enteran por las y los estudiantes.

Conclusiones

El estudiantado del centro escolar no se siente seguro en el entorno.

Los estudiantes afirman sentirse inseguros y violentados.

La relación entre el equipo docente y el equipo de gestión no es afectiva ni asertiva, lo que evidencia una dirección centralizada.

No hay coherencia entre lo que explica el personal docente y la planificación pedagógica del centro y lo que expresó el equipo administrativo y de gestión.

En este centro educativo si en realidad existe el POA y PEC fueron realizados de forma muy centralizada, ya que la mayoría desconoce su existencia y contenido.

Bibliografía

Barrón, C. (2015) Concepciones epistemológicas y práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria*. 13 (1), 35-56.

- Bobino, L. (2015) Masculinidad hegemónica e identidad masculina. Psicoterapeuta y director del Centro de Estudios de la Condición Masculina. Recuperado en: www.raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/viewFile/.../153629
- Centro de Estudios de Género, CEG-INTEC. Educación para la igualdad. Análisis del estado de situación de la educación dominicana 2013, desde una perspectiva de género. Santo Domingo, 6 de marzo de 2014.
- Cook y Cusack, (2009) *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*. University of Pennsylvania Press. Pennsylvania, USA: Printex Impresores Ltda.
- Contreras, Lourdes. (2014). Diplomado: Género, Educación y Desarrollo. Entendiendo el género en la vida de maestras, maestros y estudiantado. CEG-INTEC. Santo Domingo, República Dominicana.
- Córdoba, María. (2014). Diplomado: Género, Educación y Desarrollo. Modelo de coeducación. CEG-INTEC. Santo Domingo, República Dominicana.
- Espinal, R. (2013) *Género y cultura política. Colectividad mujer y salud*. Santo Domingo, República Dominicana: Impresos Mediabyte S. R.L.
- Espinal, E. y Mateo, M. (2007). *Violencia de género: reflexiones conceptuales, derivaciones prácticas*. Universidad de Alicante. 86 (1), 189-201. Recuperado en: www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/81392/105880
- Facio, Alda. (2002). En: Generando Nuestras Perspectivas. Otras Miradas. Vol. 2, núm. 2, diciembre, 2002, pp. 49-79, Universidad de los Andes, Mérida-Venezuela, Vol.2 No. 2, Recuperado el 15 de octubre en: <http://www.redalyc.org/pdf/183/18320201.pdf>
- Instituto Navarro para la Familia e Igualdad INAFI (2014). Artículo. Qué es la transversalidad de género. Recuperado el 8 de octubre en: https://www.navarra.es/home_es/Temas/Igualdad+de+genero/Transversalidad/Transversalidad33
- Ministerio de Educación de la República Dominicana MINERD (2014). Bases de la Revisión y Actualización Curricular. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado el 30 de agosto en: http://sitios.educando.edu.do/revisiõncurricular/data/uploads/curriculo_nivel_primario.pdf
- Ministerio de la Mujer. (2012) Ley No. 24-97. Sobre la violencia contra la mujer e intrafamiliar. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ministerio de la Mujer. (2012) Ley No. 86-99, que crea la Secretaría de Estado de la Mujer. Santo Domingo, República Dominicana.
- ONU Mujeres. (2014) La transversalidad de género en la estrategia nacional de desarrollo.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (1997). Ley General de Educación No. 66-97. Santo Domingo, República Dominicana.
- Senado de la República (2010). Constitución de la República Dominicana.
- Tineo D. J. (2014). Diplomado Género, Educación y Desarrollo. Educando para la igualdad entre hombres y mujeres. CEG- INTEC. Santo Domingo, República Dominicana.
- Tineo, J. (2014) Imaginarios de género en juventudes dominicanas. Aportes para el debate desde la colonialidad del poder. Santo Domingo, República Dominicana: Amigo del hogar.
- Vargas T. (2009). Violencia en la escuela. Estudio Cualitativo 2008-2009. Editor: Plan República Dominicana. Recuperado el 28 de marzo 2014. En:http://www.coalicioninfanciard.org/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=316&Itemid=99&lang=es

Tipo de investigación: Revisión bibliográfica y estudio a través de cuestionario (test). Evaluación tipo screening.

Objetivos o preguntas de investigación

Investigar sobre el acoso y el ciberacoso escolar. Conocer la presencia de estos problemas en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria de Madrid, que cumplieron el test "Cyberbullying" (2013).

Principales referentes teóricos

Luengo, J. A. (2014). *Cyberbullying. Prevenir y actuar. Guía de recursos didácticos para centros educativos*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid-Fundación ATRESMEDIA. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CyberbullyingB.pdf>

Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Morata.

Método

Estudio a través de cuestionario (test). Evaluación tipo screening, Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (Bullying) y tecnológico (Cyberbullying)*. Madrid: TEA Ediciones.

Resultados

El acoso y el ciberacoso se extienden a ambos géneros y a centros escolares de titularidad pública y privada. Se confirma en nuestro trabajo la correlación entre la presencia de bullying y de cyberbullying.

Conclusiones

La constatación de que a veces el bullying y el cyberbullying coexisten hace necesaria, con carácter general, la activación de medidas preventivas y correctivas en las que se debe implicar toda la comunidad educativa. La acción pedagógica adecuada frente al bullying

y el cyberbullying precisa el concurso de todos los que de un modo u otro participan en el proceso educativo, pero para ello es esencial la formación del profesorado.

Bibliografía

Luengo, J. A. (2014). *Cyberbullying. Prevenir y actuar. Guía de recursos didácticos para centros educativos*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid-Fundación ATRESMEDIA. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CyberbullyingB.pdf>

Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Morata.

Edward González Espailat

Tipo de investigación: Investigación-Acción

Objetivos o preguntas de investigación

Usar el juego como recurso didáctico para concientizar sobre el cuidado del medio ambiente.

Propiciar aprendizajes sobre el cuidado del medio ambiente utilizando las artes espaciales y temporales.

Motivar el cuidado del medio ambiente a través de juegos activos.

Aportar recursos didácticos que faciliten la concientización del medio ambiente.

Principales referentes teóricos

“Todo el espacio físico que nos rodea y con el cual el hombre puede interactuar”, Ponce (2001).

“Los juegos favorecen que los estudiantes aprendan a desarrollar hábitos y actitudes positivas frente al trabajo individual y grupal, (...). El juego en el aula tiene un enorme valor como recurso didáctico”, Ferrero (2003).

Método

El tipo de investigación realizada fue investigación acción, la cual consiste en optimizar la manera en que se imparte docencia, haciendo uso de estrategias y técnicas para corregir dificultades en las prácticas educativas y proporcionar las mejoras de lugar brindando una educación de calidad.

Resultados

Se logró, que el 100 % de los estudiantes consideren que el medio ambiente es importante cuando antes de la realización del proyecto el 30% de ellos consideraba que no. Asimismo, se pudo concientizar a los estudiantes de que no todas las acciones que realizan los humanos protegen el medio ambiente. Esto se com-

probó cuando el 100% de los estudiantes lo afirmó en el segundo cuestionario aplicado donde en el primero, solo el 85% de ellos estaba conscientes de esto.

De igual forma, se logró que mostraran mayor interés por el medio ambiente.

Conclusiones

Se comprobó que los estudiantes pueden realizar jornadas de limpieza y reciclar para colaborar con la reducción de la contaminación ambiental formando ciudadanos sensibles ante el cuidado de su hábitat y conscientes de las consecuencias negativas que trae la destrucción de los recursos naturales.

Se determinó que por medio de la utilización de juegos activos como el rally y el juego de béisbol se motiva a los estudiantes a cuidar su entorno aplicando medidas para protegerlo como reciclar, no tirar basura, recoger la basura, aunque no la hubieran tirado, no cortar los árboles y no malgastar el agua potable.

Bibliografía

- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. España: Secretaría General Técnica.
- Ponce, J. (2001). *Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible*. España: Editorial Fotocomposición Rico, S.L.
- Torres, C. (2002): *El juego: una estrategia importante*. (6ta ed.). Venezuela: Editorial Edurece

Tipo de investigación: De Campo

Objetivos o preguntas de investigación

Contribuir a la formación en valores en los participantes, futuros educadores, de la carrera de Educación en la Universidad Abierta para Adultos, UAPA

Principales referentes teóricos

Ojalvo Mitrany V. (2001: 22) expresa: "...los valores existen en la subjetividad no como simples reproducciones de significados (reflejo cognitivo) ni tampoco como motivos aislados de actuación (reflejo afectivo), sino que constituyen complejas unidades funcionales cognitivo-afectiva a través de las cuales se produce la regulación de la actuación"

Método

La metodología empleada consistió en: aplicación de encuestas, análisis producto de la actividad, análisis documental y testimonios y evidencias.

Resultados

Se resaltó la importancia de la asignatura y sus contenidos. Resaltaron el trabajo que desarrolla la universidad para preparar a los futuros docentes y la necesidad de trabajar los valores, los que se deben lograr en la escuela, en el hogar y a través de los medios de comunicación. Destacaron como ejemplo a seguir a Juan Pablo Duarte, resaltando que fue el artífice de la creación de nuestra República. Hicieron énfasis en la necesidad de vincular la teoría con la práctica involucrando directamente a la familia.

Conclusiones

Los maestros, por su formación y repercusión en la construcción de la personalidad de los escolares, deben ser modelos a seguir. Entre los valores que debe poseer un docente, citados por los encuestados, se encuentran: responsabilidad, honestidad y disciplina entre otros. La Escuela de Educación de la UAPA, reali-

Luz Celeste Peña, Ursula Puentes y Eustinia Castro

za grandes esfuerzos en la formación en valores de sus futuros educadores, los cuales aparecen establecidos en su modelo educativo y, sobre todo, en su filosofía institucional. Las asignaturas trabajadas y el Departamento de Extensión Universitaria contribuyen al fortalecimiento integral de los valores declarados.

Bibliografía

- Báxter Pérez, E. (2008). *La formación de valores: una tarea pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Constitución Política de la República Dominicana. (2010). Asamblea Nacional de la República Dominicana. Gaceta Oficial N. 10561, República Dominicana
- Chacón Arteaga N. (2008): Valores y cultura general integral. Despertando al Alba. En Educación, ciencia y conciencia. __ La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2008.
- De Hostos, E. M. (1939). El propósito de la Normal. Discurso leído en el acto solemne de los primeros maestros normalistas. En: Forjando el porvenir americano. Tomo I, Págs. 128-153 Obras completas de Hostos. (1939): La Habana (Cuba), Cultural S.A., Vol. XII.
- Fabelo, R. (1989). Práctica, Conocimiento y Valoración. La naturaleza del reflejo valorativo de la realidad. La Habana. Editorial Ciencias Sociales, 1989-235p
- Fernández A. M. (S/f): El papel del tutor en la formación de valores en la universidad. Recuperado en <http://www.monografias.com/trabajos96/papel-del-tutor-formacion-valores-universidad/papel-del-tutor-formacion-valores-universidad.shtml#ixzz4G2mgpwlw>
- González Rey, F. (1996): La formación de valores en las nuevas generaciones. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1996.
- Ley de Educación 66/ 1997: Ley General de Educación
- Lozano Mirabal, Laudelina. (2008): Propuesta de acciones docentes que contribuyen al desarrollo del valor de la responsabilidad de los estudiantes desde la asignatura Práctica Integral del Inglés I, en la Filial Pedagógica Universitaria de la Isla de la Juventud. Tesis en la opción al título de Máster en Ciencias de la Educación, La Habana, 2008.

Ministerio de Educación de República Dominicana
(2015): Perfiles Docentes. Santo Domingo, 2015

Ojalvo, Mitrany, Victoria (2001) et al. La educación en valores en el contexto universitario. La Habana: Ed. Félix Varela, 2001.

Periódico Listín Diario (2015): Perfil del docente dominicano

Vidal Ledo M. y Araña Pérez A. B. (2014): Formación en valores. INFOMED, Vol. 28, N. 1, 2014, Editorial Ciencias Médicas, Cuba

Tipo de investigación: Cuantitativa

Objetivos o preguntas de investigación

Describir la percepción social de la Carrera Docente por parte de los/as ciudadanos/as no docentes del municipio de Moca, provincia Espaillat, durante el período Enero / junio 2015. Plantear acciones que favorezcan la mejora de la percepción social de la Carrera Docente según los ciudadanos no docentes del municipio.

Principales referentes teóricos

Navarro, (2005, p.3): La percepción es el proceso que permite interpretar el mundo y asignarle un significado. En la percepción también juegan las motivaciones, deseos, necesidades, aspiraciones y expectativas de los actores y los factores sociales que influyen en la personalidad, tales como valores, ideales, sentimientos, opiniones, actitudes, creencias, etc. La percepción posibilita entender el contexto que rodea, explicar las prácticas de los actores sociales, comprender la realidad y construir una imagen del mundo próximo y mediato.

Método

Se implementó una metodología de investigación cuantitativa, de carácter descriptivo. Se seleccionó al azar 144 sujetos no docentes para aplicarles un cuestionario, de éste se derivó 2 niveles: Estudiara o no la carrera docente. La técnica de recolección de información fue la encuesta. Se realizaron análisis descriptivos y comparativos

Resultados

Dentro de los aspectos más relevantes se encontraron la seguridad laboral y el prestigio social como razones o aspectos importantes para estudiar la carrera. Los encuestados en esta investigación, plantean que los factores que inciden en el aumento de la matriculación a la carrera, tanto para los que estudiarían la carrera docente como para los que no lo harían, los más men-

Alejandrina Miolán Cabrera y Isanet Peralta Camacho

cionados fueron salario, estabilidad laboral, vocación y oportunidades de desarrollo, lo cual corrobora con lo planteado por Navarro.

Conclusiones

La percepción social sobre la carrera docente de los ciudadanos no docentes del municipio de Moca, es buena y las razones por las que estudiarían la carrera de educación son: por respeto social, seguridad laboral, prestigio, por ser bien remunerado, por poseer ciertos privilegios que ostentan los docentes y por último la vocación.

Bibliografía

- EURYDYCE (2003). La Profesión Docente en Europa: Perfil, tendencia e intereses, Condiciones Laborales y Salario, Educación Secundaria Inferior General, Volumen 3 S.A: Francia.
- EGRAF. EURYDYCE (2004). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV. El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Edita Secretaría General Técnica. España.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente, ¿cómo se aprende a enseñar? Educación Hoy estudios*. España: NARCEA S.A
- Navarro, A. (2005). Comparación de las Percepciones de Alumnos y Docentes sobre las Prácticas en la Universidad. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Argentina.

Tipo de investigación: De Campo

Objetivos o preguntas de investigación

1.- Determinar estamentos socioeconómicos en estudiantes de cuarto Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl. 2.- Indagar nivel de conocimientos sobre conceptos de patrimonio cultural. 3.- Determinar el conocimiento para identificar el patrimonio monumental. 4.-Indagar la percepción sobre patrimonio monumental destruido. 5.- Identificar posicionamiento del hito que identifica a San Francisco Macorís

Principales referentes teóricos

Fisher; J. (2014). Liberalismo, comunitarismo, cultura y multiculturalismo. Factótum 12, 2014, ISSN 1989-9092 <http://www.revistafactotum.com>

Gaceta Oficial República Dominicana, No. 10050, 2000

UNESCO (2008): "Ordinary Sessions of the World Heritage Committee"

Rodríguez Vallejo, E. (2011), La Educación Patrimonial en formación profesional, Educación, Villa Clara. Revista IPLAC.

Método

Investigación básica-descriptiva; tuvo como propósito determinar nivel de conocimiento sobre patrimonio cultural arquitectónico que tenían estudiantes del cuarto de Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl, San Francisco de Macorís, año escolar 2016-2017. Fuente: para la recolección de datos se aplicó una encuesta a los 33 estudiantes de la sección A.

Resultados

64 % sexo del femenino; 52% tiene 16 años; 97%, dominicanos; 65% acostumbra a hacer turismo interno; 34% tenía conocimiento sobre "identidad cultural"; 27% tenía conocimiento sobre "patrimonio cultural"; 61% les han enseñado patrimonio cultural; 94% ha realizado excursiones a lugares históricos; 100% identificó la To-

rré Eiffel, 97% el Monumento de la Restauración de Santiago; 100%), identificó Ayuntamiento Municipal San Francisco Macorís; de las edificaciones patrimoniales destruidas de dicha ciudad el 79% recuerda la Glorieta del Parque Duarte; 49% reacciona con preocupación cuando destruyen edificación histórica. La mayoría identificó Ayuntamiento Municipal como hito que identifica a San Francisco de Macorís.

Conclusiones

La escuela requiere modificar los medios que utiliza en la construcción de identidad cultural y patrimonial para formar ciudadanos con pertenencia y compromiso nacional. Se propone al MINERD reformular el currículo para educar el fortalecimiento de nuestra Identidad Nacional y educación patrimonial; desarrollar una labor educativa continua para lograr el interés en los estudiantes por la apreciación y protección de bienes del Patrimonio Cultural y aplicar estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la Historia y la Geografía. La formulación e implementación de talleres de sensibilización dirigido a Docentes y estudiantes sobre identidad nacional, respeto y protección del patrimonio cultural

Bibliografía

- Arias, C (2006). *Crisis en la identidad nacional: Posibles soluciones*. Lima: PUCP. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos98/la-identidad-nacional/la-identidad-nacional.shtml>
- Cevasco Aguirre, M.J. (2006). *Educación con identidad nacional. Posibles Soluciones*. Chorrillos: Centro De Altos Estudios Nacionales. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos98/la-identidad-nacional/la-identidad-nacional.shtml>
- Correa Arangoitia, P. (2008). *Identidad nacional e identidades múltiples*. Lima: PUCP. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos98/la-identidad-nacional/la-identidad-nacional.shtml>
- Cuenca, J. (2010). La educación Patrimonial, fundamentación y propuestas didácticas. Revista IPLAC. Recuperado de: <http://www.>

revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1241:que-es-la-educacion-patrimonial&catid=210&Itemid=315

Dextre, Xavier (2012). Identidad Nacional en el Perú. Extraído de: <http://identidadnacionalenelperu.bligoo.com.pe/identidad-nacional> Gaceta Oficial de República Dominicana, No. 10050, 5 de julio 2000; Ley No. 41-00, Secretaría de Estado de Cultura. Artículo 1 numeral 2.

Fisher; J. (2014). Liberalismo, comunitarismo, cultura y multiculturalismo. Factótum 12, 2014, pp. 29-46 ISSN 1989-9092 <http://www.revistafactotum.com>. Recuperado de: http://www.revistafactotum.com/revista/f_12/articulos/Factotum_12_3_Jaime_Fisher.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ra ed.). México: McGraw-Hill.

Rodríguez, D. & Valdeoriola, J., (2009). *Metodología de la investigación*. Madrid: UOC.

Rodríguez Vallejo, E. (2011), La Educación Patrimonial en la formación del profesional de la Educación. Tesis doctoral. UCP "Félix Varela", Villa Clara, Revista IPLAC. Recuperado de: http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=279:que-es-la-educacion-patrimonial&catid=27&Itemid=269

PANEL 5: EVALUACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PÚBLICAS

Los trabajos presentados en este panel, versaron sobre el impacto de diversas políticas educativas públicas y sus perspectivas de mejora.

Coordinación del panel: Rita Cruz Santelises

Relatoría: Hilda Karina Abreu

Las investigaciones presentadas en este panel fueron las siguientes:

Impacto de la Política de apoyo a los aprendizajes de las niñas y los niños del Primer Ciclo del Nivel Básico 2011-2015, a partir de la Sistematización como experiencia: el encuentro del acto y la palabra.

Ana Elena Seijas García

Evaluación de los Aprendizajes en República Dominicana: Pruebas Nacionales 2016

**Daniel Morales
Claudia Curiel**

Análisis Costo/Beneficio del sistema de becas público-privado de la República Dominicana

**Oriana Izquierdo
Luis David Sena**

Sistema de Monitoreo y Evaluación y Resultados del Primer Año de Implementación del Proyecto Leer

**Aída Mencía-Ripley
Laura V. Sánchez-Vincitore
Luis E. Garrido**

Análisis de la ración alimentaria en las Escuelas de Jornada Escolar Extendida del Distrito Educativo 03-03 y su influencia en el rendimiento escolar según la percepción estudiantil

Vilma Beatriz González Rojas

Evaluación del Impacto en la Implementación de los Cuadernos de Familia en los Centros Educativos Pílotos con Jornada Escolar Extendida

Yesilernnis Peña, Miguel Tejada



Ana Elena Seijas García

Tipo de investigación: Cualitativo/Cuantitativo.

Objetivos o preguntas de investigación

Conocer el impacto de la Política de apoyo a los aprendizajes de las niñas y los niños del Primer Ciclo del Nivel Básico 2011-2015, a partir de la Sistematización como experiencia: el encuentro del acto y la palabra.

Preguntas de la investigación

¿Cómo surge la Política de Apoyo a los Aprendizajes en los primeros grados de lectura, escritura y matemática?

¿Dónde se desarrollaron estos procesos?

¿Quiénes Participaron?

¿Cuáles fueron las situaciones encontradas?

¿Cuáles fueron las intervenciones realizadas?

¿Cuál fue la propuesta formativa?

¿Cómo se organizó el proceso de sistematización?

¿Con quiénes se desarrolló el proceso de Sistematización?

¿Cómo se organizó el proceso de Sistematización?

Conclusiones y resultados obtenidos

Principales referentes teóricos

Los referentes teóricos están basados en tres (3) documentos básicos:

- Programa en competencias escritas, lectoras y matemática de los primeros grados.
- Propuesta Socioeducativa del Centro Cultural Poveda.
- El Currículo Dominicano.

Método

La investigación se desarrolló por medio de un estudio cualitativo- descriptivo, donde se emplearon, distintas técnicas y estrategias como:

Análisis del documento, análisis de coyuntura, entrevistas, encuestas, talleres y grupos focales.

Resultados

- Cualitativos

Promoción de las niñas y los niños a los diferentes niveles que le correspondían

Docentes más empoderadas con nuevas metodologías y prácticas áulicas innovadas, lúdicas y transformadas.

Docentes más reflexivas/os y comprometidas/os con su profesión.

Maestras/os, coordinadoras/es movilizados a seguir formándose en estudios superiores.

Coordinadoras pedagógicas más reflexivas, activas y empoderadas de su rol de acompañante.

Bibliotecarios y bibliotecarias entusiasmados/as con el reconocimiento de su función e importancia en la escuela.

Bibliotecarios/as empoderados/as de nuevas metodologías para la promoción de la lectura y la escritura del centro educativo.

Equipos de gestión fortalecidos en su rol de gestión pedagógica y de gestión administrativa en la escuela.

Movilidad masiva de las y los docentes del Primer ciclo del Nivel Primario a otros ciclos o Distritos Educativos.

Poco acompañamiento a los procesos pedagógicos por el equipo responsable de las formaciones desarrolladas.

Personas designadas a la biblioteca, que se formaron a través del Diplomado en bibliotecas escolares con énfasis en animación sociocultural como bibliotecarios y no fueron nombrados.

Escaso acompañamiento a las bibliotecarias/os después de ser formados.

Ausencia de una línea base al inicio del proceso de la Política que evidenciara la realidad de equipo base como de los docentes.

Conclusiones

Se evidencia que la mayoría de las niñas y los niños participantes en este programa fueron promovidos a los grados siguientes.

Se constata maestras/os que permanecen aún activas/os, comprometidos/as y siguen innovando y transformando sus prácticas.

Se evidencia la motivación que impregnó la formación desarrollada a través de los lineamientos del Ministerio de Educación sobre el enfoque socioeducativo, del CC-Poveda, trabajado en la Política de apoyo a los aprendizajes de las niñas y los niños del Primer Ciclo del Nivel Básico. Esto generó en los docentes, equipo base y los equipos de gestión seguir estudiando, profundizando, sistematizando y formándose en estudios superiores.

El reconocer la importancia de un equipo especializado y fortalecido en el área de bibliotecas brindó la oportunidad de promover que espacios de biblioteca dinamizaran y motivaran la lectura, escritura e investigación, tanto de las niñas y niños participantes, como del equipo docente.

Se constata que, por la movilización masiva de docentes, técnicas/os y coordinadoras/es, se alteraron los resultados que tenía previamente establecido el programa, ya que cada año nos encontrábamos con maestras/os nuevos/as que no habían recibido la formación inicial.

Se confirma que uno de los desafíos más evidenciados en la Política es el poco acompañamiento sistemático a los procesos desarrollados en las diferentes formaciones con docentes, equipos bases y equipo de gestión.

El no establecimiento de una línea base, no favoreció poder contrastar los niveles de avances en la formación desarrollada en la política.

Se comprueba el incumplimiento de acuerdos para los nombramientos designados a bibliotecarios/as.

Bibliografía

- Artiles, L. (2009). Reflexiones sobre la aproximación conceptual al desarrollo institucional. Cuadernos de la Sociedad Civil número 5, Desarrollo institucional y legitimidad social. Programa de Apoyo a las Iniciativas Locales de la Sociedad Civil, PRIL. Santo Domingo.
- Arroyo, L & otros. (2002) El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo. Ediciones novedades Educativas.
- Cano, Agustín. (2010). La metodología de taller en los procesos de Educación Popular.
- Castillo, L; Iannini, M. (2011). *El acompañamiento pedagógico en el Aprendizaje de la Lectura, la Escritura y las Matemáticas*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Ceballos, R; Henríquez, Argentina (2010). *Centro Cultural Poveda, historia institucional y aportes a la democracia en República Dominicana*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Centro Cultural Poveda. (2009). *Leer y Escribir: alas para recuperar las Utopías*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Centro Cultural Poveda. (2011). *Una experiencia en la Provincia Pedernales. Sistematización*. [Documento inédito].
- Centro Cultural Poveda. (2010). *Informe final diciembre de 2010/ Programa de Formación en Competencias Lectoras y Escritas para Maestras y Maestros de Primer Ciclo de Educación Básica, Regional Educativa 10, Santo Domingo II. Centro Cultural Poveda-Inafocam*. Santo Domingo. [Documento inédito]
- Daviña, R. (2003). Adquisición de lectoescritura. Revisión Crítica de métodos y teorías. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- De Lima, D. (2006). Competencias básicas de lectoescritura. Primero a cuarto grado de la educación primaria básica. USAID CETT/PUCMM, Santo Domingo.
- Espinal, Isabel. (2012). Diversidad de estrategias para la intervención en procesos de lectura y escritura. Materiales y recursos para escribir bien y leer mejor. Santo Domingo: Editorial Centro Cultural Poveda.

- Equipo Primer Ciclo Centro Poveda (2012) El levantamiento de estado de situación de los aprendizajes de las niñas y niños. Santo Domingo: Editorial Centro Cultural Poveda.
- Ferreiro, E. (2002) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1986). Proceso de Alfabetización. La alfabetización en proceso. Argentina: Centro editorial de Amerita Latina.
- Ferreiro, E. (1998). Alfabetización: Teoría y Práctica, Tercera Edición. México Editorial: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- García, D. (2007). Una mirada a la calidad de la educación desde la perspectiva de la propuesta del Centro Cultural Poveda. Aportaciones en el seminario interno de formación. Santo Domingo: Editorial Centro Cultural Poveda.
- García Romero, D. Una respuesta para tiempos inestables y transformadores. Propuesta Socioeducativa del Centro Cultural Poveda. Editorial Centro Cultural Poveda. 2010. Página 33.
- Gibbs, J. (1998). Tribus: Una nueva forma de aprender y convivir juntos. California. Estados Unidos de América.
- Gil, Carmen. (2006): Leer, contar y jugar. Actividades de animación a la lectura. Editorial CCS España.
- Guevara, N.; Gimeno, C. (2000). Educación Crítica y Derechos Humanos, horizonte para reconstruir la democracia. Para una Ciudadanía en América Latina. Novamerica, YachayTinkuy, Centro Poveda. Santo Domingo.
- Henríquez, A; Villamán, M. y Záiter, J. (1999). Sistematización. Colección Alternativa No. 2, Centro Cultural Poveda: Santo Domingo.
- Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias: el encuentro de la palabra y el acto. La Piragua, No. 23.
- Kaufman, A. (2009). El abecé de Leer y escribir el día a día en las aulas. Argentina: Aique Educación.
- Kaufman, A. & otros. (2007). Leer y escribir, el día a día en las aulas. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Kohan, S. (1999). Disfrutar de la Lectura. Barcelona: Plaza y Janés Editores SA.
- Lage, J. (2006): Animar a leer desde la Biblioteca. Editorial CCS
- Leis, R. (2006). Sistematización de experiencias: el encuentro de la palabra y el acto. La Piragua, No. 23.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Madé, N. (2009). Metodología de la investigación científica, 2da. Edición. Santo Domingo: Editorial Soto Castillo.
- Mejía, M. (2013). La sistematización empodera y produce saber y conocimiento. Colombia: Ediciones desde abajo.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013). Diseño Curricular Nivel Primario. Versión Preliminar.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013). Modelo Pedagógico Nivel Primario. Versión Preliminar.
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. (2013). Atla Nacional de la Pobreza en la República Dominicana. Santo Domingo: MEPyD.
- Oficina de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2013). Mapa del Desarrollo Humano de la República Dominicana. Santo Domingo: PNUD.
- Plan Decenal de Educación (1994). Fundamentos del Currículo Tomo I/Fundamentación teórico-Metodológica. Santo Domingo: PNUD
- Peña-Casanova, J. (2008). Manual de Logopedia. Barcelona: Masson.
- Real Academia de la Lengua Española. (2010): España
- Rodari, Gianni. (1999). Escribir hoy para los niños. Texto perteneciente al libro Ejercicios de fantasía. Barcelona, Aliorna, 1987. También en: "Dossier Rodari" en la revista Educación y Biblioteca Año 2, N° 5; Madrid.
- Secretaría de Estado de Educación. (1994). Fundamentos del Currículo Tomo I y II. Serie INNOVA: Santo Domingo, República Dominicana.
- Schéker Mendoza, Ancel. (1996). El enfoque constructivista en el aprendizaje inicial de la lengua escrita. Editora Búho, Santo Domingo.

- Secretaría de Estado de Educación. (2001). Fundamentos del currículo. Tomo II. República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación (2008). Plan Decenal del Educación 2008-2018/Un instrumento de trabajo en procura de la excelencia educativa. Santo Domingo.
- Seijas García, Ana (2014). El portafolio: reflexión de mis aprendizajes en proceso. Editorial Centro Cultural Poveda. Santo Domingo.
- Sistematización de prácticas en América Latina. La Piragua, revista Latinoamericana de Educación y Política. N° 16, 1999.
- Suárez, Patricia. (2002): La escritura literaria. Cómo leer para escribir. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Teberosky, Ana (2003). Propuesta Constructivista para aprender a leer y escribir. España: Vicens Vives.
- Urquiola, M. y Calderón, V. (2005). Manzanas y Naranjas: Matrícula y escolaridad en países de América Latina y el Caribe). New York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Valón Malva. (2008). Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Universidad Católica de Chile.

Tipo de investigación: Gabinete

Objetivos o preguntas de investigación

Difundir información sobre las calificaciones individuales que obtienen los estudiantes en la escuela en las Pruebas Nacionales 2016, de manera que puedan establecerse predictores de “logros de aprendizajes”. Entre los Objetivos Específicos destacan generar conocimiento que permitan dimensionar y atar inversiones (intervenciones) con impactos (incrementos) en resultados.

Principales referentes teóricos

Morales (2014 y 2015), a manera retrospectiva, ha usado las Pruebas Nacionales y la Evaluación Diagnóstica de Educación Media 2013 para estudiar las oportunidades de investigación integrándolas con otras bases de datos administrativas del MINERD. Entre otros, ha explorado la validez de comparación del desempeño escolar usando las Pruebas Nacionales.

Método

Estadística Descriptiva e Inferencial con el uso de mínimos cuadrados ordinarios. Se usa la base de datos de Pruebas Nacionales del 2016, y se realiza un estudio transversal de las calificaciones tomando en cuenta sobriedad, género, zona y sector.

Resultados

Se encontraron diferencias entre los sectores público y privado, y también se observaron diferencias significativas entre los centros con oferta para adultos y los regulares. Ya existen estudios que tratan de explicar las causas de estas diferencias, pero todavía queda mucho por aprender sobre los resultados de las políticas educativas.

También se encontró que los centros educativos públicos y semi-oficiales, así como los que ofrecen educación de adultos, obtienen menores calificaciones en las Pruebas Nacionales. Este resultado puede conducir

a nuevos estudios que determinen las causas de estas diferencias, e identifiquen políticas educativas potenciales que ayuden a disminuir estas brechas.

Conclusiones

Siendo las Pruebas Nacionales el principal instrumento para medir el desempeño de los alumnos anualmente, y la capacidad del Sistema Educativo de elevar los niveles de aprendizajes, es de vital importancia generar las condiciones para que la documentación del proceso de evaluación, como la mejora de la calidad de las bases de datos, registros, etc., sean óptimos para los fines de las evaluaciones e investigaciones sobre diversos temas de política educativa de República Dominicana.

Bibliografía

- Morales, Daniel (2015). ¿Son las Pruebas Nacionales un indicador válido para realizar comparaciones entre escuelas? Una aproximación mediante la Evaluación Diagnóstica de Media 2013. *REVIE, Vol. 3, N.2.*
- Morales, Daniel (2014). “Potencialidades de Investigación con la Evaluación Diagnóstica del Primer Ciclo de Educación Media.” *REVIE, Vol. 1, No. 1.*

Tipo de investigación: Gabinete

Objetivos o preguntas de investigación

El objetivo de esta investigación es realizar el análisis costo-beneficio de la inversión nacional de programas de becas público-privado al nivel nacional e internacional con la finalidad de identificar el aporte del mismo en el desarrollo de la formación de los profesionales del país.

Principales referentes teóricos

La literatura relacionada al análisis de programas de becas en República Dominicana es limitada. Sin embargo, la metodología de análisis costo-beneficio ha sido utilizada muy frecuentemente y el estudio partirá desde este principio. El primer referente es la inversión de programas de becas auspiciados por entidades dominicanas públicas y privadas.

Método

Esta investigación tiene como método el Análisis Costo-Beneficio (ACB). Este consiste en establecer un marco para evaluar si la inversión de los programas de becas es mayor que los beneficios derivados del mismo. En sentido general, el ACB permite estimar cuál opción de política es más adecuada en términos económicos.

Resultados

El resultado esperado de esta investigación es determinar qué tan eficiente han sido los programas de becas públicos y privados en función de la inversión realizada desde el 2005 basada en el acceso a los empleos, y la remuneración económica de los egresados de los programas.

Conclusiones

La principal conclusión esperada de esta investigación se resume en la premisa de que a pesar de los beneficios sociales que ofrecen los programas de becas, los tales son ineficientes en la inversión no concurrente al

mercado laboral y por consiguiente, debe existir una reingeniería del proceso de otorgamiento de estas becas en función de las carreras elegidas, las universidades seleccionadas y la oportunidad de inserción laboral del egresado a su finalidad de su carrera académica.

Bibliografía

Institute of International Education. (2001-2015). "International Students at All Institutions, 2001/02-2014/15." Open Doors Report on International Educational Exchange. Retrieved from <http://www.iie.org/opendoors>

Informe Estadístico del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología 2014.

Aída Mencía-Ripley, Laura V. Sánchez-Vincitore y Luis E. Garrido

Tipo de investigación: De Campo

Objetivos o preguntas de investigación

Este estudio tiene como objetivo principal el desarrollo e implementación de un sistema de monitoreo y evaluación robusta que permita la toma de decisiones basada en evidencias en tiempo real.

Principales referentes teóricos

El sistema de monitoreo y evaluación toma como referentes teóricos los modelos de Morra-Imas y Gorgens-Albino que re-conceptualizan la generación de datos de proyectos de cooperación educativa. El cambio radica en conformar sistemas más allá del simple alcance de indicadores a sistemas que miden procesos de aprendizaje y su evolución.

Método

La creación del sistema implicó la revisión sistematizada y exhaustiva de la literatura sobre el tema. La definición de las variables y debida operacionalización de las mismas. El primer levantamiento de datos implicó la creación de instrumentos con propiedades métricas adecuadas y un diseño experimental.

Resultados

Se midieron los indicadores satisfactoriamente (registros, línea base, evaluación de fin de año). En línea base, los estudiantes de segundo reconocieron 27% de letras, puntuaron 52% en comprensión oral, y 20% en comprensión escrita, leyeron 8.8 palabras por minuto. A fin de año, los estudiantes demostraron incrementos en estas habilidades ($p < 0.05$). En base a estos resultados se diseñó la estrategia de intervención para el segundo año del proyecto.

Conclusiones

El sistema de monitoreo y evaluación demostró su funcionamiento para fines de toma de decisiones en el contexto del proyecto. Los resultados además mues-

tran áreas a reforzar para mejorar los indicadores de lecturas en niños de primer ciclo. Dichos resultados son aplicables al sistema nacional dada la naturaleza aleatoria y representativa de los datos obtenidos. Se recomienda pasar a un sistema digital de levantamiento de datos para la obtención de datos con mayor eficiencia.

Bibliografía

- Morra-Imas, L. G., Morra, L. G., & Rist, R. C. (2009). *The road to results: Designing and conducting effective development evaluations*. World Bank Publications.
- Görgens-Albino, M., & Kusek, J. Z. (2009). *Making monitoring and evaluation systems work: a capacity development toolkit*. World Bank Publications.

Tipo de investigación: De Campo

Objetivos o preguntas de investigación

Analizar la ración alimentaria en las Escuelas de Jornada Escolar Extendida del Distrito Educativo 03-03. Verificar si la ración es suficiente para contrarrestar la problemática de desnutrición presente en dicho distrito y determinar la satisfacción y percepción estudiantil como base en su rendimiento escolar.

Principales referentes teóricos

Carmenate, M., Gómez-Valenzuela, V., Prado Martínez, C. (2015). Evaluación del estado nutricional de niños y niñas del primer ciclo de la educación básica del Sistema de Educación Pública de la República Dominicana. Santo Domingo R.D. IDEICE.

FAO/OMS/UNU. Necesidades de energía y proteínas. Serie informes técnicos 724.OMS, Ginebra 1985. Recuperado: <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>

Método

El método es analítico ya que requiere la recolección y el análisis de datos obtenidos mediante una herramienta o encuesta aplicada al objeto de estudio, para recolectar datos de primera mano y un análisis de una muestra de alimentos en un laboratorio especializado.

Resultados

El 70.4% de los estudiantes encuestados considera que cuando está satisfecho después de comer, aprende más; el 26.8% considera que no aprende más y el 2.8% considera que no hay diferencia. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes considera que la alimentación influye positivamente en el aprendizaje. Un 39.8% considera que teniendo hambre se concentra en la clase y un 60.2% considera que cuando tiene hambre no se concentra en la clase. Esto nos hace concluir que la mayoría de los estudiantes dice no concentrarse cuando tiene hambre.

Conclusiones

Las raciones son las mismas para todos sin importar sexo, edad o condiciones de salud de los alumnos. Se nota, en la ingesta de macronutrientes, una gran cantidad de proteínas y carbohidratos, y deficiencias en las grasas con respecto al valor diario que se debe proveer. El menú no se adapta a los comestibles frecuentados o más abundantes en las comunidades en las que se encuentran los diferentes centros, aunque la aceptación de los alumnos es positiva con respecto al mismo.

Bibliografía

Constitución 2010 de la República Dominicana. Pp.27-31.

Carmenate, M., Gómez-Valenzuela, V., Prado Martínez, C. (2015). Evaluación del estado nutricional de niños y niñas del primer ciclo de la educación básica del Sistema de Educación Pública de la República Dominicana. Santo Domingo R.D. IDEICE.

Birkenbihl, M. (2008). Formación de formadores. Editorial Paraninf. Pp. 3-4.

Maslow, A. H. (1994). La personalidad creadora. Editorial Kairós. P.26. FAO/OMS/UNU. Necesidades de energía y proteínas. Serie informes técnicos 724. OMS, Ginebra 1985. Recuperado: <http://www.fao.org/docrep/014/am401s/am401s03.pdf>. Ley General de Educación 66-97. www.educando.edu.do/files/5513/.../Ley_General_Educacion_66-97.pdf.

Proyecciones y estimaciones provinciales 2000-2030. Recuperado: <http://www.one.gob.do/Estadisticas/8/proyecciones-de-poblacion>.

Plan Estratégico INABIE 2014 – 2018. Santo Domingo R.D. Revisado el 19-11-2015.

Latham M.C. (2002). Nutrición Humana En El Mundo En Desarrollo. Nueva York. Estados Unidos. Recuperado: <http://www.fao.org/docrep/006/W0073S/w0073s00.htm>

Tipo de investigación: Exploratoria Cualitativa

Objetivos o preguntas de investigación

Evaluar el impacto en la implementación de los cuadernos de familia en los centros educativos pilotos con jornadas escolar extendida.

Principales referentes teóricos

Eagle (1989); Henderson & Berla (1994); Ziegler (1987); Hirsto (2010), Funkhouser, J.E. & Gonzales, M.R. (1997), Botía (2006) y Comellas Carbó (2009), (Warren, 2005), Epstein et al (2002), Hoover-Dempsey et al (2005), Nord & West (2001), Méndez Mendoza (2010), Sevilla-no (1997).

Método

El diseño de muestreo usado fue no probabilístico con un Muestreo por Conveniencia. El levantamiento fue realizado a través de un cuestionario semi-estructurado. Se encuestaron dos grupos de centros educativos que imparten tandas extendidas, entrevistando a directores, presidentes de APMAES y padres, madres y tutores de centros con Jornada Extendida.

Resultados

Los Cuadernos de Familia han ayudado con el rendimiento escolar de los niños (4.52 de 5), además permiten la integración de toda la familia en el aprendizaje del niño (4.7 de 5), dedicar más tiempo a los hijos en la elaboración de sus tareas (4.40) y asisten con mayor frecuencia a la escuela (4.02). Las principales ventajas resaltadas por los entrevistados son: el fomento de valores, la integración familiar, desarrollan el aprendizaje. Las principales desventajas detectadas en los cuadernos fueron: el tiempo, cantidad de tareas asignadas, exclusión de asignaturas básicas, limitaciones académicas de algunos padres para entender los cuadernos

Conclusiones

Las APMAES, escuelas de padres, los comités de cursos y la dirección de los centros educativos tienen un rol protagónico en los Cuadernos Familiares. La percepción general de los padres sobre el uso de los cuadernos de familia es afín con el propósito planteado por el MINERD. Pretende fortalecer el trabajo de apoyo a los padres, madres y tutores en la formación y desarrollo de hábitos, actitudes y prácticas de valores deseables para la formación integral de los hijos e hijas. Esta investigación es el punto de partida para una evaluación de impacto más robusta y concluyente.

Bibliografía

- Bernardo, J. J. (2007). *Cómo personalizar la educación*. Madrid: Narcea.
- Botía, A. B. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación* (339), 119-146.
- Brock, G. W. (1993). Parent education: Theory, research, and practice. *Handbook of family life education. The practice of family life education*.
- Comellas Carbó, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: Sage.
- Eagle, E. (1989). Socioeconomic Status, Family Structure, and Parental Involvement: The Correlates of Achievement. San Francisco, CA: N/D.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodríguez Jansorns, N., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. California: Corwin Press, Inc.

- Funkhouser, J. E. (1997). *Family Involvement in Children's Education: Successful Local Approaches*. An Idea Book. O. C. Policy Studies Associates.
- Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. (2011). *La evaluación de impacto en la práctica*. Washington DC: Banco Mundial.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery Of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick (U.S.A.): Aldine Transaction.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Washington, D.C.: National Committee for Citizens in Education.
- Hernández, R. F. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill
- Hirsto, L. (2010). Strategies in Home and School Collaboration among Early Education Teachers. *Educational Research*, 99-108.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., y otros. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 105-130.
- Méndez Mendoza, R. (2010). FAMILIA Y EDUCACIÓN. *Temas para la Educacion*, 1-8.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013). *Los Cuadernos de Familia: Una herramienta de apoyo a las familias para acompañar a sus hijos e hijas en el logro de sus aprendizajes*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Nord, C. W., & West, J. (2001). *Fathers' and Mothers' Involvement in Their Children's Schools by Family Type and Resident Status*. Washington, D.C.: Department of Education.
- Ricoy Lorenzo, M. d., & Feliz Murias, T. (2002). ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN. *Educacion XXI*. UNED, 171-197.
- Rocco, T. S., Bliss, L. A., Gallagher, S., & Perez-Prado, A. (2003). Taking The Next Step: Mixed Methods Research In Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19-28.
- Sevillano, M. L. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. En *Diseño y desarrollo curricular* (págs. 125-198). Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Warren, M. (2005). Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*, 133-173.
- Ziegler, S. (1987). *The Effects of Parent Involvement on Children's Achievement: The Significance of Home/School Links*. Ontario, Toronto: Toronto Board of Education (Ontario).

CONVERSATORIO: ACTUALIDAD DEL CURRÍCULO DOMINICANO

Este conversatorio fue una innovación introducida por primera vez en este 7mo congreso. Se creó para propiciar un espacio de diálogo para que distintos actores que dirigen y coordinan el diseño y el desarrollo curricular, compartieran su experiencia e intercambiaran ideas con el público asistente.

Moderador: *Juan Miguel Pérez*

Primera ronda: Marco-proceso de revisión y actualización curricular

Participantes: *Leonte Ramírez, David Capellán, Cristina Amiama y Miriam Camilo*

Segunda ronda: Diseño y desarrollo curricular

Participantes: *Javier Elena Morales, José Rafael Remigio García, Freddy García, Andreina Jiménez, Raymundo González*

Tercera ronda: Apoyo al desarrollo curricular

Participantes: *Librado Tavares, Cristina Rivas, Jeanne Bogaert y Esperanza Suero*

Cuarta ronda: Gestión pedagógica del currículo en el aula

Participantes: *Freddy Trinidad, Onelda Gómez, Rosa Amalia, Gilda Matos, Glenny Borquez, Víctor Liria*



Participantes: Leonte Ramírez, David Capellán, Cristina Amiama y Miriam Camilo

Juan Miguel Pérez: Como ustedes saben esto es una innovación del congreso. Usualmente el segundo día lo que se hacía era presentar en paneles investigaciones que se realizan durante el año, tanto del IDEICE como de otras instituciones sobre una diversidad de temas, que se organizan de acuerdo a los paneles que hoy están estructurados: “Enseñanza Aprendizaje”, “Escuela y Comunidad”, lo que tiene que ver con políticas públicas, “Evaluación”, etc. En este caso nosotros hemos querido habilitar este espacio para dialogar, no para presentar investigaciones, sino sencillamente dialogar, dialogar sobre un tema que, aunque no es el tema central del congreso sí es el tema predominante, al cual hemos querido dar énfasis y por el cual hemos invitado a los conferencistas internacionales.

Es el tema de “Currículo y Sociedad en el Siglo XXI”. Hemos querido hacerlo así y no decir Currículo y Sociedad en República Dominicana, porque nuestro actual proceso de revisión y actualización curricular todavía está en una fase abierta, en una fase de ensayo, una fase donde hay muchos elementos que, incluso para evaluarlos es muy temprano todavía y por eso le hemos puesto a este conversatorio actualidad, porque es un momento en el cual los participantes de este evento podrían informarse sobre cómo va el proceso, qué novedades trae, cómo podemos considerar el currículo como noticia y en base a eso hemos organizado esta mesa en cuatro rondas; la primera va a ser todo lo que es el proceso de revisión y actualización curricular el por qué y los cómo, y vamos a tener en esta primera ronda la participación de los dos subsistemas del sistema educativo; el Subsistema de Educación Especial y el Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

En una segunda ronda y en una tercera ronda que será al final de la mañana y al principio de la tarde, vamos a tener a los coordinadores de áreas de la Dirección General de Currículo, quienes nos hablarán desde sus respectivos dominios cuáles han sido las novedades que trae esta revisión y actualización en las diferentes temáticas de cada una de las áreas curriculares. Eso será en esas dos rondas, y al final vamos a tener por supuesto la participación de las Direcciones Generales de los Niveles y de Currículo para hablarnos un poquito cómo ha sido el proceso de desarrollo de ese

currículo actualizado y revisado en las escuelas. Así que esperemos que sea informativo, que sea del agrado. Esencialmente vamos a darle la oportunidad a los colegas presentes y habilitar si es posible al final, aunque temo que sea tanto el material que nos deje poco tiempo para el intercambio, como tal entre el público y los exponentes.

Para esta primera ronda, como les dije, vamos a tener la participación en primer lugar de la comisión que fue conformada para liderar el proceso precisamente de la revisión y la actualización curricular y en este caso nos estará hablando por un lado y en representación de la Directora General de Currículo que está fuera del país y que se excusa ante ustedes por un asunto familiar doña Carmen Sánchez, estará Leonte Ramírez y también David Capellán que ha sido el coordinador de la comisión que ha liderado el proceso a nivel general. También nos acompañan Cristina Amiama, Directora General del Subsistema de Educación Especial y nuestra querida amiga Miriam Camilo, de la Dirección General de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Así que buenos días a todos, queríamos empezar tal vez por preguntarle a Don Leonte o a David ¿Por qué una revisión y una actualización curricular?, es decir ¿Por qué ahora? Y ¿Por qué con las características que se ha asumido en este proceso?

Leonte Ramírez: Buenos días a todos y todas. El mundo cambia a una velocidad que en estos momentos en algunas áreas desborda la capacidad, incluso para medirlas, inclusive en las Ciencias Sociales que en un principio no había como medir tanto los avances. Pero las investigaciones que se desarrollan hoy en todas las áreas de Ciencias Sociales incluyendo la Educación nos da fe de esos avances. En el campo particular de las ciencias los avances son mucho más grandes. En estos días decía en un seminario, un profesor en química que en el área de química se produce todos los días cinco mil y pico de páginas que entran a la web de las cuales él decía: hay cuatro mil novecientas que no sirven, pero probablemente hay cien donde se registren todos los días innovaciones. En veinte años que es más o menos lo que tiene el currículo vigente es mucho lo que ha cambiado, no solo en las áreas de ciencias, ma-

temática, física, química, biología sino como- le decía- en el campo de las Ciencias Sociales, en las investigaciones, en particular de cómo se aprende.

El área de la neurociencia todos los días está descifrando muchísimas conexiones cerebrales que nos dicen cómo se produce el aprendizaje, cómo la memoria de corto y largo alcance funciona y eso tiene implicaciones en el aula claramente, eso es una justificación más que suficiente para que tengamos que revisar el currículo no solo para incorporar lo que la ciencia ha avanzado en todas las áreas.

David Capellán: Una necesidad de coherencia externa del currículo que es básicamente a lo que ha referido Don Leonte, aunque falta un pequeño elemento que es el tema que tiene que ver, si uno revisa el documento fundamentos del currículo y se lee el capítulo 2 que creo que es el que describe la sociedad para la que se elaboró aquel currículo del 95-96. Si ustedes hacen una lectura de ese capítulo van a ver que esa sociedad yo no la conocí, muchos de nosotros no la conocimos, es una situación muy distinta a la situación de hoy.

El currículo se hace para responder a las necesidades y las demandas de la sociedad, si las sociedades cambian en el tiempo, es obligatorio que el currículo cambie en el tiempo para responder a esas demandas sociales y ahí se une el tema que tiene que ver con los avances de las ciencias. El estado de las ciencias en el 95-96 es muy distinto al estado de las ciencias hoy, para poner un ejemplo, si revisan el currículo de Lengua Española, la propuesta que estamos elaborando es muy distinta a lo que se está presentando y eso es producto de que áreas como análisis del discurso del 95-96 estaban en proceso de desarrollo, y hoy están en una situación de mucha más madurez, pero la otra razón por la que cambia el currículo, esas son razones externas. Es por un asunto de coherencia interna también y es que en la práctica y eso está documentado, la práctica educativa tiende constantemente a alejarse de lo que está colocado en el diseño curricular. El proceso de acercar práctica a diseño es el proceso de desarrollo, revisar la práctica con respecto al diseño, revisar el diseño con respecto a la práctica y mantenerlo coherente a veces puede implicar hacer ajustes en la práctica, pero también a veces puede implicar hacer ajustes en el diseño. Entonces para mantener la coherencia del currículo hacia afuera y del currículo hacia dentro es necesario que con cierta periodicidad se hagan procesos de revisión curricular.

Juan Miguel Pérez: Y en base a eso también pienso que había un mandato del segundo Plan Decenal sobre el enfoque por competencias que es una de las grandes incorporaciones que tiene esta revisión y actualización curricular, ¿Cómo ese proceso se operativiza en términos de la actualidad del Currículo Dominicano?

Leonte Ramírez: Hay un mandato para revisar, que ha sido reforzado no solo por lo del Plan Decenal, ha sido reforzado por diferentes tipos de ordenanzas y leyes que se han producido en el país, la Ley 1-12, la Estrategia Nacional de Desarrollo, lo trae como uno de los puntos de sus políticas. Revisar continuamente el currículo, lo del enfoque por competencias, bueno nosotros sabemos, que en el currículo anterior teníamos un enfoque constructivista, muchos se preguntan si fue posible desarrollar por completo ese enfoque y creo que todos diríamos en su mayoría que no fue posible, hay algo que no se produjo, no hubo un empoderamiento, no sé si existieron todos los acompañamientos que ameritaban los docentes para que eso se desarrollara.

Cuando se adopta el enfoque por competencias desde varias perspectivas, asumiendo el enfoque constructivista, asumiendo el enfoque histórico cultural, asumiendo el enfoque socio crítico, asumiendo esos tres, que hay muchos investigadores internacionales que ven la posibilidad de que estos tres enfoques puedan converger en ese enfoque por competencia, por una de las cuestiones que decía David, la coherencia externa, las demandas de la sociedad, la conferencia que tuvimos ayer inicial, una conferencia excelente, se plantean varios asuntos sobre la educación inclusiva que nosotros creemos que no chocan contra el enfoque por competencias, que creemos que las tenemos, hay muchas personas que creen que las competencias son exclusivamente una demanda de la empresa, de la industria,. Nosotros creemos que es una demanda de la industria, pero no es lo único que demandan que nuestros estudiantes al final de determinados trayectos exhiban determinadas formas de hacer las cosas, que usen los conocimientos para hacer las cosas, para desenvolverse en la vida, para enfrentar problemas y eso, solamente eso, salva las competencias. En última instancia, ¿para qué es la educación? ¿Qué hace un ser humano con la educación que le da la sociedad o que le da la escuela? Desenvolverse en la vida, vivir. Por lo tanto, si los contenidos, lo que se aprendía antes no me permite desenvolverme a mí, algo estaba funcionando mal, y se creyó, después de mucha discusión que

el enfoque por competencias justamente podía resolver eso, en ese Plan Decenal se sugiere el enfoque por competencias.

Juan Miguel Pérez: ¿Cuáles son precisamente esas competencias? ¿Cómo están estructuradas en el currículo esas competencias?

David Capellán: En el currículo tenemos tres tipos de competencias, las competencias fundamentales, las competencias específicas y las competencias laborales profesionales. Las competencias fundamentales son como 7 grandes metas que se procuran desarrollar en todo el sistema educativo, todos los subsistemas y todas las modalidades. Marcan como los 7 grandes fines del proceso educativo.

Las competencias específicas, entonces, se definen dentro de las áreas curriculares y su función es básicamente, desde el área, aportar al desarrollo de las competencias fundamentales y las competencias laborales profesionales que se utilizan en el Subsistema de Educación de Adultos, se utilizan en el Subsistema de Educación Especial y en la modalidad de técnico profesional y en artes. Definen un tipo especial de competencias mucho más cercano a la concepción inicial con que nace el enfoque por competencias, que tiene que ver con formación para el trabajo, algo que quería subrayar de lo que mencionaba Leonte, con respecto a la concepción de competencia que hemos asumido, es importante tener pendiente que la mayoría de las objeciones y los ataques contra el enfoque por competencias son básicamente a los primeros estados del concepto.

Si uno revisa por ejemplo los trabajos del profesor Sergio Tobón, uno se va a dar cuenta que en las primeras concepciones de las competencias la orientación era básicamente la productividad, la efectividad de las organizaciones empresariales, etc., ese concepto se ha movido hacia un concepto que el profesor Tobón denomina el enfoque complejo de las competencias, que de lo que se trata es de que las personas aprendan a hacer de forma reflexiva con las actitudes y valores apropiados con la única finalidad del desarrollo pleno del ser humano y de la sociedad, no de la rentabilidad, no de la mejora económica, no del funcionamiento de la empresa, se trata de una finalidad mucho más alta.

Juan Miguel Pérez: Y ahora viene un proceso interesante dentro de este conversatorio, que es el proceso como tal, es decir cómo llegamos a lo que estamos lle-

gando ¿Cómo se organizó todo el trayecto, toda esta ruta crítica con la que se ha elaborado esta revisión y actualización curricular?

David Capellán: las bases de la revisión y actualización curricular describen cada uno de los momentos, el primer momento y uno de los más importantes es el momento de consulta, preguntar ¿qué es lo que queremos?, y esa consulta se divide en dos momentos, la consulta social y la consulta técnica, alguno de ustedes recordará que durante el proceso de consulta social, las regionales organizaron 10 mesas de trabajo, 7 de esas mesas de trabajo llevaban temas específicos de lo que debían hablar, que tenían que ver con las modalidades, con los niveles, etc., y en tres de esas mesas las regionales podían determinar de qué temas vamos a consultar. La información levantada durante esas consultas, se sintetizó en la manera de un informe. Ese informe no dice lo que vamos a hacer, dice lo que opina la gente que debemos hacer y que debemos considerar cuidadosamente.

La segunda etapa parte de la misma consulta. Entonces es la consulta técnica, traemos expertos de diferentes áreas, personas del área de psicología, personas especializadas en la etapa de desarrollo, personas de las áreas curriculares internas y externas y entonces pasamos a la segunda etapa que es la etapa de toma de decisiones que es a partir de lo que hemos conseguido en las consultas. Hay una cosa que hay que mencionar que, es que muchas de las decisiones del proceso de revisión y actualización curricular no se tomaron durante el proceso, sino que se tomaron previamente. Este proceso arranca la parte técnica 2012 al final y ya en 2008 el Plan Decenal de Educación 2012-2018 estaba prefigurando una serie de cosas con respecto de cómo debía ser el currículo. Por ejemplo, la mayoría de los que participamos en este proceso creemos firmemente en el enfoque por competencias como una manera novedosa de abordar los procesos educativos, ya en 2008 esa decisión había sido tomada y estaba consignada en el Plan Decenal 2008-2018. Es decir, que esa y otras decisiones no fueron objeto de decisión durante la segunda etapa de la consulta de toma de decisiones.

Luego de la toma de decisiones viene el proceso de elaboración de los primeros borradores y estos borradores cuando alcanza un nivel de corrección y de claridad que nos permite ser publicado entonces lo publicamos, pero no como documentos finales, sino como documentos preliminares, y así ustedes pueden ver que de los documentos curriculares de primaria,

de inicial, de las bases han circulado varias versiones, unas etiquetadas como versiones preliminares y otras que ya pierden esa etiqueta luego de ser aprobadas por ordenanza y de haber sido revisadas. ¿Para que la publicación en versión preliminar?, hay una cosa muy importante que es que estos procesos tienen que ser lo más participativos que se pueda, pero armar una logística para que más de 10 millones de personas que tienen derecho legítimo a decir qué dice en el currículo participen es bastante difícil y lo que se hizo es que con la consulta y con la publicación preliminar se abrió a la participación y a la recepción de opiniones y sugerencias de la mayor cantidad de personas posibles. Luego de la publicación de esos documentos preliminares que circulan durante un año, entonces se hace un proceso de levantar opiniones y valoraciones a través de un instrumento cerrado, y a través de grupos focales con una muestra de la población docente y sobre la base de las opiniones que nos expresaron, entonces, donde hacemos ajustes en los documentos. Yo creo que un ejemplo de un documento que sufrió muchos ajustes entre la versión preliminar y la versión final es el documento de inicial.

Si ustedes tienen la posibilidad de comparar estos dos documentos van a ver que son documentos totalmente distintos productos de la retroalimentación. En las bases hay buenos ejemplos de ajustes producto de esa retroalimentación, por ejemplo, las primeras dos versiones de las bases, los niveles de dominio de las competencias llegaban hasta el nivel 2 y la gente se quedaba perdida buscando el nivel 3; en la primera versión entendíamos que la gente iba a entender que el tres era lo que se marcaba en la competencia por completo, la gente no lo entendía. En una siguiente versión pusimos una nota al pie para que lo buscaran ahí, pero no veían la nota, y en una tercera versión dijimos dejemos de estar de tozudos y pongamos el nivel tres donde la gente lo va a ver que es ahí donde dice nivel tres y entonces ahí se colocó. Eso es como algunos ejemplos de ajustes que se hacen posteriormente, en lo que se hacen esos ajustes, entonces es que se solicita al consejo de educación la aprobación del diseño curricular.

Hasta ahora tenemos aprobado el diseño curricular de inicial, tenemos aprobado el diseño curricular de primaria, el de secundaria en este momento del primer ciclo está publicado en versión de validación, o sea, que la idea es que durante este año sería recoger las sugerencias y opiniones de los docentes para ver si el año siguiente podemos publicarlo en versión preliminar.

Juan Miguel Pérez: Siempre en el primer ciclo

David Capellán: Hasta ahora tenemos publicado el primer ciclo nada más, todo lo demás está en borrador, pero la publicación ha tratado de respetar el ritmo que al principio nos impuso la necesidad que fue publicar un ciclo cada año y luego nos hemos dado cuenta de que es bastante beneficioso porque no produce el impacto de 18 años de diseño de un golpe en la calle, o sea, cada tres años es un ritmo bastante apropiado para entrar en vigencia

Leonte Ramírez: Agregar algo que faltó en la pregunta anterior, ¿cómo se seleccionaron las competencias fundamentales?, ese fue un proceso bastante largo, sé que muchos de ustedes participaron, hubo muchas mesas donde mucha gente propuso competencias, teníamos una lista de 20 competencias, luego 18, luego 15. Se mandó a hacer una encuesta virtual donde todo el mundo libremente opinó. De las 15 se redujeron a 10, hasta llegar a 7. Recuerdo incluso, que Juan Miguel planteaba que fueran solamente 4. Lo que quiero decir es que hubo mucha discusión en eso. Hubo que negociar, hubo que ceder, yo, por ejemplo, estaba cerrado con que la competencia matemática debía ser una, por que el ser humano desde que sale tiene que tomar decisiones que son matemáticas, cuánto compro, cuánto cuesta, qué cantidad de agua consumo, con qué cantidad de agua me baño, todos son cálculos matemáticos. Sin embargo fui vencido por el consenso, y estoy tranquilo defendiendo mis 7 competencias y creo que esas 7 competencias fundamentales me dan el perfil de ese ciudadano que necesita nuestro país, que tal y como decía David, entre los que combaten el enfoque por competencias, creo que con las 7 competencias fundamentales que nosotros definimos y esos tres niveles de dominio está ese perfil que me dice qué tipo de ciudadanos nosotros necesitamos; tenemos las competencias ciudadanas, la competencia comunicativa, ¿qué ser humano no necesita comunicarse?, es una de las grandes necesidades desde que nacemos, antes de nacer dicen los médicos, ya el niño o la niña se están comunicando, están dando informaciones a la madre; la competencia ambiental y de salud, señores si nosotros nos olvidamos del planeta en que estamos, nada de lo otro que hagamos por muchos descubrimientos que haga la física, la química, la biología, la medicina, no valdrá la pena, porque tendremos un planeta inhabitable, entonces tocamos lo ambiental y de salud como una de las competencias, la resolución de problemas.

Quién ha podido decir que se levantó un día y se acostó sin tener que resolver un problema, no estamos hablando de resolución de problemas matemáticos, esos son unos, usted tiene que resolver problemas y tomar decisiones desde que sale de su casa en un tapón, ¿por dónde me desvió? ¿Qué hago?, usted está frente a una situación que está tomando decisiones, desarrollo personal, desarrollo del pensamiento lógico, o sea, nosotros creemos que independientemente las competencias, los buenos desempeños le sirvan a la industria, le sirvan al comercio, le sirvan a la sociedad en sentido general, lo primero a lo que le van a servir es a ese ciudadano definido en nuestro perfil.

Miriam Camilo: en educación de jóvenes y adultos, me imagino que en educación especial también, siempre todo resulta un poco diferenciado, por razones de proceso, por razones de inclusión y por muchas razones más, por razón de especificidad de la naturaleza del currículo para adultos, pero sin embargo nosotros como parte de este proceso como Ministerio de Educación hemos ido buscando con el equipo de currículo todos los puntos donde se puede entroncar este proceso de definición general, y en particular en cada uno de los momentos irnos adecuando, por ejemplo, en educación de adultos nosotros habíamos avanzado en el 2011 mediante la Resolución 4-21, el consejo nacional de educación no paró el proceso de revisión curricular de educación de adultos, sino que mediante esa resolución nos autorizó a continuar avanzando y en ese marco que dice Don Leonte se pusieron las competencias en el Plan Decenal 2008-2018, pero al interior del Ministerio no se había dado un proceso de debate reflexivo y profundo sobre el tema de las competencias y qué estábamos entendiendo por competencia y es incluso a partir de ahí que surge la idea de hacer esa consulta nacional, porque nosotros teníamos que entrar en diálogo con relación de manera muy específica a ese concepto. Para ese momento ya nosotros en educación de adultos teníamos definido cuatro competencias, cuatro en el 2011.

Juan Miguel Pérez: ¿Cuáles eran esas competencias?

Miriam Camilo: competencias comunicativas, resolución de problemas, desarrollo científico y no recuerdo ahora la otra. La cuestión es que eran cuatro, pero esas cuatro aparecieron en las 7 y dijimos no nos vamos a complicar la vida, uno no puede siempre ganar todo, nosotros queríamos que fueran las cuatro competencias que teníamos nosotros porque las abarcaban todas, entonces lo que hicimos fue en ese sentido, que

pasa, viene el cambio de la estructura del sistema, al cambiar la estructura del sistema nosotros ya habíamos trabajado una propuesta curricular para los tres ciclos de educación básica de adultos, entonces tuvimos que reorganizar, reescribir y retrabajar todo, no solamente en función de las siete competencias ya definidas a nivel general, sino también en función también de la reorganización que se da del sistema educativo.

Entonces en educación de adultos nosotros estamos en un proceso de trabajo y el documento de adultos de básica no ha sido todavía llevado al consejo. ¿Por qué?, porque nosotros tuvimos que retrabajarlo de nuevo, ya reorganizando la educación básica de adultos en lugar de tres ciclos, para un futuro en dos ciclos que están trabajados ya. Las dos propuestas están en proceso de validación. Adultos está en validación también, nosotros ya estamos sacando de esta validación una segunda versión que prácticamente está lista, que incluye las mayas curriculares correspondientes a los dos ciclos. Entonces ese proceso de cambio del sistema general nos ha llevado a nosotros a tener que escribir como dos o tres veces, pero no importa, porque hemos ido avanzando, madurando, dialogando.

El currículo de adultos ha sido debatido con todos los actores que son menos de educación de jóvenes y adultos, y un tema que tenemos para el momento en que se vaya a llevar al consejo, el currículo específico de educación de adultos, es que haya una octava competencia en el currículo de persona jóvenes y adultas que esté referido al desarrollo de competencias emprendedoras. El trabajo no es solamente emprendedurismo, cuando nosotros hablamos del desarrollo de competencias emprendedoras es que queremos un país de hombres y mujeres emprendedores y para el trabajo, porque la dimensión del trabajo, no del empleo, es una dimensión consustancial con la naturaleza, o sea, todos los hombres y mujeres deberíamos estar enmarcados en esa perspectiva y formarnos como seres emprendedores para poder tener un país emprendedor.

Juan Miguel Pérez: Doña Miriam, antes de pasar a Cristina, ¿cuáles son además de esa octava competencia, las principales novedades que trae el nuevo currículo?

Miriam Camilo: la novedad fundamental del currículo de educación de jóvenes y adultos es el carácter de la estructura curricular, una estructura curricular modular que posibilite que el joven o adulto avance según su ritmo, no como es el caso del niño que se requiere, no una estructura por grado ni por períodos determinados

de tiempo, o sea, el adulto es una estructura modular para que vaya avanzando según su ritmo y nosotros al mismo tiempo que hemos trabajado todo eso, hemos ido trabajando con la propuesta curricular que tiene el nivel básico de niños y niñas, que tiene el nivel medio de niños y niñas, porque el desarrollo de competencias de las áreas básicas que se trabajan en todo el currículo nosotros tenemos que trabajarlas en educación de jóvenes y adultos. Lo que pasa es que hay competencias que el adulto tiene condiciones para desarrollarlas más rápidamente que un niño en determinado grado, por ejemplo, la resolución de problemas.

La gente adulta vive resolviendo problemas, aun sea analfabeta sin estar en una escuela, por eso también para nosotros hay conceptos que tienen que ver con el desarrollo del currículo que para adultos tiene que cambiar. Yo creo que para el futuro y la sociedad del siglo XXI tiene que cambiar para todos, pero quiero centrarme ahora para ser discreta en adultos, el currículo no puede ser solo para desarrollo en el aula, el currículo tiene que responder a las necesidades de aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos en cualquier espacio donde él aprende. Entonces nosotros creemos que una visión del siglo XXI del currículo tiene que trascender la escuela, el currículo no puede ser para la escuela nada más, y los que estudian en una fábrica y los que tienen que estudiar en un lugar donde no hay escuela, el currículo tiene que ser para darle direccionalidad a los procesos de aprendizaje en cualquier lugar donde la persona, no importa la edad aprenda.

Nosotros también asumimos el tema del paradigma del aprendizaje. Hay muchos debates sobre eso a nivel internacional, no es la educación a lo largo de la vida, es el aprendizaje a lo largo de la vida. Nosotros creemos que ese currículo, ese enfoque y ese paradigma tienen que ser central en el currículo nuestro y así lo establece la constitución en el artículo 63. Entonces hay una serie de asuntos que tienen que ser novedosos, que como bien ellos decían, es parte de un proceso que vamos madurando. Por ejemplo, nosotros, ese diálogo intergeneracional que se tiene que dar en el desarrollo del currículo tiene que organizarse tanto desde la escuela, como desde la familia, como desde la comunidad. Tú puedes organizar ese diálogo intergeneracional para que se entienda de qué educación estamos hablando en la escuela, por ejemplo el diálogo de familia, estudiantes, niños, niñas, adolescentes, jóvenes, que son aspectos fundamentales de la vida, que trabajar la familia no puede ser nada más en un texto, en un aula; el trabajar la familia, trabajar la comunidad, el trabajo,

el ambiente, la naturaleza, tiene que ser trascendiendo espacios tradicionalmente que ya desde el siglo XIX estamos cansados de decir, una escuela del siglo XIX, pero nosotros seguimos reproduciendo la escuela del siglo XIX. Entonces el tema de la inclusión tanto para adultos y me alegro mucho y quiero felicitar a IDEICE, porque creo que es la primera vez que a nosotros nos ponen en un debate que tenga que ver con este tema y que trascienda, y agradecer mucho al equipo de currículo que vamos generando ese diálogo contradictorio muchas veces, ustedes se imaginarán.

El otro tema novedoso es el tema de las aulas, nosotros creemos en un currículo integrado para educación de adultos, aquí la palabra integrado se volvió una mala palabra, el currículo para educación de jóvenes y adultos tiene que ser un currículo integrado. Si nosotros tenemos unas competencias éticas y fundamentales que tenemos que trabajarlas transversalmente definiendo de manera concreta como se trabaja en cada módulo, a veces la echamos a un lado, las definimos muy bien, pero la echamos a un lado, es porque ese currículo, yo no puedo poner para los adultos, a lo mejor lo pueden hacer para los niños y, creo que es una aberración también 15 asignaturas. Para responder a cada una, si usted tiene una competencia ética y ciudadana en ese currículo, tiene que trabajarlas en todo momento, en todo lugar y en todo espacio. Entonces yo no tengo porque tener una materia que se llame cívica o que se llame ética, tengo que trabajar esa competencia.

Nosotros todos tenemos el reto de transformar, traducir todas esas competencias fundamentales, esas competencias específicas en aprendizajes, traducirlas en formas de aprender y, también el otro tema que nosotros estamos trabajando asociado al currículo es el tema de la gestión, tú puedes tener muy buen diseño curricular, tú puedes tener muy buenos documentos curriculares, los que nos pasó en el 95, en el 95 ya nosotros decíamos que el currículo de adultos tenía que ser flexible, pero no lo hicimos flexible, siguió igualito. Ahora es que estamos construyendo esa posibilidad de un currículo flexible, cuando hablamos de una básica flexible y hay ya directores de distrito, algunas regionales que están jugando su papel en el terreno haciendo experiencias piloto. Es decir, esta escuela que funciona de noche cómo la voy a organizar para el desarrollo del currículo y para que la gente tenga posibilidad de entrar y seguir aprendiendo. Por eso también el enfoque de derechos fundamentales en el currículo de educación de jóvenes y adultos, tú puedes tener muy buen currículo, pero si tienes una escuela

que nada más abre sus puertas de 6 a 9 de la noche para los adultos que trabajan el día entero y trabajan sábado y domingo, eso no responde a un enfoque de derecho como lo plantea la constitución.

Juan Miguel Pérez: Muchas gracias doña Miriam. Buenos días, Cristina Amiama Directora General del Subsistema de Educación Especial, un poquito lo mismo que doña Miriam, es decir, los procesos y las innovaciones que ha traído esta nueva etapa de Educación Especial.

Cristina Amiama: Buenos días, para iniciar tenemos que aclarar algunos términos. Nosotros desde el año 1992 con todo el plan decenal hemos comenzado todo lo que es el desarrollo de escuelas inclusivas y desarrollo de un currículo obviamente inclusivo. Entonces partimos de la base, un poco que se llama diseño universal, mientras ese currículo esté pensado para todos como decía Miriam, entonces no tendríamos que tener una educación específica. Es decir, que nosotros entendemos que el camino en la actualización curricular es ir desmontando lo que es la educación segregada, que no es lo mismo que la educación especializada o específica. Entonces en ese marco, desde un primer inicio con la comisión, tuvimos viendo como lo que se diseñe sea tan amplio que caben todos, yo creo con la comisión, con David, que tuvimos mucho, que lo logramos, que pudimos hacerlo mucho más explícito, pero creo que desde donde partíamos y con todos los procesos se avanzó mucho, por ejemplo en la competencia de comunicación hay una parte que reconoce que comunicación no es solamente oral que también puede ser gestual, que también la lectura puede ser táctil. Aquí es que vemos entonces a ese diseño, dicho esto, aun así, en la actualización curricular, pues hay áreas donde no caben todos los estudiantes, lamentablemente.

Yo creo que eso se tiene que ir quedando en ese proceso de madurez, yo creo que sería irresponsable decir la comisión, yo creo que es una situación del país, como también habla Miriam de un reconocimiento de la diversidad, y cuando hablamos de la diversidad no hablamos solo de estudiantes con discapacidad sino que tenemos que reconocer que cada uno aprende de manera diversa, que la heterogeneidad es la norma, o sea, el aprendizaje no es homogéneo, entonces ese currículo tiene que responder a todo esto, lo cual como David me diría, ¿cómo lo hacemos en esa práctica? Qué hemos hecho entonces, pues ya está un documento que se comenzó a socializar, incluso con los colegios privados. Ahora en enero comenzamos con todo el sector que se llama "Orientaciones Curriculares

para la Atención a la diversidad, Guía de Ajustes Curriculares". Fue un documento que nos tomó un tiempo parirlo, y el documento parte de una conceptualización de lo que es la educación inclusiva y va bajando a algo muy importante para nosotros y es las estrategias que pueden desarrollar los docentes primero, antes de llegar al ajuste curricular. O sea, que entendemos que, en cuanto al docente, pueda comprender que tiene alumnos diversos y plantearse su clase para estos alumnos diversos, en ese sentido se está atendiendo a la diversidad sin mayores cargas al docente.

No obstante, reconocemos que hay un grupo de alumnos que ya en esta actualización curricular le quitamos necesidades especiales porque todos nosotros somos especiales y le pusimos necesidades específicas de apoyo. Ahí la comisión, hay que decirlo, nos ayudó mucho en esa, pero, ¿de qué es que estamos hablando? ¿Qué son los niños? Hay niños que tienen condiciones de discapacidad de retos cognitivos, discapacidad visual, auditiva, pero también en nuestro país tenemos mucha condición sociocultural, o sea, niños que vienen de familias que por las condiciones de la familia no logran, también tenemos un sistema educativo con unos docentes determinados que no están produciendo, que no están desarrollando, vamos a decir, todas las competencias necesarias, o para decirlo concretamente como diría Miriam, en los aprendizajes de los estudiantes, entonces todo eso hay que mirar, entonces tenemos dos documentos, uno que parte de una evaluación psicopedagógica sistémica y este documento, que después de atención a la diversidad da detalles específicos de como ajustar el currículo.

Estamos felices porque esto se está organizando con la normativa, por ejemplo, la Normativa 1-2016, que es la que organiza el sistema de evaluación de las Pruebas Nacionales, ahí dice en el Artículo 7: "los estudiantes que cursen con ajustes curriculares individualizados podrán optar por una certificación de estudios diferente". Entonces ya eso nos obliga a tener este documento formal de ajustes curriculares para que esos alumnos que vayan transitando con ajuste, valga la redundancia, perdón, puedan optar por una certificación. Un sistema inclusivo es un sistema que piensa en todos, porque nosotros también tenemos muchos desafíos con los muchachos que van por arriba, que los estamos perdiendo, se nos están escapando nuestros talentos; entonces un sistema educativo inclusivo es un sistema que tiene salida para todos y de donde nosotros partíamos era un sistema muy estrecho, que como decía Miriam, decimos flexible, abierto y participativo, pero

en la práctica no es real. Es decir, todos los estudiantes nada más pueden seguir un camino, para ampliar otro gran desafío que nosotros ya teníamos y tenemos todavía como país, son los estudiantes con discapacidad.

En el 1992 nuestro país dio un paso de avance muy importante que era que había currículos especializados por discapacidad, eso se eliminó en el 92 y dijimos, todos los estudiantes van con el currículo regular con ajustes, pero en realidad no explicamos cómo se hace eso, y en realidad tenemos estudiantes que por condiciones personales no pueden acceder al currículo.

Entonces el gran debate que tuvimos en la comisión también es cómo responder a las necesidades de esos estudiantes sin hacer un currículo paralelo. Como gran avance que también va a salir, hicimos un currículo en lenguas de señas desde preprimaria hasta tercero, ¿por qué?, porque para la población sorda, por ejemplo, la lengua de señas es fundamental y, ¿cómo se enseña en el país? Como la escuela podía, entonces esto lo sistematizamos e hicimos un currículo partiendo de los contenidos, por ejemplo, de lengua española en lengua de señas o sea para que los niños vayan aprendiendo, y estamos un poco con retraso, pero hemos podido sacar eso; pero también tenemos el desafío de los estudiantes con discapacidad visual, que necesitan por ejemplo, cómo aprender braille, aprenden braille, como le enseñan braille, porque no está en unos documentos para no hacerlo como segregado, pero en realidad se necesita recoger toda esa práctica; y otro documento muy importante para nosotros que ya también está en circulación es para los estudiantes con el espectro de autismo. ¿Por qué?, porque bueno, ellos también necesitan mayores ajustes, entonces de algún modo le estábamos dejando mucha responsabilidad a los centros educativos para esos ajustes.

La idea entonces para esta actualización curricular ya para resumir un poco, es que un currículo que atienda la diversidad debe de partir dentro de sus concepciones en ese eje de atención a la diversidad y el mismo currículo debe responder a todo. Para nosotros y lo hemos dicho mucho, el currículo estrella que nos ayuda mucho es el de nivel inicial, porque el nivel inicial logró algo interesante y es que a esas competencias específicas se le incorporó tres niveles de desempeño. Entonces eso para nosotros es maravilloso, porque ahí ya tú tienes los ajustes curriculares insertos.

En el caso de primaria nos quedó un poquito con mayores desafíos, estuvimos debatiendo mucho y todavía estamos en debate si extraer unos contenidos esenciales o no de ese currículo que nos pueda orientar hacia la realización de los ajustes; de todas maneras, esto va saliendo, va permeando el sistema y nosotros somos parte del sistema.

En el nivel secundario yo no quería abundar mucho, pero las estadísticas son muy dramáticas. Nosotros hicimos un levantamiento de información en el 2003 y tenemos el 78% de estudiantes con discapacidad en ese nivel. Cuando entramos a secundaria el nivel nos baja solo a un 13%. Entendemos que esto pasa porque en el nivel primario no existen los mecanismos curriculares para lograr esa permanencia que nos lo dan los ajustes.

Entonces en el nivel secundario tenemos mayores desafíos y los ajustes curriculares se hacen más complejos. ¿Quiénes están accediendo ahora al nivel secundario sin mucha complejidad? Los estudiantes con discapacidad visual y los estudiantes con discapacidad auditiva, aunque estamos incluyendo intérpretes en secundaria, todavía tenemos muchos desafíos con los estudiantes con retos cognitivos que no deben de pasar a secundaria sino que lo que tenemos que lograr es que se vayan a técnico profesional, por eso la competencia que decía David es tan importante para nosotros, un gran avance, pero como todavía no ha salido la normativa creo que tanto con el currículo de jóvenes y adultos podemos tomarnos esto modular e ir incluyendo nuestra población.

Juan Miguel Pérez: y una pequeña curiosidad, ¿hay puntos de encuentro entre educación para personas jóvenes y adultos con necesidades específicas de aprendizaje?

Cristina Amiama: debería haber más puntos de encuentro, sobre todo no arriba, que tenemos mucho, sino en la práctica. Lo que nosotros entendemos es que los desafíos del sistema son tan grandes que la población con discapacidad adulta, muchas veces ha estado fuera y marginada del sistema.

En la educación especial como nosotros la estamos planteando, que de hecho ahora estamos pensando en el nombre, nos hemos negado a ser, por ejemplo, Dirección de Educación Inclusiva, porque inclusivo es el sistema, atención a la diversidad, todo el mundo tiene que atender a la diversidad, Entonces no puede haber una dirección que atienda a la diversidad. Para nosotros

no puede haber una dirección de educación inclusiva, porque inclusivo tienen que ser los niveles, inclusivo tienen que ser los subsistemas, inclusivos tenemos que ser todos. Entonces estamos en ese debate, entendemos que nos tenemos que mover para algo, porque se sigue necesitando una educación específica que a nivel curricular diga que los sordos necesitan lengua de señas y yo necesito crear una metodología para que después de la lengua de señas aprenda a leer y a escribir. Eso te lo hace una educación especial con pedagogía diferencial. Es decir, el sentido de la educación especial no cambia, lo que sí está cambiando son las escuelas de educación especial y el modelo curricular como decíamos al principio para que pueda responder a unos retos y a unos desafíos de la sociedad, porque cuando los muchachos salen de la escuela no salen a una sociedad especial y en este país, porque nosotros no cuantificamos las cosas, pero cuando nosotros cuantifiquemos, la pérdida económica que supone que la población con discapacidad no pueda insertarse en el mundo laboral ahí es donde los otros sistemas educativos han dicho: señores piensen como vamos a formar estos jóvenes para que se inserten a trabajar, porque son una carga para la sociedad sin ningún sentido porque simplemente tienen capacidades diferentes y un lugar en la sociedad y un nicho. Ahora, tenemos que encontrarlos y formarlos, ese es el desafío de la inclusión.

Entonces se supone y así lo hacemos, que realmente los niños con necesidades específicas están en todo el sistema, por eso nos entendemos mucho como una generalidad, en el caso de jóvenes y adultos que yo te digo que no es suficiente, es el subsistema como explicaba Miriam, que es más flexible, ahora ¿qué pasa? Que los adultos a veces no llegan, porque ya los perdimos y esa es la realidad triste y dramática que tenemos en el Sistema Educativo. Por ejemplo, las escuelas de formación laboral que ellos tienen son buenísimas, pero los jóvenes a veces no llegan, también mucha gente no se siente preparada, muchos docentes no se sienten preparados, el sistema no se siente preparado.

Nosotros entendemos que se necesita preparación, pero lo más importante es el cambio de actitud, porque al final no son extraterrestres, son niños, son jóvenes con condiciones específicas y nosotros hemos conocido situaciones y lo pongo así de anécdota, por ejemplo, en campos que tú llegas y están los muchachos ahí incluidos, participando y esos maestros no saben y ¿qué te dicen?, a no, ese niño es de la comunidad, ese niño vive al frente. Yo un día llegué de sorpresa a una escuela en Neyba, de sorpresa de verdad, y lo primero que me

cruzó así huyendo, fue un muchachito con síndrome de Down. Yo me quede callada, hice el trabajo y después pregunté y me dijeron que ese niño vive ahí al frente y lo traemos a la escuela, ¿ustedes nos pueden ayudar?, sí lo podemos ayudar, pero ya el niño estaba en tercero, ¿qué es lo que hay ahí? Una actitud. ¿Qué es lo que ustedes hacen? Lo que hacemos es que lo sentamos, usted ve que está corriendo es que el necesita salir, a veces lo dejamos y después volvemos y nos sentamos con él, entonces ellos van buscando sus estrategias, pero de donde parten es que quieren educarlo. Entonces el querer es la primera base.

En los países del mundo que han hecho procesos de inclusión y lo podemos investigar no capacitaron al sistema educativo, le dijeron señores profesores aquí ustedes tienen estos muchachos, edúquenlos, pero aquí no lo vamos a hacer así, o sea aquí estamos en un proceso porque sabemos que el sistema educativo dominicano tiene muchos desafíos, ahora tenemos que pensar en estos desafíos, en todos, en los jóvenes, en los adultos, en las necesidades específicas y sobre todo hay que romperse la homogeneidad, eso sí lo logramos mucho. Bueno no piensen solo en los de discapacidad, piensen señores, en las escuelas, nosotros tenemos una situación dramática que son los muchachos que vienen con problemas conductuales. Estos muchachos que están desafiando a los docentes, son un desafío de cómo enseñar, cómo motivar a los alumnos, como decía David al principio, nosotros estamos con una generación nueva, cómo vamos a responder a los desafíos de esa generación nueva, eso es atención a la diversidad, entonces en ese marco nos estamos moviendo.

Juan Miguel Pérez: yo quisiera preguntarle ¿Cuáles son los retos futuros? Es decir, esas cosas que tal vez no se pudieron lograr, que están pendientes, que son puntos de mejora. Este es un momento crítico porque es el momento en el que uno estrena el proceso, pero también en el que uno dice bueno para la próxima, como muchas veces me ha dicho doña Carmen, en el futuro eso se incorpora cuando uno va y le plantea algunos elementos, ¿cuáles son esos?

Cristina Amiama: yo creo que el primero en el área es lograr que ese currículo sea para todos, que sea más flexible en ese diseño, y tenemos buenas experiencias o sea creemos que tenemos que seguir avanzando con el nivel primario, el nivel secundario, e ir viendo como decía Miriam, que no todos van a lograrlo así, mientras más cerremos un indicador de logros, por ejemplo, menos oportunidades le damos a todos. Entonces creo que un

gran desafío que tenemos y que podemos hacer también a nivel de las escuelas y en la planificación es ir cogiendo esos indicadores o esos criterios de evaluación y decir aquí me pueden entrar todos, porque esa oportunidad nos la da la competencia. Entonces para nosotros, en Especial, nos hemos quedado con ese saborcito de que en esa área se hubiera podido hacer mucho más todavía para lograr esa apertura, aunque entendemos el proceso de elaboración y los tiempos, que creo que han sido dos elementos importantes.

Leonte Ramírez: en la mesa de la tarde pienso que se va a profundizar más sobre la implementación del currículo, una de las partes. El reto principal está ahí, nosotros, tanto el primer ciclo, como el segundo ciclo recibimos retroalimentación positiva sobre el diseño, cómo los maestros han manifestado que les facilita, pero no lo hemos recibido por supuesto, de secundaria, porque ahora es que el primer ciclo está en validación y segundo ciclo no ha comenzado todavía, pero quiero conectar esto a propósito con lo que anoche fue la primera, la noticia principal en todos los canales de televisión y hoy la primera plana en todos los periódicos, Republica Dominicana se quemó en PISA, conseguimos en matemática y ciencias el primer lugar, o sea, de los 72 países que participamos conseguimos el lugar 72 y 67 en comprensión lectora, por lo menos ahí hay 5 que están por debajo, pero no nos llama que hayan 5 detrás de nosotros, no nos dice que estamos bien, nos dice que estamos mal, desde luego ¿a quién le sorprende eso?, desde el primer estudio del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación lo que debió llamarse el PERCE en el 97, nosotros fuimos, solamente habían 2 países detrás de nosotros que eran Bolivia y no me acuerdo cual era el otro ahora mismo.

Después en el SERCE y en el TERCE estamos de último porque Bolivia avanzó más que nosotros y nos dejó el último lugar a nosotros. Eso se debía esperar, las Pruebas Nacionales lo están diciendo desde el 93-94, que estamos mal, ¿cuál explicación le dan? Bueno, EDUCA en primera plana de hoy, lo pueden ver, nos tira la toalla, nos dice que ahí todavía no se había aplicado el 4%, yo digo, mira recibo la toalla, pero no me quiero cubrir con ella, hay mucha responsabilidad antes del 4%, muchas responsabilidades de todos los que estamos aquí que de alguna u otra forma estamos implicados en ese proceso.

El Ministro dice que apuesta a que el enfoque por competencias y el nuevo currículo que tenemos revierta eso en próximos estudios y Eduardo Hidalgo el Secretario General del ADP le hecha la cuaba a las universi-

dades que formó mal a los maestros. Bueno yo he sido parte de esas universidades y he estado en formación de maestros y sé efectivamente que Eduardo Hidalgo tiene mucha razón, pero ahí no está solamente el problema y no podemos esperar que los nuevos planes que ahora sí han sido consensuados desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior con los perfiles que nosotros definimos en el MINERD es que el MESCYT le ha pasado a las universidades para que formen esos profesores que comienzan ahora en enero y febrero pero eso viene dentro de 4 años, ¿qué pasa con los 80,000 maestros que tenemos en las aulas? Entiendo que no ha habido el compromiso, no han asumido el compromiso e incluso me atrevo a decirles en mi posición de maestro, que el Estado ha tenido con ellos, la mejoría que yo he recibido de parte del Estado como maestro no es ni cerca de lo que yo le he dado, no al Estado, a la sociedad dominicana. Entonces lo de Eduardo es importante, pero falta un compromiso, el acompañamiento a la implementación del currículo: ese es el principal desafío que tenemos todos y todas, de lo contrario el currículo será muy bonito, pero en el 2018 de nuevo vuelve PISA y a mí no me preocupa tanto, ni siquiera si salimos en el último lugar, no, es con el puntaje que estamos sacando, que en la Estrategia Nacional de Desarrollo se planteó eso, que de los 350 puntos que estábamos sacando de 1000, debíamos haber estado en este año en 500 para llegar a la media que está por los 600, por ahí y superar después la media.

Hay unas acciones con unos indicadores muy precisos, pero nadie le está haciendo caso a eso, entonces el principal desafío, concluyo, ya está justamente en el acompañamiento que nosotros podamos darle a la implementación de ese currículo en todos los subsistemas y todas las modalidades.

Miriam Camilo: coincido con Leonte. El desafío 1-1 es la formación de todos los docentes. Cuando digo de todos y lo subrayo es porque los de Educación de Adultos y los de Educación Especial deben entrar en las políticas de formación de manera explícita no porque conseguimos que empujemos un diplomado o una maestría, no, si son todos los docentes, son todos los docentes.

En el subsistema de adultos hay alrededor de 10,000 docentes del sistema sin contar todos los que podemos integrar a otros niveles, a niveles vamos a decir no formales, en alfabetización etc., entonces eso es fundamental, por ejemplo, a nosotros nos ha ayudado un poco que

los docentes vayan entendiendo algunos diplomados que hemos desarrollado, sino ese currículo que nosotros estamos armando con estructura modular, nada más esa estructura, no hay forma de que el maestro lo entienda si no tiene un espacio de formación, pero además, la visión, las concepciones, la parte conceptual, los enfoques, todo eso el maestro tiene que entenderlo, tenemos que apoyarlos, acompañarlos, pero no solamente acompañamiento y formación, también las universidades tienen que cambiar, pues que cambien y que entiendan el currículo y que lo conozcan porque necesitamos también de la formación, de la formación inicial, especializada lo más que se pueda.

Entonces, el otro gran desafío para nosotros como educación de jóvenes y adultos es la integración, el otro gran desafío es que nosotros necesitamos una educación de jóvenes y adultos con salidas para la gente joven y adulta, salida en artes, salidas técnicas. Para nosotros las escuelas laborales juegan un papel fundamental, pero estamos trabajando muy de cerca con técnico profesional, porque todos esos avances de técnico profesional, incluso, ahora nos pusieron que en la mesa somos responsables, pero educación técnico profesional y educación de adultos, pero no las escuelas laborales nada más, nosotros necesitamos secundaria y bachillerato para adultos y ya eso lo tenemos consensuado y reflexionado con el equipo de currículo que está en la conducción del proceso, educación técnica para adultos, que tiene que durar un poco más de tiempo, pues que dure un poco más de tiempo, pero nosotros queremos también que no sea solamente la formación técnica, por eso ahí hemos tenido que acoplarnos bien con nuestros queridos amigos de técnico profesional, porque nosotros no queremos que cuando una gente termine la básica le ofrezcamos una formación técnica y ya, no, el que nada más quiere llegar hasta ahí llega hasta ahí, pero el que quiera tener su secundaria y al mismo tiempo tener su formación técnica tiene derecho a tener secundaria porque hay muchos trabajos y a la gente le exigen su nivel secundario para mantener el empleo o para conseguir un empleo, para desarrollar sus experiencias emprendedoras. Entonces para nosotros es muy importante eso, nosotros trabajamos también en base a este esquema todo el tema de la revisión curricular, currículo, pero formación de docentes, materiales educativos que tienen que estar acorde, no lo que nos tiren las editoras, sino lo que nosotros solicitemos como Ministerio de Educación, la parte de la gestión como ya le explique si es una gestión de currículo flexible tiene que ser una gestión flexible. Ese es el gran desafío, es un desafío. Eso lo te-

nemos muy claro y tenemos experiencia piloto, pero como sistema a nivel nacional no está generalizado, sabemos que primero hay que aprobar ese currículo, pero por eso queremos ir haciendo experiencias para que cuando se apruebe sea algo con sentido, entonces y finalmente el sistema de evaluación.

Necesitamos un sistema de evaluación adecuado al currículo. Si nosotros queremos darle importancia a la acreditación y a la recuperación de saberes y a la validación y certificación de saberes previos, de experiencias previas, eso tiene que constar en los instrumentos de evaluación en el sistema de evaluación y de hecho así estamos trabajando también con currículo, incluso en la última ordenanza de las Pruebas Nacionales la 1-2016, pueden revisar las innovaciones que hay ya contempladas para educación de personas jóvenes y adultas, tanto para la básica como para la secundaria.

Algunas cuestiones son de futuro como nosotros hemos explicado que está previsto aplicarlas en 2019 y 2020, pero son muy importantes. Entonces decirle que tenemos muchos desafíos, pero creemos que hemos avanzado significativamente y que esta sociedad dominicana va entendiendo este componente, no es fácil. Todavía, incluso entre nosotros mismos, hay mucha gente que no entiende, pero son retos, desafíos. Uno de los principales retos y desafíos es el cambiar el chip, para poder entender las cuestiones nuevas que demanda el siglo XXI a nivel educativo, no solamente para los jóvenes y los adultos y los que están en situaciones especiales, para todos los sistemas educativos del mundo y nosotros, el de nosotros, no nos podemos quedar atrás.

Para darnos ánimo voy a decirles una anécdota, yo creo en lo que decía nuestro amigo Leonte, yo tengo una amiga que dice, bueno yo creo que fue rápido lo de PISA y puede ser rápido que en dos años queramos estar más arriba, pero no quiero incursionar en eso, esos son opiniones personales, pero tengo una amiga que dice, una ecuatoriana especialista en educación, cuando a PISA la hagan en América Latina y en el tercer mundo se quemarán los suizos.

David Capellán: yo coincidí absolutamente con los desafíos que presentaron los compañeros, pero hay un desafío anterior, pero muy a corto plazo y hay que tenerlo pendiente y lo tenemos encima que es concluir el proceso porque lo estamos dando por hecho.

Tenemos el proceso aprobado en inicial, tenemos el currículo aprobado en la primaria, pero el currículo de secundaria que es un currículo muy complejo por las implicaciones que tiene está en proceso aún. ¿Cuáles son las complejidades de secundaria?

El primer ciclo, que ahora está en proceso de validación, pero el segundo ciclo tiene tres bifurcaciones, que son la modalidad académica con tres énfasis distintos, esto está en borrador, pero es un borrador que hay que revisar, que hay que trabajar, que es producto de lo que nos digan, cómo reaccionen en el primer ciclo, a veces un cambio en el primer ciclo implica cambios para el segundo para cuidar la secuencia; está la otra bifurcación que es técnico profesional donde hay 75 titulaciones que es en lo que los estudiantes podrán formarse. Eso es enorme el trabajo que hay ahí, que es trabajo que en gran parte está realizado ya, pero el proceso de hacerlo coherente, de realizar la validación antes de la publicación definitiva, eso es un desafío importante y está la tercera bifurcación que es la modalidad en artes, que también está un poco orientado para el trabajo y tenemos unas ocho salidas.

Entonces estamos hablando de que nos falta el último tramo que corre riesgo porque en muchas revisiones, ustedes pueden ver, en América Latina a veces el tramo que se queda al final es el de secundaria y nunca sale y es un riesgo que corremos también. Entonces ese desafío que está en la puerta, terminar el proceso de revisión y entonces ya luego se instalarán todos estos desafíos de formación de acompañamiento, etc., para hacer que eso que tenemos en un diseño esos papeles se hagan realidad. Currículo es lo que pasa en las escuelas y es lo que queremos que este diseño se convierta, en currículo real.

Juan Miguel Pérez: Ayer hablábamos precisamente en todo el día, pero esencialmente en el simposio sobre democracia y currículo, y yo creo que aquí tanto las exposiciones de Leonte y David, pero sobre todo en el caso muy específico de Educación Especial que estamos por cambiarle el nombre y el Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, yo pronostico que en términos vamos a llamarle ideológicos. Ustedes van a arrastrar a todo el sistema, es decir la ruta crítica que ustedes han expuesto hoy en términos de educación para todos y aprovechando esa diversidad que somos como seres humanos ustedes tienen en ese sentido una voz cantante muy importante dentro de

lo que será el futuro de este proceso, una preguntita David, ya para concluir, ¿cuáles son, de la modalidad académica, las última tres salidas?

David Capellán: una de estas salidas tiene un énfasis en lenguas extranjeras, hay una de estas salidas que tiene un énfasis en filosofía y literatura y hay una salida que tiene un énfasis en matemática y ciencias.

Juan Miguel Pérez: ha llegado el término de esta primera ronda, tenemos una segunda ronda con los coordinadores de las áreas de Ciencias Sociales, de Lengua Española, de Artes, de Formación Humana y Religiosa dentro de unos minutos. Yo quiero de manera muy sincera agradecer la inmediata aceptación y la participación de Don Leonte, de Doña Miriam, de David y de Cristina que dijeron que sí inmediatamente, y que yo no voy a decir que nos han sorprendido, pero sí, por lo menos en mi caso me han emocionado por los avances y la claridad que nos presentan para los respectivos segmentos de la población escolar que ellos están trabajando. Así que les agradezco muchísimo y recordemos que el IDEICE está justamente para tener esa apertura, sobre todo, para aquellos que no están muy escuchados, poder hacer de esta parte una tribuna. Así que muchísimas gracias y esperamos continuar como decían Don Leonte y David apoyando esa parte no solamente de la compleción del currículo de secundaria, sino también en la implementación y el acompañamiento de ella que es la parte que ahora nos toca a todos llevar a cabo.

Participantes: Javier Elena Morales, José Rafael Remigio García, Freddy García, Andreina Jiménez y Raymundo González

Javier Elena Morales: Todo lo que es transversal tiene que ser enfocado desde esa competencia, ahora bien, ¿cuál sería el reto ante esta situación? Como precisamente esas problemáticas sociales que cada vez tienen nuevos impactos, tienen nuevas incidencias, ¿de qué manera las trabajamos desde las áreas en la escuela que den respuesta sistemática a lo que ocurre en la sociedad? Es decir, es un reto en el sentido que el mismo currículo está planteando qué tenemos que trabajar para una ciudadanía democrática y precisamente ayer fue uno de los temas que más se debatió, ¿qué se necesita para que realmente en el aula ese currículo que se está abordando propicie una ciudadanía democrática? ¿hasta qué punto nosotros mismos como sociedad, hasta qué punto en la escuela, hasta qué punto el alumno realmente está trabajando para construir una sociedad democrática? Porque en definitiva detrás de todo problema de corte social, por detrás todo se resume en problemas de ciudadanía. Ahora el reto de nosotros es cómo vamos a dar respuesta a esos problemas ciudadanos.

Entonces a partir de la competencia con el trabajo que se hace en las áreas nosotros entendemos que esas 7 grandes competencias son las que van a motivar un cambio en la sociedad en referencia a lo que ya hemos recibido, porque quizás ese es un aspecto novedoso en el sentido de cómo cambia hacia la competencia, pero otro aspecto es ahora que las áreas trabajan las competencias, integran las áreas. Es decir, las competencias fundamentales ahora hay un proceso donde las áreas todas tienen, digamos, por medio de las competencias específicas que tributar a esas competencias fundamentales. En el currículo anterior cada área tenía una forma de organización, una por bloques, otra por dimensiones como en Ciencias Sociales, otra por competencias, ahora la novedad es que todas las áreas están organizadas a partir del enfoque de competencias.

Juan Miguel Pérez: Javier, ¿cuáles son las características con las que, como estamos, en un enfoque por competencias y ese es uno de los temas de este nuevo y actualizado currículo, que es por competencias, pero todavía permanecen las áreas, ¿cómo y en particular tu caso, cuáles estrategias ustedes proponen precisa-

mente para que esas competencias puedan no solamente ser sensibles en los propios docentes sino también en los contenidos, poderse vincular unas a otras?

Javier Elena Morales: eso ya es un trabajo que se aborda en las áreas. Ya en las áreas curriculares no vamos a encontrar, por ejemplo, que sea en el área de Ciencias Sociales. Por ejemplo, nos vamos a encontrar con temáticas relacionadas con la convivencia, la democracia, la participación y eso lo vamos a encontrar también en las demás áreas, los valores, la primera estrategia es visualizado desde las áreas. Eso es lo primero porque las competencias tienen que ir desde las áreas y lo segundo, ya es tratando así problemáticas que son específicas, como te decía ahorita lo vial, cómo enfocarlo desde una visión curricular. Lo primero es que cualquier problemática se quiera abordar como una asignatura, y si todas las problemáticas, por ejemplo, se abordan como asignaturas el currículo sería imposible de abordar y tan extenso que al final tendríamos la escuela totalmente sola.

Juan Miguel Pérez: desde la perspectiva transversal, ¿cuál ha sido esa función, un poquito en el proceso de tu parte para precisamente conectar las diferentes áreas curriculares?

Javier Elena Morales: la función ha sido de un trabajo de acompañamiento en las áreas, incluso de los contenidos que se abordan de tomar en cuenta que hay una serie, sobre todo, de contenidos de corte ciudadano que tienen que presentarse en lo que ellos están haciendo. Es decir, Lengua Española, por ejemplo, puede estar trabajando el diálogo, digamos, pero que en ese diálogo se refleje la democracia, la participación, la escucha; lo mismo puede ocurrir en medio ambiente en Ciencias Sociales. Es decir, que esas temáticas no se queden fuera, porque precisamente en el enfoque, hacia eso es que apuntamos. ¿Cómo vamos a impactar en la sociedad para una ciudadanía responsable y democrática? Entonces ha sido como ese proceso de ir acompañando para que se vean visualizadas todas estas problemáticas y también las expectativas que tenemos como sociedad.

Juan Miguel Pérez: Freddy una preguntita, ¿cómo ha sido entonces ya en el área de la Formación Integral Humana y Religiosa, este proceso? Porque todavía es un poquito transversal también. ¿Cómo se ha construido desde tu área todo este proceso de trabajo en la revisión y actualización curricular?

Freddy García: nuestra área, la Formación Integral Humana y Religiosa, es un área del conocimiento curricular que está establecida desde el 95 en el tomo 2. Nosotros realmente somos un área por esencia, por naturaleza y por identidad integradora. Hoy se habla mucho de esa palabra de integrar todo. Los currículos del mundo tienden a la formación del sujeto integral, nuestro propósito es, viendo esa visión de conjunto, integrar a la persona en sí misma el aspecto antropológico, axiológico, ético y moral y también en la dimensión socio cultural, y también el aspecto específico nuestro y la dimensión, uno de ellos espiritual y trascendente. Nosotros desde el 95 definimos unas dimensiones relacionales de la persona que es que la persona tiene esa relación consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios. Esas dimensiones relacionales se establecieron en el 95. En esta revisión y actualización que están establecidas y reforzadas y sintetizadas en dos competencias específicas que nosotros tenemos, que es la valoración de la vida y la dignidad humana con apertura a la trascendencia y la segunda es la competencia fraterna con la apertura a la trascendencia. Sobre esas dos competencias específicas nosotros montamos nuestras mallas curriculares y realmente ha sido una oportunidad porque el currículo por competencias que no es tan fácil para nosotros por nuestra naturaleza de abstracción, nuestra naturaleza no es como quizás las ciencias, porque la competencia específica en combinación con el indicador de logros debe ser mostrado, debe ser exhibido, debe ser observable y mucha temática nuestra, la parte misma axiológica de los valores y la parte de la trascendencia religiosa en sí misma tiene un componente, diríamos abstracto. Sin embargo, una de nuestras oportunidades es hacer un currículo más concreto, más pedagógico, más contextual en el aula y los maestros hasta ahora, por lo que hemos recibido están muy a gusto en la concepción de un currículo pedagógico. Nuestro reto quizás el más mayor, porque nuestra área no existe en otros países. En otros países se puede llamar Educación en la Fe, se puede llamar Catequesis, pero la Formación Integral Humana y Religiosa como está concebida como nosotros es algo novedoso, porque no es una enseñanza fundamentalista ni catequética, sino es una enseñanza integral y abierta. Claro, nosotros como fundamento, tenemos unos componentes que son la persona misma,

la familia y su relación, la naturaleza, la parte de la Biblia que es la dimensión religiosa y la persona de Jesús. En nuestro currículo la dimensión religiosa se fundamenta en el cristianismo por aspectos culturales e históricos de nuestra nación, pero no está cerrado; en el nivel secundario una apertura, un análisis de las otras religiones históricas y en ese sentido ha sido un currículo abierto y que quiere ser inclusivo en los aspectos religiosos, que en definitiva lo que buscamos es que nuestros estudiantes puedan vivir, exhibir y apropiarse de esos valores que son humanos y también religiosos.

Juan Miguel Pérez: Raymundo, todo el bloque de Ciencias Sociales evidentemente es un bloque que es sumamente importante, nosotros estamos hablando aquí de currículo y sociedad del siglo XXI, y estamos hablando de un área sumamente importante, que es muchas veces subestimada por los sistemas educativos a nivel internacional, ¿cómo se presenta este bloque, porque yo sé que ahora viene en bloques lo que antes estaba muy diseminado, del área de Ciencias Sociales para esta revisión y actualización curricular?

Raymundo González: el área de Ciencias Sociales precisamente no está en PISA, pero no es necesario que esté, pero fuera de eso lo peor es que posiblemente los resultados en las aulas que estamos viendo también son igualmente muy deficientes y muy deprimente para nosotros. La propuesta de hacer el currículo por competencias como acaba de enseñar Javier, nos llevó directamente a una estructuración de los contenidos y a darle lo que plantea el currículo de sociales ahora, es darle mayor centralidad a la experiencia del estudiante, por eso la clase tiene que ser forzosamente más activa y esta reestructuración plantea por ejemplo en la primaria, sobretodo, hacer un mapa, que los estudiantes tengan un mapa más informativo de lo que es la geografía, la historia y también lo que de las instituciones donde participa la ciudadanía. Esto es digamos, así como un enfoque general, en la secundaria si penetra más a los enfoques más teóricos, más reflexivos. No es que se deje de lado, pero digamos que, en la primaria, todavía estamos formando un mapa que pueda tener un mapa cronológico, qué cosas pasaron antes, qué cosas pasaron después en mi familia, en mi barrio, pero también en mi país y en el mundo. Este es el mapa que formamos en primaria, luego tenemos que volver respondiendo al ciclo en ese bucle que hacen los currículos. Volvemos a todo ello, pero ya para conocer las causas y aquí es donde está el mayor desafío. Es de cómo enseñar sobre un mundo que está cambiando constantemente, es que ya casi no somos nosotros los que nos movemos.

El mundo es el que se mueve, el mundo va cambiando, tú te quedas parado y el mundo te cambió en un par de años, entonces es un mundo que se mueve tan rápidamente, una sociedad acelerada como diría Hobsbawm. Desde el siglo pasado-dice él- estamos viendo una historia que está acelerada, hay un momento de la historia mundial que ha tenido estas características, pero estamos en un momento especial de esta característica. Entonces un currículo debe hacer como podemos comprender el mundo en que vivimos nosotros, este es el gran desafío, no es tampoco que sea científico/social, lo que buscamos es con qué herramientas puede un ciudadano y una ciudadana común comprender el mundo en que vive y que lo comprenda tal como es con esta dinámica acelerada de cambios, de transformaciones y que pueda a la vez, porque estamos viviendo en ese mundo, somos nosotros los que estamos siendo bombardeados por las nuevas tecnologías; hace 30 años podíamos quejarnos de la falta de información, pero hoy día tenemos información que nos desborda.

Estamos rebasados de información y nos faltan criterios para seleccionar, para dar seguimiento a las cosas y que no volvamos nuestra existencia una cosa superficial. No podemos ir solamente sobre la ola, tenemos también que profundizar y ver cuáles son las opciones reales de nuestro país hoy en día y apostar por opciones transformadoras, pero no las que vienen con la corriente, con la ola, sino que podamos decir: "este es el proyecto de país al que me inscribo, al que me apunto, por el que empujo y que cada cual lo pueda hacer desde su propio criterio o sea la escuela tampoco no puede dogmatizar". Hace un momento -decía- no es que lo podemos llevar hacia cierta parte, pero que si podemos utilizando las herramientas básicas de las Ciencias Sociales como ciudadanos y ciudadanas comunes podamos acercarnos a esa reflexión que nos plantea un proceso acelerado de cambios.

Juan Miguel Pérez: Raymundo una pregunta, hablamos por su puesto de ciencias sociales en plural y como sabemos hay una diversidad de ciencias sociales, incluso, a veces entre las humanidades y las ciencias sociales hay fronteras que se borran, ¿cómo se ha organizado precisamente esa producción de conocimientos en términos de los contenidos, por ejemplo, de la economía, de la filosofía, de la historia, de la sociología, de la antropología, de la geografía, de la política, etc. ¿Todo eso? ¿Cuál ha sido el hilo conductor con el que se ha estructurado la secuencia curricular?

Raymundo González: muy buena la pregunta. El debate en las ciencias sociales, unos dicen ya ciencias sociales no es nada, no es historia, no es geografía, no es antropología, no es economía, no es nada, es tantas cosas que no es nada, se disuelve. El eje conductor en esta actualización curricular ha sido el enfoque de derechos humanos, parece una cosa. Entonces es jurídico, el enfoque es derechos humanos en sentido de lo que han sido el desarrollo de las libertades, de las conquistas sociales de la humanidad y en ese sentido hoy día tenemos una nueva generación de derechos que tienen que ver con los derechos ambientales, con los derechos de la mujer, con los derechos que son de este siglo pasado, del siglo XX, pero que en el siglo XXI es todavía el desafío de desarrollar, en los derechos políticos, incluso, en América Latina sabemos muy bien, que hasta los años 80 teníamos dictaduras vigentes, dictaduras que estaban fuertes en nuestros países, pero el enfoque de derechos nos permite ver también hacia lo que podemos decir, una utopía. Esa es, si se quiere, la utopía de una sociedad mundial donde tengamos una sociedad más humana, más justa y que sea a la vez respetuosa y justiciera también con la naturaleza y con el mundo.

Hoy día estamos en las amenazas no solamente a las personas, sino también planetaria, no solamente son las amenazas de la libertad de la persona, sino también tenemos una amenaza real de destrucción, como dicen, con un arma de destrucción masiva. El ser humano es un cáncer en la tierra y puede, sino no nos manejamos, sino no nos ponemos de acuerdo, sino sabemos cómo manejar los recursos naturales, también podemos hacer un desastre; tenemos el cambio climático, todos estos temas son ya parte del currículo, así como la amenaza nuclear que, aunque estamos en guerra en muchas partes del mundo la amenaza nuclear sigue ahí.

Entonces hoy el mundo puede ser destruido varias veces con la potencia nuclear que tenemos ahora, todo estos son cosas para reflexionar sobre nosotros mismos y las ciencias sociales como conjunto es lo único que aportan, es lo que tienen en común que nosotros a través de las ciencias sociales, de la antropología, de la política estamos solamente reflexionando sobre lo que somos como seres humanos, ya no como seres biológicos o naturales, sino como lo que hacemos, como nos organizamos y como nos relacionamos entre nosotros y con la naturaleza, esto es el tema común, ese es el eje, digamos de la que no se sale ninguna de las ciencias sociales de la reflexión del hombre y la mujer sobre sí mismos como sociedad, como cultura.

Juan Miguel Pérez: cabe decir que en este espacio como tenemos un poquito más de tiempo vamos a habilitar un espacio para preguntas, para hacerlo un poquito más interactivo. Yo tengo tantas cosas, Raymundo, pero yo quiero evidentemente en una segunda ronda talvez volver a ti.

Juan Miguel Pérez: José Rafael Remigio García, creo que esto debe ser algo protocolar decir que Remigio es su apellido, perdón su tercer nombre, pero ¿cuál es el segundo apellido, Remigio?

José Rafael Remigio García: Remigio García Rodríguez.

Juan Miguel Pérez: Remigio, igual que a los compañeros, ¿cuáles un poquito así las novedades, las innovaciones que tu área, tan importante, yo evidentemente no quiero jerarquizar, pero si nos vamos a lo que el filósofo Ludwig Wittgenstein decía, que lo que no se nombra no existe, lengua española es prácticamente el inicio de muchas cosas. Es una concepción por supuesto entre dos guerras, por ejemplo, Andreina dirá igual que la exposición que tuvimos con doña Cristina, pero hay gestualidad, hay un lenguaje corporal también, pero bueno ¿cuáles son esas novedades que trae desde tu área de Lengua Española este currículo revisado y actualizado?

José Rafael Remigio García: como todos conocemos, el diseño curricular del 95 ya enfocaba el área de Lengua Española de manera funcional, de manera comunicativa y la unidad comunicativa que se estudiaba eran los actos de habla, aunque el currículo, tomando como punto de partida los actos comunicativos de una diversidad de textos de discursos no se asumió como un enfoque per se la textualidad, sino la textualidad en términos intencionales y pragmáticos expresados desde los actos de habla. La novedad es que el enfoque funcional y comunicativo se amplía con el enfoque textual, con la lingüística del texto y asumimos el texto como la unidad básica de la comunicación lingüística. Esto le da visibilidad al texto y su diversidad como elemento comunicativo y semántico fundamental, de manera, que el aporte y la novedad en la Lengua Española es la presencia del texto como unidad comunicativa y semántica; qué quiere decir esto.

Bueno quiere decir que hemos entendido con la lingüística y el discurso, la lingüística textual y sobre todo con la pragmática, que la gente ordinariamente cuando se comunica construye textos. Es decir, aborda una temática determinada con una intencionalidad clara,

una intencionalidad comunicativa y conforma una estructura discursiva, comunicativa concreta y logra comunicar sus ideas, sus conocimientos, sus emociones y sus informaciones a través de esa estructura, y esa estructura es lo que nosotros llamamos que los profesores que están aquí entienden perfectamente.

Esta parte es a lo que llamamos texto, no solamente como un conjunto de oraciones y párrafos, no, el párrafo y las oraciones son unidades internas, son parte de la microestructura que permite garantizar la estructura de esa totalidad, de ese todo que me permite comunicar con sentido y esto es lo importante, por eso hablamos de unidad semántica, que lo que comunicamos es sentido, significado y en una estructura evidentemente lingüística que es lo fundamental, ¿qué implica el enfoque textual? Bueno lo que implicaba el acto de habla, no es posible comunicarnos si no es en una situación concreta de comunicación y entonces se retoma de nuevo la situación comunicativa como esencial; de hecho nosotros estamos convocados en esta situación, esta es una situación formal porque está planificada, hay unos convocados específicos, no nos encontramos aquí al azar por lo tanto es formal y la comunicación que se está generando entre nosotros ya está prevista y es una comunicación formal con cortes semiformales, que es distinto a cuando nos encontramos en la calle y abordamos temas muy diversos, pero aun así en la calle tenemos la oportunidad de construir textos completos, abordar temas completos también y producir un impacto en el interlocutor de manera directa, de manera que para nosotros esa es la novedad y evidentemente el enfoque por competencias que no es un enfoque nuevo para el área de Lengua Española porque ya lo habíamos previsto y para lenguas extranjeras ya lo habíamos previsto en el currículo del 95.

Ahora la novedad es que el enfoque es general, arropa todo el currículo y parte de unas competencias fundamentales y asumimos nosotros como competencias específicas la concreción de la competencia fundamental comunicativa que en Lengua Española se concreta a partir de los procesos de comprensión y producción oral y escrita de manera que el área hace visible las competencias comunicativas a través de esos procesos y esa parte es una novedad también, aunque teníamos en el enfoque anterior y con el currículo anterior la comunicación oral y la comunicación escrita, pero no se veían tan claramente establecidos los procesos de comunicación como se ven en este diseño curricular,

no se distribuían las capacidades de manera tan clara, tan precisa como lo hemos conseguido en este diseño curricular y eso es una novedad también.

Juan Miguel Pérez: en términos de contenidos, ¿ha habido algún tipo de cambio?

José Rafael Remigio García: Ha habido cambios al asumir el enfoque textual, evidentemente, hemos hecho una propuesta de diversidad textual fundamentada, no es un antojo que esa diversidad textual que aparece en el diseño curricular de parte de los especialistas, hemos estudiado cuáles son las tipologías textuales, los discursos que se manejan en la sociedad, que se manejan en la academia y en el contacto permanente de la gente común en la vida cotidiana y evidentemente queriendo dar respuesta a las necesidades sociales de comunicación, pero también a las necesidades académicas y escolares. Hemos integrado y hemos buscado una diversidad textual que garantice que la comunicación en el orden académico y en el orden social también puedan tener una base sólida, encuentren una respuesta en el diseño curricular, encuentren una respuesta en el currículo.

Juan Miguel Pérez: una pregunta Remigio, tú acabas de dar en un punto que ha sido históricamente un punto de mucho debate: el tema de lo académico y lo factual y, es una doble pregunta que se la quiero hacer también al compañero Raymundo, porque hablamos mucho ayer de democracia. El tema de las formas de comunicarse del dominicano, no necesariamente muchas veces reúnen lo que se le exige desde el punto de vista estándar a sabiendas que ese estándar muchas veces responde a poblaciones privilegiadas, ¿cuál es la actitud del currículo, precisamente ante estas formas variantes, con las que el dominicano, sobre todo el dominicano en una mayoría que acude a nuestras aulas de orígenes humildes no reúne, y no por responsabilidad propia, sino por la propia historia social, esos estándares en la dicción, en la ortografía, etc., cómo responde este nuevo currículo?

José Rafael Remigio García: la escuela es una institución de socialización de la cultura y evidentemente da cabida a todas las manifestaciones culturales y la lengua es un producto y un medio de la cultura. Es el producto de la cultura, pero también le sirve de medio de comunicación y de socialización de la propia cultura y en ese sentido los usos lingüísticos, los usos socioculturales son normales, son fundamentales, son naturales, pero la escuela tiende a normalizar esos usos y esa

es su función evidentemente, sin embargo desde la lengua en su enfoque, en el proceso de enseñanza hay una actitud de valoración y respeto a esa diversidad de usos lingüísticos, no de recriminación ni de corrección, porque en lingüística no hay absolutamente nada correcto o incorrecto, hay simple y llanamente usos correctos diferenciados y los que venimos del Cibao no nos sentimos mal cuando decimos haigan o papei o los que vienen del sur que arrastran la r, como yo le decía a una compañera sureña que rerean, arrastran la r.

Eso es muy normal en el uso cotidiano, evidentemente cuando el niño llega con esas tendencias socioculturales a la escuela, la escuela no debe bajo ningún concepto reprimir esos usos, lo que debe es partir de esos usos para que en un proceso, proceso implica pasos sistemáticos y continuos, ir formalizando esos usos a través del contacto, a través de la socialización de la cultura y ese es ya el proceso pedagógico, formalizar no quiere decir negarlo, sino darle la oportunidad al estudiante de que conozca otros usos. Es decir, otras situaciones de uso de la lengua, el uso informal, coloquial, propio de los espacios de donde venimos todos, es normal y es con esos usos que nos comunicamos. Ahora la escuela y la sociedad te ofrecen unas situaciones formales donde es necesario usar la lengua de manera estándar o general. Es decir, hay una norma de uso generalizada que nosotros aspiramos a que todos los ciudadanos que pasan por la escuela se incluyan, pero sin negar, sin olvidar esas raíces sociolingüísticas que tenemos. Es simplemente conocer nuevos usos, para que en las diversas situaciones en las que nos encontremos, entonces ponerlo en práctica, pero sin olvidar las raíces, porque esas son las manifestaciones lingüísticas de la cultura dominicana, borrarlas es como borrar la cultura, borrarlas es como borrar el sancocho y el mangú y el concón verdad; si nos quitan eso, no somos dominicanos, verdad que no, pues si nos quitan la forma de hablar de los dominicanos en sus diversos regionalismos es también como decir que dejamos de ser dominicanos.

Juan Miguel Pérez: Raymundo, en la misma dirección, es decir, hay un tema en ciencias sociales que es un tema que de todas las áreas tal vez ciencias sociales tal vez es la que más referencia puede hacer, y es el tema de la pobreza, como si nosotros llevamos a nuestros niños y niñas para entender el mundo social en el que viven. Uno de los temas tratado que hay históricamente y no es exclusivo de República Dominicana sino en el mundo, es el tema de la pobreza, coincidencia de que mi suerte no es una suerte que cae del cielo sino es una

construcción social con la cual mis padres tienen unas condiciones diferentes a las de otros niños compañeros, ¿cómo trata ese tema el currículo?

José Rafael Remigio García: bueno el tema de la pobreza está explícitamente en secundaria en los dos últimos años, pero también en primaria. Parte sobretodo de la cultura. Entonces es la cultura, la historia es sobre todo cultura, ahí entran entonces las formas de vida, las diversas formas de vida que comienzan, bueno las sociedades indígenas vivían lo comido por lo servido, eran sociedades de autoconsumo, autosuficientes y vivían prácticamente en una sociedad que no acumulaba, no en una sociedad de acumulación como en la que vivimos hoy. No producía esos excedentes para acumular, en todo caso los pequeños excedentes que se lograban en una buena cosecha de yuca se podía hacer una fiesta, un areito más grande que el del año pasado y se comía más, porque no se podía juntar, no había silos para guardar el cazabe ni nada de eso.

Después hubo formas, los españoles usaron el cazabe, el pan de las indias, pero lo guardaban en barriles y podía durar mucho más tiempo que lo que les duraba a los indígenas, pero eso era cuando iban de expedición a la selva. Todo eso era, pero eso no lo conocieron los indígenas, pero aparte de eso están las formas de vida de las comunidades, que ahí se enfoca el problema de la pobreza. Pero el enfoque real. El explicativo es más teórico, es cuando hablamos del subdesarrollo de las dependencias de cómo se formaron las sociedades coloniales de la esclavitud en términos ya económicos y sociales y de cómo nuestro país se formó de unas raíces coloniales que supuso la esclavización y la muerte de los indígenas en primer lugar y luego la sustitución por mano de obra esclava que es de la que viene el pueblo dominicano, tenemos esas raíces. Fue en las condiciones de la esclavitud como la cultura indígena pasó a ser parte de la cultura dominicana en el intercambio con los esclavos negros y que heredaron toda la farmacopea popular, viene de la esclavitud, pero tenía antes los antecedentes indígenas.

Todavía hablamos de herbajes y de cosas y está en la cultura de nuestros pueblos. Eso es también algo que no podemos negar y eso forma parte de nuestra cultura, tenemos que hacer que la historia, que la lengua sean parte de nuestra cultura, nosotros tenemos que crear una fe en nuestra cultura porque de ahí es que vamos a sacar fuerzas para pensar en nuestra utopía, una utopía que no nos niegue, que no sea el Nueva York chiquito, ni el París chiquito, ni nada que venga de

fuera, sino una cultura que generemos nosotros, creada, que confíe en la gente de aquí, y tenemos que creer en nuestra capacidad de generación cultural, de ahí es que vamos a sacar fuerzas para crear nuestra propia utopía y no es de ahora eso lo dijo ya Pedro Henríquez Ureña hace ya un buen tiempo. O sea que este es el desafío de la educación, que la educación sea una palanca para generar una cultura de nuestro país. Yo creo que por ahí anda la cuestión, así como la lengua es cultura, las ciencias sociales sobre todo la historia, la geografía en lo que se refiere al paisaje es también cultura, porque nuestro paisaje es donde nos movemos, ese paisaje, lo que vemos de la República Dominicana es también nuestra cultura.

Juan Miguel Pérez: antes de pasar a Andreina, ahora en la parte contemporánea, ¿cómo se le explica a los niños, niñas y adolescentes esta desigualdad social que tenemos?

José Rafael Remigio García: bueno es una constatación en primer lugar, cuando vemos el mapa, en el de primaria no podemos entrar en los conceptos más explicativos de estas situaciones, sino es una discreción más, un mapa de constatación; en la secundaria si las raíces del subdesarrollo como hay unas relaciones desiguales entre los países. Primero la formación de un imperialismo desde la época moderna, el descubrimiento de América es fruto de la expansión de occidente y esa expansión de occidente ha sido hasta el día de hoy, la última expansión, es a lo que llamamos la globalización que comenzó a finales del siglo XX. Era un nuevo movimiento neoliberal, pero ha habido oleadas sucesivas de colonización, de descolonización parcial y de recolonización que es lo que nosotros tenemos y eso está abordado en el currículo. Los imperialismos se han pasado, dejamos de ser colonia directa de Europa, pero algunas relaciones comerciales lo siguieron haciendo, Inglaterra se mantuvo a través de los préstamos con una presencia muy fuerte en América Latina, se metió y se mantiene, y luego Estados Unidos que ha sido la potencia americana más importante del siglo XX sin duda alguna y lo es todavía.

Juan Miguel Pérez: permítanme hacer esta pequeña introducción a la parte de artes, Immanuel Kant escribió un libro que se llamó "El conflicto de facultades", en ese texto uno de los más revolucionarios del filósofo alemán, él hablaba de que no eran lo mismo ciertas áreas del conocimiento que otras, que tenían una dotación diferente de legitimidad social. Por ejemplo, él decía que la medicina, el derecho y la teología eran

las llamadas facultades superiores porque como estaban detrás una doctrina, en el caso por ejemplo de la medicina una constitución de saberes, en el caso del derecho la constitución del estado respaldaba la legalidad y en el caso evidentemente de la religión tenían un libro o los libros doctrinarios dogmáticos a partir de los cuales se asentaba y estaba respaldada, además, por una institución social tan fuerte como la iglesia y él hablaba de la filosofía como la facultad inferior porque como era especulativa, como era contestataria, los poderes tienen el interés de que eso quede marginado y la mejor manera de marginarlo es descalificándolo.

Eso mismo ocurre en las áreas, es decir, nosotros hemos, históricamente, subestimado unas áreas y sobreestimado otras. Hay una desigualdad. Eso evidentemente responde en gran parte a esa cultura dominante que nos gobierna, que es la cultura de las personas que tienen más privilegios, que evidentemente hacen valer sus saberes como los más fundamentales dejando a otros no tan importantes por lo menos la escuela es un eco de eso. Las artes son de esas áreas del saber que han quedado un poquito marginadas. Imagínense que aquí le dicen a la gente ¡dime poeta! ¡Que dice el filósofo! o déjate de poesía; prácticamente es como una manera de desprestigiar, casi es un insulto en este país y lo mismo ocurre, pero eso lo vamos a ver en un momentito con las áreas de educación física. Entonces Andreina y, gracias por participar aquí con nosotros. ¿Cuál es la presencia de las áreas de formación artística dentro de este nuevo proceso curricular? Que no solamente se limita al currículo, hay que decir también y lo hemos dicho hoy, que hay una reestructuración de los niveles que evidentemente parte de este proceso en el cual prácticamente todo ha tenido su estremecimiento.

Andreina Jiménez: el caso de nosotros, yo creo que, es mucho más dramático cuando se dice en todos los foros de educación que las artes propician, o sea, todo el mundo está de acuerdo y sobran los textos que justifican eso, pero en la práctica nunca se da la oportunidad para demostrar eso precisamente, o sea, que yo digo siempre que la situación es un poco dramática. El área de nosotros tiene una naturaleza integradora porque comprende cuatro campos disciplinarios que son: las artes escénicas (el teatro, la danza y todo lo que tiene que ver con el cuerpo y el gesto); están las artes visuales, están las artes aplicadas y está la música.

Entonces el reto era cómo de cada una de esas áreas poder integrar a un currículo también por competencias a nivel complejo y qué seleccionar de las artes

porque es un campo casi infinito cuando hay campos disciplinarios que realmente de las artes debe ir a la escuela para todos y todas, porque siempre se dice que las artes a no, pero para qué tú vas a estudiar eso si tú no vas a ser artista, o sea, se segrega un poco la formación en ese tipo, pero el pensar realmente nos obliga a este nuevo rediseño curricular, nos obliga a ver, que realmente en esencia, todo lo que significan las artes debe ir a la escuela para todos y todas, que debe ser parte de esa formación integral.

Entonces sobre eso nosotros reestructuramos, vamos a decir, creamos unas mallas curriculares para cada grado que son cuatro y dentro de esas cuatro hay cuatro aspectos que nosotros entendemos que son de las artes, que son imprescindibles para todos y todas; primero tiene que haber un acercamiento de métodos y técnicas, o sea, no es que vamos a enseñar a los muchachos a usar la técnica de la acuarela, por ejemplo, pero si aproximarla. Para crear, vamos a decir, un alfabeto creativo, para poder entonces enrumbarse hacia la comunicación, porque las artes tienen un componente muy grande a nivel comunicativo; también, tenemos un segundo que son los géneros y estilos que es un poco también para irlo empalmando con esa interdisciplinariedad, que ha pasado con el arte en el devenir histórico, o sea, de dónde vienen, por ejemplo, estas manifestaciones del grafiti, de dónde vienen las manifestaciones del arte urbano, por ejemplo del hip hop y todo ese tipo de cosas. Hay algo atrás, son cosas que no aparecen de la nada, sino como eso también con el producto, como el arte es también producto y a la vez artífice de una forma de pensamiento en cada etapa histórica, tenemos también los referentes culturales que no puede faltar esa ligazón estrecha con nosotros, con lo que somos y la parte de la difusión y comunicación; como todo eso se articula para poder expresarnos, para poder hacer sentido a nuestras acciones, tenemos dos competencias específicas que son la expresión y la apreciación, y en los diferentes niveles se hacen los énfasis.

En el nivel primario por un asunto de naturaleza del niño en su etapa de la edad, que está pasando, pues se hace un mayor énfasis aunque no se deja la expresión y aunque está también la apreciación porque en la práctica la expresión y la apreciación se dan casi al mismo tiempo y, en el nivel secundario, pues ya un nivel más analítico aunque no se deja de lado la expresión, la apreciación está también mucho más presente porque es como los teóricos de la educación artística contemporánea se refieren mucho a la lectura del he-

cho artístico, o sea, la lectura en el mismo sentido del que se trata, la lectura no es mirar, es decodificar y es también entender qué es lo que se está diciendo, porque ya esa definición del arte ya como algo que era solamente destinado a aquellos nacidos, para ello ya eso está totalmente desmitificado. El arte es algo que está mucho más cerca de nosotros y es más ligado a lo social, más cotidiano.

Juan Miguel Pérez: yo no sé si ustedes saben, no voy a decir el pasado, sino el presente de Andreina como artista de la danza de primer orden en el escenario dominicano e internacional. Nosotros somos un pueblo que si le damos a mute somos un pueblo extremadamente expresivo, digo a mute porque muchas veces las palabras, hasta molestos nosotros, tenemos una gestualidad que si ponemos en silencio la visión nos damos más cuenta de esa gestualidad y tú eres bailarina, ¿cómo se está manejando el tema de la corporalidad en el currículo en tema de su expresión? Un tema muy importante que es el componente fundamental en sociedades como las nuestras con muchas precariedades. Es un hecho Raymundo, de que no es raro que las sociedades de subsistencia como la nuestra y no de abundancia, por ejemplo, los caldos son comidas importantes porque en los caldos usted puede echarle un chin más y da, pero igualmente en estas sociedades de subsistencia el humor es un elemento fundamental desde muchos puntos de vista, como por ejemplo, la expresión corporal pero también el humor son incluidos dentro de esa concepción curricular de fomentar esas prácticas de una y de manera un poquito más estructuradas.

Andreina Jiménez: dentro de esas mallas que están, que se han estructurado en cada grado, cada malla tiene lo que hemos llamado un concepto macro y sobre eso tratamos, como los cuatro campos disciplinarios tienen de cada uno se saca para tributar bajo esa sombrillita que es ese concepto macro. Estamos hablando de que hay muchas manifestaciones, hay un concepto macro que trata sobre manifestaciones de la sociedad y ahí está también el humor, y traemos desde Felipa y Macario y en esas cuestiones hasta cómo se manifiesta el humor en la danza, cómo se manifiesta el humor en los cuentos, en las décimas, en ese tipo de manifestaciones creativas de nuestras comunidades.

Las manifestaciones culturales como el humor siempre han estado presentes en ese sentido, de manera casi espontánea y por instinto vamos a decir y con respecto al cuerpo sí sabemos que tenemos ahí dos áreas que

dentro del currículo son las que priorizan básicamente el cuerpo, aunque con fines diferentes,; tenemos la educación física y tenemos la parte de la educación artística que tratan la expresión corporal y gestual, en ese como decían unos autores españoles para tratar ese cuerpo, esa bestia que permanece cautiva en las aulas y solamente se suelta en el recreo, o sea, el reto del cuerpo no es solamente un reto para la educación artística ni para la educación física, es un reto dentro de la educación, o sea, si nosotros no tomamos en cuenta el cuerpo como el ente integrador del ser humano, nosotros no vamos a llegar a ninguna parte porque es con el cuerpo que se aprende.

Juan Miguel Pérez: Así es, antes de pasar a la sección abierta dos, preguntas más para ti también por elementos. Está el tema de la música, sobre todo el de la música urbana que es un género per se y que evidentemente trasciende las zonas urbanas y, está también un género que yo me puse a pensar dónde clasificarlo y tuve que poner el énfasis en lo fundamental y yo creo que es transversal, pero que si consideramos la idea de arte como técnica, como apreciación y como expresión podríamos también situarlo fundamentalmente en tu área que es el tema de la cocina, de la comida, es decir todo el proceso que como pueblo tenemos, de lo que nos nutrimos, de lo que nos alimentamos, esa creatividad, esos dos elementos.

Andreina Jiménez: definitivamente esta apuesta porque la cocina, el cocinar con sentido después de uno leer aquel libro, “como agua para chocolate” se da cuenta precisamente de esa naturaleza trascendente de la cocina y si vamos a hablar de todas nuestras manifestaciones culturales, como hechas en esa búsqueda de sentido hacia nuestra propia vida y como estrategia para una transformación individual y social al mismo tiempo, todo lo que nosotros hacemos en esas manifestaciones en comunidad son parte también de la educación artística y están contempladas ahí también.

Juan Miguel Pérez: porque miren que sucede, ¿por qué hago esta pregunta?, Esperanza Suero está por aquí, ¿por qué hago esta pregunta? porque es un elemento fundamental en incluso, la educación de género de relegar a la parte de la cocina, el rol de la mujer por muchas razones de... Mi esposa no ha podido acompañarme o yo no he podido acompañarla recientemente al supermercado y realmente la bruteza de mi ser como dominicano que fue, no le voy a decir protegido, pero si servido cuando yo voy comprar las cosas que me han hecho vivir toda la vida. Yo prácti-

camente, no es que la desconozco, pero me vuelvo un rebú, entonces esos elementos son sumamente importantes a la hora de nosotros poder establecer una progresión hacia la verdadera igualdad de género en esa dirección.

Andreina Jiménez: lo mismo pasa con el trabajo del cuerpo, o sea, todo muy bien cuando es educación física, pero cuando le hablan la palabra danza se crea un miedo en lo masculino que es una cosa increíble, cuando realmente lo que estamos metiendo en el currículo bajo los términos de danza es realmente el movimiento y esa corporeidad que es tan necesaria y tan esencial para el ser humano en sí.

Juan Miguel Pérez: yo no puedo dejar un tema muy fundamental fuera y es el tema de la sexualidad y yo quisiera, pareciera un mito o un prejuicio o uno de esos cliché, pero sociedades como las nuestras caribeñas, lo que llaman los sociólogos el capital erótico está muy presente y estos niños, niñas y adolescentes no están exentos a las iniciaciones que ya esta sociedad está teniendo cada vez ante niños y niñas a una edad cada vez más temprana como ha sido precisamente y es interesante que lo vinculemos al cuerpo como ha sido, no sé si tú Freddy, podrías o el compañero Raymundo o el propio Javier el tema de la sexualidad dentro de este currículo actualizado y revisado.

Raymundo González: es uno de los temas transversales. Se han hecho esfuerzos anteriores en áreas como que tienen esa identidad hacia la temática, ciencias sociales, la naturaleza también, formación humana y también con orientación y psicología. Nuestra área, el enfoque que promueve es un enfoque de una educación afectiva sexual fundamentado en la persona, en su respeto y fundamentada también en la parte de los valores. Pensamos que la formación sexual del sujeto como persona en sí mismo tiene que partir de una concepción en valores, en ese sentido nuestra área propicia ese aspecto ético moral bajo la concepción de que la persona es hecha a imagen y semejanza de Dios y que es digna por sí mismo de ser persona; claro todo el tema del pudor, el tema de la espera, el tema del cuidado del cuerpo, el tema del respeto a sí mismo, el tema del respeto hacia las demás personas, el tema de valorar a la persona en sí misma como es, son de los aspectos que abordamos desde una perspectiva de educación afectiva sexual integrada.

Juan Miguel Pérez: el tema del embarazo adolescente, ¿cómo reacciona el currículo a eso?

Javier Elena Morales: lo primero es que, en el currículo actualizado, ya como decía Raymundo y la misma competencia ética y ciudadana, lo primero que plantea es los derechos de los seres humanos a nivel general. Ese es el punto de partida, el respeto a la persona. Entonces, ese niño, esa niña, esa mujer, ese adulto tiene que ser respetado. Entonces hay algunos apoyos para trabajar temáticas, en este caso orientación y psicología, de tener también una participación. En la escuela tiene un trabajo de seguimiento con los orientadores ante una serie de situaciones que pudieran darse y que se dan, porque hay situaciones que pueden tener carácter legal, entonces ante eso también hay que educar en el aula y también hay que escuchar a los adolescentes y eso es una de las innovaciones que plantea el currículo. En la base de la actualización curricular se parte de un análisis del contexto de lo que está viviendo la sociedad en la actualidad y eso es uno de los temas que se plantea que no es solo que esté en el currículo y que lo abordemos, es una problemática social a la que tenemos que darle respuesta y en la misma escuela, entonces ya, ante eso vienen los patrones que tenemos a nivel social de cómo abordarlo, todavía tenemos situaciones de adolescentes que salen embarazadas, que las expulsan de la escuela cuando la ley lo prohíbe, pero eso es lo que tenemos que ir trabajando a nivel de la mentalidad de cómo tenemos que ir cambiando un ser humano con derecho, y que el currículo lo garantice, lo debe garantizar la escuela y la sociedad. Yo pienso que en ese sentido partiendo de los derechos, del respeto al ser humano es que tenemos que enfocar esa problemática.

Participantes: Librado Tavares, Cristina Rivas, Jeanne Bogaert y Esperanza Suero

Juan Miguel Pérez: cuando yo hablaba al principio de un currículo femenino era como una contraparte a ese paradigma dominante en la sociedad dominicana en el que la razón de la fuerza se impone y no la fuerza de la razón y como ya eso los psicólogos, sobre todo los desarrollistas, han desarrollado todo una diferenciación de como esos paradigmas tienden a responder de diferentes maneras a situaciones de la vida y ese caso de la educación vial es un punto latente, yo le preguntaba en la sección anterior que tuvimos nosotros con tus compañeros y nuestros compañeros, Andreina, por ejemplo, de artes una serie de elementos, incluso a Javier Elena con el tema del embarazo, dentro de la propia escuela reproducen esa dominación masculina como es por ejemplo, el caso ya no solamente del que está ahí con los embarazos adolescentes y que podría incluir el currículo para que eso pueda verse de otra manera como se está viendo actualmente; hablábamos por ejemplo de la cocina y como un oficio que esta sociedad, reitero de cultura de dominación masculina siempre le asigna unos roles a uno y a otro de acuerdo al género, ¿cómo este nuevo currículo y sobretodo con el enfoque, tú has liderado el proceso de tu área, has podido trabajar esos elementos? Es decir, ¿cómo contrarrestar esa cultura tradicional a partir de iniciativas en el aula? y te voy a dar un ejemplito muy concreto, la participación de las niñas dentro del área de ciencias, ¿qué estrategias sugieren en este currículo para revertir un poquito esas tendencias históricas que nos trae nuestra cultura?

Esperanza Suero: Todos estos temas son los que le dan la pertinencia al currículo y todos estos temas se trabajan a partir del desarrollo de las competencias fundamentales que son las transversales, pero también recordemos que las áreas tienen las competencias específicas que tributan a esas competencias fundamentales. Entonces en las áreas y debemos así especificarlo, en unas más que en otras, pero el rol de nosotras en este proceso de actualización aparte de garantizarnos el enfoque es visibilizar en esas competencias específicas de cada una de las áreas lo que sería romper con esos estereotipos y visibilizar también la participación sobretodo de las mujeres en el proceso de desarrollo de la sociedad.

Entonces podemos ver cómo en las diferentes áreas tienen de manera específica tanto contenidos como indicadores que apuntan a eso; ejemplo, cuando en educación física se dice que van a participar en los juegos deportivos sin atender a la diferenciación de género, sino promoviendo la participación en un plano de igualdad en equis deporte o en equis actividad física, ahí ya estamos trabajando la participación en términos de la igualdad sin sesgo de género, igual que si en ciencias sociales se releva en los hechos históricos que se vea cuáles han sido los aportes de las mujeres en esos procesos históricos ahí estamos visibilizando lo que es también el aporte de las mujeres; igual en lenguas extranjeras, también tenemos unos indicadores que también apuntan a ese respeto a la interculturalidad y a la aceptación de la diversidad sin importar ningún tipo de sesgo en este caso y así pudiéramos decir en cada una de las áreas tenemos contenidos actitudinales y de valores que apuntan a que desde cada una de las áreas se vayan desarrollando en el desarrollo curricular todo lo que son este enfoque que va transformar lo que son las relaciones que actualmente tenemos en la sociedad.

Hay diversas estrategias que van desde el desarrollo curricular con las estrategias propias que plantea el currículo, pero también viendo la gestión del centro, cómo se gestiona el centro, cómo se da la participación, cómo se promueve la participación y la integración de los y las estudiantes en el centro educativo. Ejemplo, la mayoría de los centros educativos cuando organizan la fila para el izamiento de la bandera lo organizan hembras y varones y entonces yo me pregunto, cuando uno va a un banco la fila es una sola, si uno va a pagar la luz o cualquier servicio la fila es una sola de hembras y varones, entonces por qué la escuela segrega en filas tanto en el aula, porque encontramos aulas que están segregadas hembras y varones como también en la escuela. El uso del patio, ustedes van al recreo y observan cómo se comportan las hembras y los varones y ven que en el patio es de los varones y las hembras están en un rincón. Entonces hay que ver todas esas cosas, cuando estamos en el desayuno escolar o en la merienda escolar y a las hembras se la asigna que tiene que apoyar, ella sola en la distribución o en organizar ese proceso, pues ya ahí le estamos dando un sesgo, hay que involucrar también a los varones

en asumir los oficios con responsabilidad, y ahora me acuerdo que el área de lenguas extranjeras y sociales también trabajan lo que son los oficios sin ningún tipo de discriminación, o sea, que hay diferentes estrategias para abordar ya la cuestión de desarrollo tanto en la gestión de centros como en el aula.

Juan Miguel Pérez: uno de los temas de estas insensibilidades que a veces nosotros mismos reconducimos la mayor parte del tiempo inconsciente, me decía un amigo y eso lo pude yo comprobar, como por ejemplo, los espacios destinados a los baños son iguales siempre a sabiendas de que hay necesidades de que son diferentes y entonces se producen colas en las de las mujeres por esa igualdad que desconoce precisamente especificidades y que ojala que nuestros compañeros arquitectos que diseñan hoy también tengan esa aproximación de género a la hora de poder diseñar espacios que tomen en cuenta esas diferenciaciones.

Cristina-yo también decía- que, yo soy un abanderado y tú lo sabes de educación física, porque creo que al igual que para las artes que han sido áreas curriculares, que han sido subestimadas dentro de la historia de la escuela a nivel internacional no solo en el país y, que sin embargo, son estrategias poderosísimas no solamente porque vivimos en una cultura caribeña que tiene a través del cuerpo un escenario sumamente importante, sino también porque nuestros muchachos y muchachas, los más humildes, aquellos que pueblan fundamentalmente nuestras aulas en la educación pública, pues tienen en el deporte, la educación física y el lenguaje corporal uno de sus principales saberes y yo quiero en ese sentido conocer junto a los compañeros y amigos, ¿cuáles han sido esas incorporaciones e innovaciones que desde la educación física se ha tenido para este nuevo currículo?

Cristina Rivas: en el área de educación física hay un cambio significativo a partir de este proceso de revisión y actualización. Ese cambio se centra en una tendencia que se viene dando en los últimos años, que colocan la educación física como un asunto de derecho. La actividad física y el deporte no son un asunto de preferencias, sino un asunto de derecho y además al convertirse en un asunto de derecho se convierte en un indicador que fijan los organismos internacionales para calificar los estados en torno a su calidad de vida, o sea, que el índice de actividad física que realizan los ciudadanos y las ciudadanas se constituye en un indicador de calidad de vida en esas poblaciones.

Partiendo de esas tendencias generalizadas nosotros decidimos adoptar un enfoque en el diseño curricular de educación física que hiciera valer esa tendencia, por tanto, en nuestro diseño la educación física está cambiando de un enfoque centrado en el deporte y la eficiencia a un enfoque centrado en generar calidad de vida y sobre todo la disponibilidad corporal de todos y todas. Desde el área, según nuestra naturaleza, nosotros trabajamos lo que son las competencias motrices, o sea, la capacidad del cuerpo y del sujeto de moverse, de expresarse y de comunicarse a través de su cuerpo y en ese sentido eso se hizo posible, que se enfocaran en eso, o sea, en generar sujetos con un cuerpo disponible que les permitiera comunicarse a través de él y que ese cuerpo disponible, entonces le permitiera a él pues alcanzar también la eficiencia motora.

Entonces partiendo de eso el diseño curricular nuestro está articulado en torno a cuatro competencias específicas: una que tiene que ver con la expresión y comunicación motriz, o sea, la capacidad de ese sujeto de comunicarse a través de su propio cuerpo y de relacionarse con los demás a través de esa corporeidad; la eficiencia motriz, o sea, llegar de manera, digamos, que procesual a la eficiencia motora, o sea, lograr tener un cuerpo efectivo que a la vez que le sirve para comunicarse, también le sirva para desarrollarse en el ámbito de lo corporal y de lo motriz, una competencia que tiene que ver con la recreación, la socio motricidad y la salud, entendiendo la actividad física como un componente que aporta a la salud y a la calidad de vida de los sujetos y una competencia que tiene que ver con la aptitud física, o sea, en crear en los sujetos desde temprana edad esa actitud positiva hacia la actividad física que le permita a lo largo de toda su vida mantenerlo como algo que le es útil y que le favorece para su salud.

En ese sentido el diseño ha sufrido grandes cambios porque ciertamente en del imaginario nacional de nuestros ciudadanos y ciudadanas cuando hablamos de educación física se conoce como sinónimo de deportes, de hecho, en nuestras escuelas todavía le llamamos la clase de deportes y nosotros queremos cambiar esa percepción y esa idea en el imaginario nacional. Somos la clase de educación física que ayuda y contribuye a la formación integral de ese sujeto desde lo corporal y habilitándolo desde lo motriz para tener una vida plena, que le permita comunicarse y relacionarse de manera óptima en el contexto en el que le toque desarrollarse, de manera que lo habilite desde lo motor a convivir y hacer. Eso implica entonces una or-

ganización en todos los contenidos y una selección de contenidos que sea coherente con esas competencias que hemos definido.

En ese sentido en el nivel primario, entonces, el énfasis está en el desarrollo psicomotor de los niños y las niñas, en el desarrollo de sus habilidades motoras básicas. Queremos que el niño aprenda a conocerse, a conocer el cuerpo, cómo funciona, cuáles son sus partes, que aprenda cómo mover su cuerpo para poder relacionarse mejor y expresarse y comunicarse a través de él y sobre todo que disfrute de su corporeidad, que juegue, que sea un niño alegre, que pueda moverse con libertad y eso lo hemos priorizado, y en primaria por ejemplo, ese es el énfasis y ahí hay una ruptura importante con respecto al diseño anterior y es que en primaria esta vez no estamos trabajando con la iniciación deportiva.

En primaria estamos centrando todos nuestros esfuerzos en desarrollar las capacidades físicas y las motrices básicas para que ese sujeto tenga un cuerpo disponible para ser feliz y para moverse, ya en secundaria si entonces trabajamos, lo que, es más, lo que es eficiencia motora y ahí se incorporan los deportes y ustedes saben que en nuestro país el deporte también es, digamos que es, una práctica muy arraigada sobretodo unos deportes más que otros. Entonces ahí hemos ampliado la base de deportes que se practican en la escuela, nosotros teníamos tradicionalmente seis deportes curriculares y eso ha sido ampliado, seguimos teniendo seis de enseñanza obligatoria en la escuela y entramos una cantidad de ocho nuevos deportes que entran en calidad de optatividad, eso obedeciendo a la flexibilidad del currículo en sentido de que en atención a los contextos y a las posibilidades de esos contextos puedan incorporar prácticas deportivas que están más o menos arraigadas en ese escenario, en esa comunidad y que partiendo de unos criterios que establece el diseño pueden ser incorporados en la escuela, por lo que ese niño que en primaria se potencia todas sus capacidades físicas cuando llega a secundaria está con un cuerpo disponible para elegir la práctica deportiva que le gusta y la que le ayuda a seguir ese proceso de desarrollo corporal con mayor disponibilidad.

Entonces, en sentido general, esos son como los cambios más importantes que hemos incorporado en el diseño, también atendiendo al criterio de calidad de vida, se han incorporado en el diseño contenidos vinculados a ello; por ejemplo, hemos incluido contenidos que tienen que ver con prácticas de vida saludable, con prácticas de actividad física al aire libre, con actividad física

vinculada a la salud que eran contenidos que antes no manejábamos y, que esta digamos, que asociados a una de esas competencias que antes te mencioné, por tanto que el diseño curricular en educación física tiene grandes aportes para la formación de ese sujeto integral y competente que estamos buscando.

Juan Miguel Pérez: una preguntita, quiero hacerte dos preguntas en términos del horario y la carga horaria: la primera pregunta yo sé que cada uno de los coordinadores de área en este proceso de diseño, pues de alguna manera u otra hubo consensos, pero priorizaban sus tareas, sus inclinaciones, vamos a llamarle así, ¿cómo dentro de este nuevo currículo sobre todo a la luz de la Jornada Extendida, cómo se ha visto transformado el horario o no se ha visto transformado y cuáles son los mecanismos para compensar si esa situación no se ha podido tener como deseable?, esa es la primera pregunta, la segunda, ¿si ustedes han incluido, claro, esto es más difícil de tomarlo en cuenta en un currículo, pero tú sabes que nuestras edificaciones escolares muchas veces carecen, ha habido un retroceso en términos de los espacios y todo eso ha ido restringiendo la posibilidad de practicar deportes tan populares como por ejemplo el baseball, etc.?, y también el tema de que el rigor de nuestro clima es muchas veces complicado, sobre todo para escuelas nuevas que tienen poca vegetación y no tenemos los recursos para tener polideportivos techados. Ante estas situaciones, ¿cómo responde el área curricular a estas necesidades?

Cristina Rivas: con relación al tiempo asignado para desarrollar la signatura y las competencias que ella plantea, pues en este nuevo diseño también se aumentó la cantidad de frecuencia de horas clase en educación física y se aumentó en el diseño con respecto a la práctica de lo cotidiano del currículo que se hace práctico en el día, se triplicó, porque por ejemplo, en el diseño de la 1-95 el área de educación física en primaria tiene asignada dos frecuencias semanales, sin embargo en la práctica solamente se estaban ofreciendo una sola frecuencia semanal, eso obedece a varias razones, por ejemplo, tenemos un significativo déficit de docentes del área de educación física que se ha ido reduciendo y en realidad tenemos todavía centros según un censo que hizo el Instituto Nacional de Educación Física, el 50% de nuestros centros educativos todavía no tienen maestros de educación física y eso debe ser mayor ahora con la Jornada Extendida porque antes un maestro que podía compartir frecuencia en dos centros ahora lo tiene centrado en uno, por tanto tenemos un déficit importante de maestros. Eso por un lado y, por otro lado,

también sabemos las limitaciones de tiempo con la Jornada Regular, por lo tanto, eso en la práctica realmente se reducía a una hora, en este nuevo diseño en secundaria pasaba similar. En este nuevo diseño en primaria según la carga curricular asignada vamos a tener tres frecuencias semanales para primaria en las escuelas de Jornada Escolar Extendida.

Juan Miguel Pérez: cuando se habla de frecuencia, ¿a qué se refiere?

Cristina Rivas: tiempo de horas clase, tres horas semanales de 45 minutos serían para el nivel primario y dos frecuencias semanales para secundaria, y teníamos una realidad también y, era que en secundaria en el segundo ciclo en las modalidades no se impartía educación física, sin embargo a partir de esta revisión curricular ya las modalidades tienen incluidas la frecuencia de educación física una vez a la semana, por tanto hemos estado yendo a más, quizás todavía, sobre todo, para el primer ciclo de primaria sea insuficiente o quizás para el segundo ciclo de secundaria también sea insuficiente cuando hay estudios que nos demuestran que, por ejemplo, para lograr la eficiencia aun en la empresa es necesario hacer lo que se denominan las pausas activas. Entonces es un contrasentido que desde la formación no apoyemos eso; sin embargo, hemos ido ganando espacio.

Yo pienso que para una próxima revisión vamos a ir ganando mucho más en la medida que vayamos demostrando lo efectivo que es incorporar estos elementos en el diseño. Eso con respecto a las frecuencias, pero además, existen otros espacios para trabajar en el área de educación física, el currículo nacional está pensado a partir de esta revisión, está pensado para las escuelas de Jornada Extendida, en el entendido de que en muy poco tiempo vamos a tener la generalidad de todos nuestros centros en esa modalidad a partir de la política del estado en este momento, por tanto en el currículo existen o en la carga horaria de las cuarenta horas semanales existen cuatro horas semanales que son para cursos y talleres curriculares optativos; dentro de esos cursos, entonces hay una oferta de educación física de talleres optativos que pueden desarrollarse en nuestras escuelas que amplía la oferta para nuestros alumnos, pero además existen también y esto es una disposición que ya tiene unos años, los clubes escolares que son espacios de apoyo extracurricular en donde estudiantes con algunos talentos para algunas prácticas deportivas son captados y pueden en el marco del club seguir desarrollando esas habilidades, por tanto que eso nos

ofrece una extensión de tiempo también para aquellos alumnos que así lo demandan, lo requieren, o sea, que yo pienso que tenemos una oferta complementaria que nos ayuda a cubrir el tiempo efectivo que según la Organización Mundial de la Salud es para las edades escolares de por lo menos 45 minutos tres o cuatro veces a la semana es la prescripción de actividad física que tiene la OMS para nuestros estudiantes en edad escolar, por tanto vamos poco a poco aproximándonos a eso que es el estándar que buscamos.

Juan Miguel Pérez: y una última inquietud en términos de la Educación Física. Hay un tema, antes la calle tenía un rol pedagógico muy importante en términos de la educación del ejercicio físico y ahora nuestros muchachos y muchachas con las mejores intenciones estarán confinados dentro de la escuela, se ha previsto qué tipo, precisamente, en esos talleres u opciones optativas puedan desarrollarse de manera tal que ese espacio lúdico recreativo que se tenía pueda también ser incorporado, sobre todo, a la luz de como tú decías dos cosas, primero el déficit que se está previendo para precisamente sustituir ese déficit o llenarlo, completarlo y también el hecho de que financieramente la capacidad de la escuela es limitada para poder contratar personas, que no teniendo el título de educador, pueda así aportar en términos de animación sociocultural desde un enfoque de educación física.

Cristina Rivas: con alegría te puedo decir que, con respecto al déficit de maestros formados que tenemos hasta hace unos años, solamente dos universidades tenían la carrera de educación física y eso ha cambiado significativamente. Ahora mismo tenemos 4 universidades ofreciendo la carrera y conozco de proyectos de otras universidades que próximamente tienen en planes abrir la carrera, por lo que eso nos ayudará, digamos que, en poco tiempo o en un mediano plazo pues, irá cubriendo el déficit. Por otro lado el Ministerio de Educación ha hecho un acuerdo con el Ministerio de Deportes para la contratación de monitores que apoyen tanto los cursos y talleres optativos como los clubes deportivos, no necesariamente son maestros quienes aportan eso, sino personal que está certificado por las federaciones deportivas que obedecen al sistema olímpico y que va a la escuela no en rol del docente, porque no lo sustituye en las aulas, sino en rol de apoyo para el desarrollo de los talleres y de los clubes y que apoyan en una disciplina deportiva en particular; esto para el nivel secundario, porque para el nivel primario sí necesitamos maestros que nos apoyen en esa formación de base que en lo motor necesitamos.

Juan Miguel Pérez: Jeanne, del área de Lenguas Extranjeras, vivimos un momento de mucha internacionalización. Aquí mismo tenemos, le decía yo a Don Leo recientemente, como nosotros vivimos en un país que está enfrentado a esa globalización, un país lleno de call center, de una migración importante francófona o por lo menos cercana, como ante todo eso, una irrupción tele cable con todo lo que la cultura nueva ha tenido y con una exposición de nuestros niños, niñas y adolescentes muy fuerte, ¿cómo ha pensado en esta nueva perspectiva, que no es solamente la de Jornada Extendida, sino también la reestructuración de los niveles, el tema las lenguas extranjeras?

Jeanne Bogaert: en cuanto a lenguas extranjeras han habido cambios como en todas las áreas; como se dijo esta mañana, lenguas extranjeras desde el currículo de la 1-95 ya tenía el enfoque funcional comunicativo y hemos mantenido ese enfoque, porque es el enfoque que se usa para las lenguas extranjeras, pero también consideramos los diferentes tipos de textos, o sea, que en eso nos parecemos un poquito a Lengua Española; ellos tienen parte del enfoque textual, pero nosotros también tomamos en cuenta y se utilizan diferentes tipos de textos según están plasmados en las mayas curriculares.

El enfoque comunicativo es un enfoque que privilegia la comunicación, la comunicación auténtica en contextos reales, promueve la interacción y, como nuestro currículo es por competencias, o sea, lo que se trata es de enseñar al estudiante a desenvolverse o que pueda desenvolverse de manera satisfactoria en diferentes situaciones de comunicación en este caso y por eso se utilizan las estrategias de proyectos, se le asignan tareas, pero no las tareas que nosotros pensamos que son para que las hagan en la casa, sino como encomienda, como ven, pues ahora ustedes van a tener que hacer un mural o preparar una receta de cocina y buscarla en un idioma extranjero y prepararla, organizar una feria intercultural, o sea, ese tipo de tareas, de forma que sean aprendizajes que le sirvan para desenvolverse en la vida como es nuestro enfoque, en nuestro currículo ahora si aumentaron la cantidad de horas que se asignan a las enseñanzas de las lenguas extranjeras, por ejemplo, anteriormente se iniciaba la enseñanza del inglés en quinto grado, ahora se inicia en cuarto, o sea, ya se inicia desde el segundo ciclo de primaria y antes eran dos horas, ahora son cuatro horas semanales hasta que ya terminan sus estudios secundarios; en el caso del francés se inicia en séptimo con dos horas semanales hasta que terminen.

También otra cosa, nosotros tenemos cinco competencias específicas, tenemos cuatro comunes con el área de Lengua Española, que son la comprensión y producción oral y escrita, ahí están las cuatro, pero también hay una quinta competencia específica de nuestra área que es interculturalidad y convivencia, que ya Esperanza había mencionado, o sea, nosotros trabajamos la interculturalidad en el área de lenguas extranjeras, también en el caso del inglés ya se ve, como de hecho es así en la lengua francesa, entonces no solamente se trabaja la cultura de los países anglófonos en el nuevo currículo, sino que se trabaja la cultura de diferentes países porque no solamente se hablará inglés o se habla inglés con ciudadanos de países anglófonos, sino con ciudadanos de todo el mundo o sea, que ese es otro cambio que tenemos; también en cuanto a la tecnología que yo sé que todas las áreas lo han hecho se contempla, o sea, está presente la integración de la tecnología porque no se puede hablar de comunicación sin las tecnologías de la información y de la comunicación, integración con las demás áreas, o sea, se ve claramente en las mallas que integramos con las demás áreas.

Otra cosa es que nuestro currículo está alineado con el marco común europeo de referencia para las lenguas. Este es un marco que se usa ampliamente a nivel mundial y este marco ofrece orientaciones para el diseño curricular y también para la evaluación y establece unos niveles comunes de dominio del idioma. Entonces ya podemos establecer que para equis ciclo, por ejemplo, para el segundo ciclo del nivel primario de acuerdo a la cantidad de horas asignadas y a las condiciones de nuestro contexto ya nosotros pudimos establecer que se va a cubrir el nivel A1 del marco, para el primer ciclo de secundaria el nivel A2 y para el segundo ciclo de secundaria el nivel B1, hasta ahí nos quedamos, porque ya no había tiempo para seguir avanzando, pero esto es un marco de referencia que permite hacer comparaciones a nivel internacional y homologaciones, o sea, yo creo que a grandes rasgos estos son los aportes y los cambios del área de lenguas extranjeras.

Juan Miguel Pérez: yo decía hoy, ante las exposiciones que hicieron Cristina Amiama y doña Miriam Camilo, que en realidad el trabajo que se hace desde esos dos subsistemas como tienen que atender a poblaciones no convencionalmente tratadas por el sistema educativo, los adultos y los niños con diferentes tipos de capacidades para aprender pues iba a liderar el proceso de diversificar las aproximaciones a los aprendizajes y yo creo que escuchándolos a ustedes, desde Esperanza

hasta Jeanne, yo puedo ratificar eso y de verdad lo digo con mucha alegría y esperanza, porque el tema de la interculturalidad lo desconocía y el hecho de que ustedes estén trabajando eso, no solamente que fortalecerá la comprensión al otro, al diferente, que no es un extraño como decíamos ayer en términos de la convivencia y, sobre todo en esa edad tan temprana. Te hago la misma pregunta que le hice a Cristina en términos de, ¿cómo está la plataforma docente? Es decir, ¿qué tanto déficit hay de docentes de lenguas extranjeras dentro del sistema? Y ¿qué estrategias se están sugiriendo para, poder esa parte, también compensarla?

Jeanne Bogaert: en realidad hay un gran déficit de maestros, y hay varias universidades que tienen la carrera, pero todavía no se han graduado suficientes profesionales en esa área para cubrir el déficit. El Ministerio de Educación está contratando, no nombrando egresados del programa del MESCyT del Inglés por Inmersión para tratar de palear esa necesidad, esa situación, porque en realidad algunas escuela como que no saben cómo manejar la situación, porque poner a un maestro que no conoce el idioma, yo creo que en el caso de lenguas extranjeras es hasta más grave que en otras áreas; también el uso de la tecnología, o sea, ya se hizo una prueba con un programa audio, que no requiere que el maestro sepa el idioma.

En realidad fue una prueba que solamente duró un año, pero estamos en espera de poder evaluar programas de ese tipo, porque la tecnología ofrece posibilidades de que los estudiantes aprendan, tal vez con un monitor que no conozca bien el idioma, pero le ofrece oportunidades al estudiante para aprender y practicar, porque es muy importante, o sea, no solamente son las horas de escuela en las que se aprende la lengua extranjera, o sea, es importante que la persona tenga la motivación y busque oportunidades de aprendizaje, que las hay en grandes cantidades, ya sea a través de internet, de la televisión por cable, canciones, actividades que se hacen, o sea, para aprender una lengua extranjera, yo diría que sí es posible aprenderla en el aula, pero se aprende de una forma más rápida y mejor si se buscan oportunidades de aprendizaje como un aprendizaje autónomo.

Juan Miguel Pérez: una última pregunta en esta parte a ti Jeanne, ¿se han contemplado otras lenguas?

Jeanne Bogaert: además del inglés y del francés, o sea, el currículo es abierto y flexible, o sea, hay espacio para otras lenguas y de hecho consideramos que

sí, que deberían enseñarse otras lenguas, no debemos limitarnos a dos lenguas extranjeras, deberían haber optativas con esos espacios que hay para los talleres curriculares, pudiera introducirse la enseñanza de otras lenguas, porque en un país dado deben haber personas que no solamente hablen uno, dos o tres idiomas y nada más, sino que debe fomentarse el plurilingüismo.

Juan Miguel Pérez: Librado, ahora vamos con el importante históricamente, el área matemática, un área sumamente importante dentro de la formación nuestra, además muy de actualidad por la prueba PISA, ¿qué tiene actualmente? ¿Qué noticias nuevas, no solamente en términos de estrategias de aprendizajes, sino también de contenidos se ha trabajado desde tu área sobre todo a la luz de las competencias fundamentales y específicas, esta nueva actualización y revisión curricular?

Librado Tavares: cuando nos llegó la oportunidad de hacer una revisión y actualización del currículo de matemática, pues nosotros vimos una gran oportunidad. El equipo de matemática completo se prestó a trabajar en estos asuntos, porque ustedes saben, que históricamente la matemática la han comparado con ser inteligente, saber matemática es bueno y no saber matemática es malo. Entonces cuando alguien va a decir que es bruto, “yo la matemática no la entiendo”, entonces eso es un reto para nosotros en el área de matemática y, entonces comenzamos a trabajar en esa línea. Ustedes saben además que es muy cierto, la matemática es el lenguaje en el que está escrita la naturaleza. Sin matemática no se puede vivir, tú ves matemática desde que te levantas hasta que te acuestas, la vida entera es así, ahora, ¿qué pasa?, que ese cliché de que la matemática es difícil, de que la matemática es imposible ha hecho que la vean como eso, pero no, este currículo por competencias en matemática es bastante integrador, es tanto que nosotros de las 7 competencias fundamentales, tres de las específicas de nosotros también son fundamentales, lo que hace que la matemática se integre de una manera más especial. En matemática nosotros hemos comenzado por la siguiente parte, estadística; estadística estaba en algunos grados un poquito y al final y el maestro si llegaba hacía algo y si no, le daba un salto y el muchacho entonces no tenía ninguna cultura de estadística.

Ahora nosotros desde primero de primaria hasta el sexto de secundaria hemos puesto estadística en todos los grados de manera secuenciada, qué quiere decir esto; bueno todavía tenemos maestros así de los que dan el salto, pero si hay un maestro que en un gra-

do dio el salto, el otro maestro de los que dan el salto, pero si hay un maestro que en un grado dio el salto, el otro maestro lo da, y entonces esa manera secuencial de trabajar la estadística desde primero hasta allá, hace que el muchacho cuando termine el bachillerato, pues llegue a la universidad con cierta cultura de estadística, porque los que hemos trabajado en las universidades sabemos cómo los muchachos llegan en ese nivel a las universidades. Eso es en estadística que, también la estadística es para nosotros fundamental, porque nos permite integrar la educación sexual, nos permite integrar el género, o sea, que en estadística nosotros ahí trabajamos muchísimos aspectos de la sociedad que la matemática a veces resulta un poco difícil, pero por ahí es fácil para nosotros; otra que hemos integrado también a matemática de primero hasta sexto de secundaria es la educación financiera, la matemática financiera (el negocio), también es fundamental en el área de matemática y tenemos inclusive algunos mandatos de arriba de que la matemática financiera aparezca en ese currículo, nosotros la hemos colocado.

Juan Miguel Pérez: ¿qué tan arriba?

Librado Tavares: de los jefes. Entonces también tenemos la matemática financiera secuenciada de primero hasta arriba, ¿por qué? Porque esa matemática financiera permite que el niño y el maestro y el padre puedan trabajar en su contexto en situaciones de la vida real, de la vida cotidiana: un préstamo, un negocio, lo que sea. Es decir, el niño terminará su educación secundaria con una formación tributaria de matemática financiera de calidad, pero más aún en el nivel secundario nosotros, antes en el currículo anterior, se daba en cada grado un poquito de álgebra, un poquito de geometría, no, no, no, nosotros hemos tomado la decisión de primero y segundo muy bien, un poquito ligado la geometría, la medición, la numeración etc., ahora en tercero, álgebra, con un poquito de geometría porque los que salen a educación técnico profesional entonces, si no le damos geometría, se pueden ir a esa modalidad sin saber nada de geometría.

Entonces si tenemos un poquito de geometría, eso es en tercero, ahora en cuarto geometría, en quinto trigonometría, entonces en sexto ahí tenemos como siempre, una combinación desde primero, segundo, tercero, cuarto y quinto hasta sexto, pero claro con un nivel de dificultad mucho más elevado, pero además en sexto, de todas esas matemáticas que tenemos ahí también hemos agregado el cálculo diferencial e integral con un poquito de nivel para que el estudiante

también tenga una formación pertinente ahí y también algunos conceptos que los vimos que se nos presentaban un poquito fuera de lugar, por ejemplo, trigonometría esférica; entonces esa la movimos para las asignaturas optativas, que tenemos cuatro horas para ellas. Ahí tenemos una serie de contenidos que son élite de matemática para el que quiera en esas optativas también para que vaya ahí y trabaje con eso, de manera que en matemática ahora en este currículo por competencia se terminó el asunto de que el muchacho le diga al profesor: pero ¿para qué me sirve eso maestro? No. El maestro que no sabe cómo le va a decir dónde se utiliza ese concepto, mejor que no se lo enseñe, porque concepto que trabaja con él, concepto que tiene que mostrarle su aplicación en la vida real, para que él, entonces, sepa y viva en su entorno con lo que aprende en la escuela con la matemática que aprende.

Juan Miguel Pérez: y además de esa, que de por sí es una estrategia, qué otras estrategias didácticas se han introducido en el campo de las enseñanzas de la matemática, han sido desarrolladas y que el currículo anterior no preveía como ejercicio.

Librado Tavares: este currículo también establece las estrategias, pero en matemática la situación de aprendizaje (la unidad de aprendizaje), en la resolución de problemas es fundamental. Es decir, el enfrentarse a problemas que tú no sabes cuál es la solución ni sabes por dónde comenzar, eso abre en el estudiante la opción de que tenga que desarrollar métodos o estrategias que las hay para poder dar solución a esa problemática, y además, cada situación o problemática en matemática tiene que venir presentada como situación de aprendizaje, de suerte que se vea en ese momento que el aprendizaje del estudiante está garantizado.

Participantes: Freddy Trinidad, Onelda Gómez, Rosa Amalia, Gilda Matos, Glenny Borquez, Víctor Liria

Juan Miguel Pérez: Rosa Amalia, que bueno que te tenemos con nosotros. Hemos hablado del currículum por competencias y cómo éste ha sido concebido por las distintas áreas y niveles del sistema educativo dominicano. En tu caso y el nivel y área que tú representas, ¿cuál es la innovación y cómo lo han reestructurado, de tal manera que dé respuesta a la realidad educativa nacional?

Rosa Amalia: bueno en primer lugar, te diré que se ha organizado por edad. En el caso por ejemplo, de 45 días de nacido hasta 11 meses tenemos el grado de maternal, y desde un año hasta un año y 11 meses tenemos el grado de infantes, luego es el grado de párvulos que está desde un año y 11 meses hasta los 2 años y 11 meses; entraría entonces ya el segundo ciclo, que está organizado en el grado de pre kínder, los niños de 3 a 4 años, kínder de 4 a 5 años y pre primario de 5 a 6 años; bien sabemos que como establece la ley, desde el Ministerio de Educación, en su artículo 33 de la Ley General dice que el grado pre primario es el grado que se ofrece de manera obligatoria y gratuita, pero también sabemos que hemos ido avanzando en términos de atención a la primera infancia, sobre todo los niños desde el nacimiento hasta los 5 años y esto también nos ha permitido con el impulso de una política de atención a la primera infancia también encontrar una excelente oportunidad para que esta revisión curricular se pueda ir concretizando justamente en la puesta en marcha de los servicios a esa población menor de 5 años, y entendemos que esta nomenclatura o esta definición de los grados ha ido aportando justamente a la organización del servicio que se está ofreciendo a esta población.

Otra innovación importante y si bien es cierto estaba reflejada en el currículo anterior, pero no se evidenciaba igual, son los principios que hemos establecido, principios de la educación inicial que deben estar en toda práctica pedagógica y que definitivamente están orientando a los docentes; por ejemplo, el principio del juego, que si bien es cierto estaba planteado en el currículo anterior no se veía de manera tan explícita, entonces está el principio del juego, el principio de la inclusión, el principio de la integración, el principio del bienestar que son fundamentales para estas edades

y sobre todo como decía para orientar la práctica pedagógica que se desarrolla en estos grados. De igual manera las competencias fundamentales y las competencias específicas han sido asumidas, pero en el caso del primer ciclo del nivel inicial está organizado por dimensiones, porque de acuerdo a las características de los niños, desde el nacimiento hasta los 2 años y 11 meses, tal vez hablar de competencia puramente competencia sería tanto un reto. Pensamos en dimensiones, que las visualizamos como bases que van a sostener todo ese desarrollo de esas competencias, entonces de ahí, el primer ciclo está organizado en dimensiones y el segundo ciclo entonces está organizado de acuerdo a las 7 competencias fundamentales que están sustentando toda la base curricular, que ya va trascendiendo a los demás niveles; así que estos fueron también algunos de los cambios importantes.

Otro punto y, ya iría adentrándome a las orientaciones dentro del currículo, si bien es cierto es normativo, también tiene una línea de orientación a los docentes para poder guiar la práctica pedagógica. En el currículo anterior no se definía una estrategia de planificación propiamente explícita, pero en este diseño curricular se establece o se motiva al docente a utilizar tres tipos de estrategias de planificación: como es la de centro de interés, por situación de aprendizaje y por proyecto de aula. Así que estas tres estrategias de planificación están siendo impulsadas y han sido asumidas por los docentes, incluso el año pasado, la Dirección de Educación Inicial con el apoyo de la OEI celebramos un concurso de buenas prácticas donde se veía ya las evidencias del docente tanto en la implementación del currículo como en la utilización de esas diferentes estrategias de planificación, así que bueno, en este sentido estas orientaciones son en algunos casos generales para todo el nivel, pero otras son muy explícitas para cada uno de los ciclos que se han organizado.

Juan Miguel Pérez: Onelda, bajo la responsabilidad de educación primaria, prácticamente dos tercios del sistema educativo con cambios que no solamente son los del currículo revisado y actualizado, sino también la reestructuración de los niveles que también tiene una incidencia tanto en secundaria como en primaria

por los dos, séptimo y octavo que ahora pasan a la fase secundaria de la educación, ¿cuáles son las nuevas actualidades que tienen allá?

Onelda Gómez: en el diseño curricular revisado y actualizado que tenemos en el nivel primario, tenemos grandes cambios; el principal cambio es que anteriormente teníamos un solo diseño curricular que estaba previsto para implementarse de primero a octavo grado y, con la nueva estructura que tenemos en el nivel primario ahora tenemos dos diseños curriculares, un diseño para los niños y las niñas de primero a tercer grado llámese el primer ciclo del nivel primario y otro diseño para los niños y las niñas de cuarto a sexto grado. O sea, el segundo ciclo del nivel primario.

En este diseño curricular se hace bastante énfasis en las características de los niños y las niñas de este ciclo y de este nivel; se tiene mucho en cuenta el desarrollo que se va propiciando en estos niños y en estas niñas. En este nivel los niños y las niñas sufren grandes cambios, grandes desarrollos y todo este proceso hay que tenerlo muy de cerca y muy en cuenta para el proceso de enseñanza aprendizaje que se va a vivir con ellos y con ellas, entonces en este diseño curricular ésta es una parte muy importante. Ese proceso del desarrollo de los niños y las niñas, o sea, las características de ellos durante esta etapa que están en el nivel primario.

Tenemos también, además de los dos enfoques que teníamos, el histórico y social y el socio crítico, tenemos también el enfoque por competencias que es un enfoque que reta al maestro y a la maestra y a todos los actores del Sistema Educativo dominicano, porque hay que romper con un paradigma de un currículo concentrado en contenido y ahora con este enfoque de competencias que está más centrado en qué pueden hacer los niños y las niñas desde diferentes contextos en que se encuentra, o sea, cómo actúa de manera autónoma, cómo piensa, entonces de ahí en adelante el maestro y la maestra tienen que tener unas nuevas estrategias para poder lograr en los niños y en las niñas desarrollar esta competencia que nos plantea el currículo de este nivel, de las 7 competencias fundamentales que tenemos.

Además de éstas están las competencias específicas que se plantean en cada una de las áreas que van a ir en cada uno de los grados del nivel primario tributando a que el niño y la niña a lo largo del tiempo vayan logrando estas competencias fundamentales que están en el currículo dominicano. Como está este currículo por competencias, tenemos nuevas estrategias para el

desarrollo del currículo, son estrategias de enseñanza aprendizaje que tenemos en el currículo; como se hace más énfasis en la planificación por proyectos, por resolución de problemas, o sea, para que el niño piense, analice, tome decisiones y pueda aplicar lo que aprende de una manera autónoma, también tenemos las diferentes estrategias de planificación que nos brinda el diseño curricular como son: la unidad de aprendizaje para partir de una situación de aprendizaje real donde el niño y la niña se vean reflejados.

Tenemos los proyectos participativos del aula que se han implementado desde que está el diseño curricular vigente, sobre todo, en el segundo ciclo del nivel primario para que los niños y las niñas partan desde su realidad, desde una manera investigativa y puedan aplicar los diferentes tipos de contenidos que le brindan las áreas curriculares en las investigaciones y así obtener resultados que sean de beneficio para el niño y la niña y también para la comunidad mediante estos proyectos. También tenemos las estrategias de enseñanza aprendizaje que plantea el currículo haciendo mucho énfasis en este diseño curricular en la indagación dialógica de que el niño pregunte y que se le dé la oportunidad de preguntar y de que se le pregunte y él tenga la oportunidad de contestar, de ser crítico y autocrítico; por eso enfatizamos esta estrategia y también una estrategia que estamos privilegiando y motivando y orientando desde el nivel primario: es la estrategia del juego, los niños y las niñas del nivel primario son niños y niñas pequeños que todavía están en esta etapa del juego. El niño del primer grado llega con seis años del nivel pre primario, entonces no debe haber una ruptura tan fuerte de la estrategia del nivel primario a la que inicie en el primer grado del nivel primario por lo que se está enfatizando a que los maestros y las maestras implementen en sus estrategias de planificación el juego como una estrategia para favorecer los aprendizajes de las niñas y los niños del nivel primario.

En cuanto a las áreas curriculares, también tenemos cambios, textos diferentes, presentación diferente sobre todo en el área de Lengua Española. Los maestros y las maestras están muy motivados por la forma en que están presentados los tipos de contenidos y los indicadores de logros de esta área; según ellos están más entendibles, más claros, lo pueden implementar con más facilidad en el aula con los niños y las niñas.

Juan Miguel Pérez: ¿cuáles han sido las reacciones de manera muy sucinta? ¿Cuál ha sido la retroalimentación que ustedes han tenido de este nuevo currículo

en términos de las ventajas y los retos que tiene todavía este currículo actualizado dentro de la propia práctica educativa en el aula?

Onelda Gómez: en cuanto a la ventaja que nos dicen los maestros y las maestras es que el diseño curricular está más claro, o sea, los contenidos curriculares están presentados de una manera más específica, más entendible, que ellos pueden planificarlo mejor. O sea, que ellos tienen mayor calidad para la planificación, que el diseño curricular le presenta las diferentes estrategias de planificación, también bien explicativa, también que este diseño curricular le ha sido accesible a ellos. O sea, le hemos entregado a cada maestro y a cada maestra un diseño curricular y esto les ha permitido, pues el estudio y la lectura, además de todos los espacios de formación que se han ofrecido desde el nivel y en coordinación con la Dirección General de Currículo con los maestros y las maestras sobre todo desde el aula gestionado por el equipo de gestión de los centros educativos, ahí ha estado la mayor parte de la fortaleza, ahora, ¿cuáles debilidades ellos presentan? Una gran debilidad es el encajar con la integración de las áreas; como es un currículo por competencias, no está diseñado para trabajar contenidos sueltos y aislados, sino que en las diferentes estrategias de planificación debemos integrar contenidos, sino se hace esto entonces, resultan demasiado contenidos, entonces los maestros se quejan que son muchos contenidos, que la planificación es muy larga, que hay que escribir mucho. Esa ha sido de las mayores debilidades que hemos tenido.

Además, una debilidad de origen, que es la formación de algunos maestros y maestras que no tienen la base académica en su formación para implementar este diseño curricular, el tener maestros en el nivel primario de otras áreas del conocimiento también nos ha dado un poco de dificultad en la implementación y la rotación de los docentes, o sea, los docentes del nivel primario han rotado bastante, han sido muy movidos, tenemos muchos maestros y maestras nuevos que llegan, sobre todo el primer ciclo del nivel primario y eso ha sido una dificultad en la implementación del diseño curricular.

Juan Miguel Pérez: el nivel secundario está distribuido en tres modalidades la recién renombrada modalidad académica que cumple aproximadamente un 90% de lo que es la matrícula estudiantil, la modalidad técnico profesional y la modalidad en artes, yo quiero darle la participación, primero con el permiso de Freddy, a doña Mercedes Matrilé por dos cosas, en primer lugar porque aunque es menor en términos de

matrícula de ese pulpo de 75 cabezas, diferentes especialidades hace que sea compleja su exposición y por eso yo quiero dedicarle este tiempo a que lo pueda hacer explícito, lo más que pueda y también a manera de reconocimiento porque me consta ese trabajo que Mercedes ha desarrollado, que incluso precede el propio proceso de revisión y actualización curricular general el que hoy hemos estado viendo.

Mercedes Matrilé: ciertamente en educación técnico profesional, que es una de las modalidades del nivel medio, desde el 2011 y por autorización del Consejo Nacional de Educación, se empezó el proceso de revisión y actualización curricular. Partimos de un diagnóstico que hacíamos sobre la realidad y el contexto socioeconómico del país y nos dábamos cuenta de una serie de debilidades, entre las que estaba la parte técnica que no tenía toda la relación que debía tener con esa realidad productiva y tenía que haber un diálogo entre lo que nosotros enseñábamos y lo que estaban demandando los sectores sociales y productivos; otro elemento importante era que necesitábamos un método, una metodología para diseñar. Por lo tanto, partiendo de todos esos elementos y de los análisis se hicieron importantes innovaciones para poder hacer el diseño que concluyó en 75 títulos.

Lo primero es que la ordenanza curricular vigente que en este momento es la 02-2010 tiene 33 especialidades y está organizada por grandes sectores de actividad económica, eso cambió y pasamos de sectores a familias profesionales, ¿por qué pasamos a familias profesionales? Porque nos permitía analizar un contexto mucho más específico y mucho más concreto para darle respuesta, pero además porque el país venía y está en un proceso de organizar todo lo que es la educación para el trabajo que se da en las distintas instituciones que ofrecen educación, dígame INFOTEP, nosotros y Educación Superior, por lo tanto debíamos tener un lenguaje que nos permitiera ese diálogo entre las instituciones y que facilitara la pasarela, el reconocimiento entre las instituciones y, en ese sentido organizamos 17 familias profesionales.

Un elemento importante al momento de nosotros decidir cuáles eran las familias profesionales era, la realidad socioeconómica. Había ofertas que estaban muy distantes de lo que era la realidad y había, por ejemplo, la parte sociocultural y la comunidad que es una de las familias nuevas y en las instancias infantiles, ¿quién atiende a los niños?, ¿quién le limpia?, ¿quién le pone una colchita?, ¿quién atiende a esos niños?, ¿quién

atiende a los envejecientes?, ¿quién atiende a las personas con determinada discapacidad?, no había una formación en ese sentido que pudiese dar respuesta a esas necesidades. Vamos a los gimnasios y encontramos muchísimas personas que están dirigiendo procesos, y usted va donde un médico y posiblemente muchas de las personas que van con algún trauma tiene que ver con que en el gimnasio han hecho un ejercicio que no podían hacer por determinadas condiciones de salud, entonces hay una familia que tiene que ver con actividades físicas y deportivas.

Nosotras las mujeres y, los hombres también, vamos mucho a los salones de belleza y tiene mucho que ver que queremos vernos bien, nos queremos ver bonitas, pero esas son profesiones reguladas. Sin embargo, usted va a un salón de belleza y va a encontrar muchas personas que han aprendido viendo y que es una manera de aprender incorrecta, que debemos validar, pero esas personas necesitan instrucciones concretas, entonces en ese sentido, hay una familia que es de imagen personal.

Entonces qué fue lo que hicimos, por ejemplo, en el tema de aviación, en el tema de la construcción y minería; construcción y minería representan los dos sectores que han tenido mayor crecimiento dentro del producto interno bruto del país. Sin embargo, nosotros no teníamos una oferta y se hizo una oferta bastante atractiva en ese sentido, ¿qué fue lo que hicimos? Justamente analizar todos los sectores de actividad económica y ver cuáles de esos sectores tenían formación que nos correspondieran a nosotros y, en ese sentido diseñar, por lo tanto, una de las grandes innovaciones. Está la que pasamos de grandes sectores de actividad económica a familias profesionales.

Otro elemento importante dentro del currículo de educación técnico profesional es la nivelación, por ahí dicen que entre bomberos no se pisan la manguera, ¿y que queremos decir con esto? Si nosotros somos educación preuniversitaria, nuestro nivel es más bajo que educación superior, por lo tanto, ellos son nuestro techo, nosotros llegamos hasta donde ellos continúan, pero ¿dónde se establece que continúan ellos? y ¿hasta dónde nosotros llegamos? Eso tiene que ver con que la educación tiene que tener niveles y que a cada quien le corresponde un nivel específico hasta donde puedan llegar, y en este sentido justamente nivelamos la formación en dos niveles: uno es el técnico básico, que está en la 1-95, que es un nivel uno y dos es el bachillerato técnico.

Otro elemento que para mí es un elemento muy emotivo, incluso de mi parte, es que el Ministerio de Educación tiene distintas formas de enseñar, en lo que tiene que ver con educación para el trabajo tiene lo que es el técnico profesional, el técnico básico, pero también tiene educación laboral de adultos y educación laboral para personas con necesidades específicas y ninguna de esas formas dialogaban. Entonces queríamos a veces tener pasarela con instituciones externas, pero a lo interno nosotros no teníamos ese diálogo, y una de las cosas y decía que es muy emotivo para mí y es que nos pudimos sentar todas esas áreas y diseñar juntas y lo que es el nivel uno va para educación de adultos y va para educación laboral especial, claro no es que van a haber escuelas especiales, porque ya estamos discriminando, sino el acceso a nuestras escuelas para personas con determinadas condiciones.

Entonces ciertamente ese elemento de poder diseñar y que sea un mismo currículo para todos, lo que se busca es evidentemente los ajustes curriculares necesarios, para eso se ha establecido una norma que todavía no ha visto el Consejo, pero que está elaborada; los ajustes necesarios en el caso de las personas con determinada discapacidad o determinadas condiciones y en el caso, por ejemplo, de los adultos que no puedan hacer el recorrido completo, que se den titulaciones parciales para una persona que quiere hacer un módulo o quiere hacer otra cosa; otro elemento importante dentro de lo que es el diseño que está previsto para ir al Consejo, es que se han introducido una serie de módulos que apoyan los temas de la empleabilidad. Hay un módulo de formación y orientación laboral, nuestros jóvenes tienen que conocer sus deberes y sus derechos laborales y en ese sentido ese módulo se ha elaborado con el Ministerio de Trabajo de manera tal que las normas que tiene el Ministerio de Trabajo estén representadas en este módulo.

En este mismo orden se han trabajado los módulos de emprendimiento. Tenemos ahora lo que es cultura emprendedora, pues ahora agregamos lo que es emprendimiento, queremos que, además de la cultura, nuestros jóvenes emprenda más, y en el caso del técnico básico que no tenía, se le agregue el módulo de aprender a emprender; el inglés técnico que solamente estaba planteado, se ha diseñado, ahorita la compañera de la dirección de currículo conversaba y, justamente, se ha incluido un módulo en ese sentido según cada una de las especialidades o títulos que vamos a ofrecer; un elemento y, esto es un cambio que se da en el currículo

actual de educación técnico profesional, tiene un relación 70-30, es decir, un 70% para las áreas técnicas y un 30% para las áreas académicas.

Desde el currículo del 2010 las áreas académicas están incluidas en el currículo de técnico profesional; esa relación cambió y en coordinación con la dirección de currículo la relación es de un 60-40. Es decir, un 60% para la parte técnica y un 40% para la parte académica; eso no nos quita tiempo, al contrario, nos lo agrega, porque acuérdense que pasamos de 2 años a 3 años según la nueva estructura. Eso nos conduce que, entonces, en términos de estructura a nivel del currículo hay un 10% del 60 que nos corresponde dedicado a todos los módulos que son para incentivar la empleabilidad y un 50% para los módulos que tienen que ver con la parte técnica propiamente dicha. evidentemente otro elemento, que no incluimos ahorita, y es que en el currículo actual tenemos las pasantías ocupacionales y las visitas técnicas, que son los dos elementos que nos ponen en contacto con los sectores productivos.

Ahora pasamos a lo que es un módulo de formación en centros de trabajo diseñado, es decir, que el muchacho no va suelto y lo ponen a barrer o a trapear, no, no, no, el muchacho va según cada una de la especialidad con un módulo donde se especifica qué es lo que él va a aprender; él no va a trabajar, él va a aprender en la empresa, porque hay cosas que el joven no la puede aprender en el centro, por ejemplo, una cultura laboral, cómo se coordinan, cómo se planifican, hay una serie de elementos que él no los aprende en la escuela.

Entonces ese módulo, contrario a lo que es la pasantía ocupacional, que no eran curriculares ahora es curricular y evaluable. Eso quiere decir que el joven que no pase por ese módulo es lo mismo que si le falta una materia, tiene que hacerlo; claro, esto es un gran reto que nos reta a todos y en ese sentido se están haciendo todos los ajustes y se está elaborando una guía para la implementación de ese módulo para tener todas las orientaciones y también se está pensando en fortalecer toda la parte de vinculación sectorial dentro de lo que es el centro; otro elemento importante dentro del currículo es que se establecen los parámetros de calidad dentro del mismo currículo, cuál es el perfil del docente para desarrollar cada uno de los módulos, cuáles son las especificaciones técnicas en materia de infraestructura para usted poder dar una u otra especialidad que nosotros en este caso le llamamos título y, también se especifica cuáles son los equipamientos que se debe tener para desarrollar esas especialidades.

Esto en busca de garantizar que los centros tengan las condiciones necesarias para poder tener estas enseñanzas. Esto entre otros elementos, porque sé que tenemos un tema de tiempo, pero ciertamente son de los elementos, claro, todo esto nos reta.

A veces el diseño es la parte menos difícil, el reto es el desarrollo y justamente porque el reto es el desarrollo y quiero destacar algo, en el diseño del currículo de educación técnico profesional se desarrolló a partir de un modelo de diseño altamente participativo, participaron en el diseño 520 personas y 525 participaron en todo lo que es la validación y cuando digo que participaron en el diseño, la calidad de las personas que participaron fueron empresarios e instituciones, por ejemplo, todos los títulos de la familia de salud participó directamente salud pública, participó la dirección de recursos humanos de planificación, participaron más de 5 hospitales, participaron clínicas y participaron doctores. Para nosotros saber qué necesitaba, se partía siempre de lo que era el análisis del contexto en lo que llamamos campos de observación, es decir analizábamos los procesos productivos, analizábamos todos los procesos y de ahí se sacaba el perfil, que era lo que ese sector en específico necesitaba y a partir de ahí es que se elaboraba la formación, eso permitió que fuera un currículo altamente participativo; 1050 personas participaron en ese proceso en donde estaban empresarios, instituciones sectoriales, docentes, directores. En la validación participó la familia, participaron egresados y participaron estudiantes.

La idea era que fuera un currículo participativo y creíble, un currículo participativo que la gente se sienta que está representado, que está representada su realidad en el mismo. Eso lo logramos y lo logramos por la alta sensibilización que nosotros sentimos que están teniendo en este momento todos los sectores de la sociedad hacia lo que es la educación técnico profesional y todo lo que tiene que ver con la educación para el trabajo.

Juan Miguel Pérez: muchas gracias Mercedes, y en lo personal te felicito por todo ese trabajo del cual fui testigo y de una manera acompañante de todo eso y precisamente por ese éxito que has tenido, vamos a llamarle ese prestigio social mejor dicho, que ha tenido la modalidad de técnico profesional es que cuando hace un tiempo estábamos colaborando en la Dirección de Media en la modalidad general, le propusimos a la comisión la revisión precisamente, hacer tal vez un cambio de denominación, no era contrarrestar, pero por lo

menos relanzar un poquito la modalidad, porque en general como decimos en buen dominicano todo es todo y nada es nada y todo se quedaba como en el aire, y entonces con la anuencia de esa comisión de la directora general de entonces Elsa y por supuesto de la Viceministra Minerva Vincent se aprobó la propuesta de llamarle académica.

Ayer, recuerdo que una compañera del departamento de currículo me decía: pero académica suena como poco experimental, y yo le decía: bueno en la definición *scholar* de Platón, academia de donde viene la palabra *scholar* en inglés, incluso, lo que se trata de jugar seriamente, es decir, un juego serio, liberado de urgencias, pero serio, como es la escuela, que es un momento para uno ensayar cómo es la vida sin los riesgos que la vida misma nos lleva. Entonces la idea cuando se sugirió esto fue cómo veíamos la atracción que tenía a nivel social la Modalidad Técnico Profesional, e incluso las salidas. Nosotros decíamos, bueno cómo podemos hacer que esta modalidad general, ahora llamada académica pudiese tener también una visibilidad ante los ojos del empleador, de manera tal que eso también pudiera reforzar la atracción que pudiera generar en las ciencias como los padres y en los mismos muchachos la escogencia de la académica, como evidentemente no podemos tener las 75 salidas.

Lo que decidimos entonces fue trabajar a partir de dos visibilidades, es decir, una dedicada como una especie de filial dentro de la propia modalidad hacia las lenguas modernas y una segunda hacia lo que es tal, matemática, física etc., hoy el compañero David nos informó que habían agregado una tercera filial en la que se está pensando más en términos de letras y filosofía, quería hacer esta pequeñita introducción casi anecdótica para que nuestro compañero Freddy Trinidad ya nos aborde todo lo que son los elementos que se han incorporado nuevos dentro del proceso de la revisión curricular.

Freddy Trinidad: en representación de Sobeyda Sánchez, Directora del Nivel Secundario, quiero primero aclarar que el nivel secundario tiene igual dos ciclos, lo que no se ha mencionado, que no es solo la modalidad académica sino también lo que es el primer ciclo o tronco común. Este tronco común que viene a fortalecer lo que serían las vocaciones para que los estudiantes si pudieran entonces después pasar tanto a técnico profesional, como a modalidad en artes, como también a la modalidad académica, a una de ellas; quiero en otro elemento lo que ha significado, por ejemplo, para el nivel secundario este nuevo currículo a la ac-

tualización curricular, inclusive lo que es la estructura, es muy significativo los cambios por muchas razones, primera con relación a la nueva estructura se agregan dos grados que anteriormente estaban en primaria, ¿qué significado tiene eso para el nivel secundario?, bastante, pasar de 1300 escuelas a 6000 y pico de escuelas a nivel nacional, eso es un impacto muy grande con relación a los docentes, qué preparación tienen esos docentes que están en el nivel primario que son generalistas, que no son de áreas, cuando el currículo del nivel secundario está abordado desde las áreas propiamente dicho con un solo maestro y un solo docente, entonces eso trae algunas situaciones con relación a lo que sería la capacitación de los docentes; por otro lado el hecho de que el asunto de las construcciones que no son lo suficiente para el nivel secundario y poder albergar lo que son esos grados que están en el nivel primario que son del nivel secundario, pero están en escuelas del nivel primario, entonces eso estamos diciendo que actualmente hay 1256 escuelas del nivel secundario que tienen los grados de segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto.

Esos cuatro grados que es lo que se llaman los liceos tradicionales están en equipo de gestión del nivel secundario, mientras que tenemos 4156 grados en escuelas gestionadas con equipos del nivel primario, o sea, la situación es que este tronco común lo que es el primer ciclo, ahora mismo está sin una identidad, o sea, es muy difícil por ejemplo, cómo lograr la transversalidad de los grados con un mismo currículo que se está desarrollando en dos grados allí y un currículo que se está desarrollando en otra escuela con otra dirección con otros docentes. Entonces es muy difícil, es necesario todavía esperar cómo desde las construcciones se puede ir resolviendo estas situaciones para la aplicación correcta del currículo y dar una respuesta a ese tipo de estudiante, a esos que son pre y adolescentes de 12 a 15 años, cómo se le da respuesta a eso. Vamos a esperar cómo van caminando los asuntos; en este sentido realmente es necesario que como comunidad educativa, que estamos aquí presentes, entendamos esa situación.

Ahora bien, el nivel secundario sí se ha venido preparando con anticipación, ya a la entrada del currículo que es por competencias se ha venido formando desde 2013, 2014, 2015 y 2016 en el enfoque por competencias, entendiéndolo que este enfoque realmente es muy significativo, sobre todo para este nivel con un nivel de dominio tres como lo plantea la base, que realmente podría responder a muchas situaciones de la sociedad, más con unos adolescentes y unos jóvenes que tienen también;

hay unas situaciones muy graves en este sector de la población, por ejemplo solamente un 59% de la población del nivel medio es la que accede al sistema educativo, y de esos solamente un 49% es el que promueve, o sea, que es grave la situación, ahí entonces este currículo sí tiene muchos elementos importantes que pueden ayudar realmente a que este nivel secundario pueda dar un salto cualitativo y que pueda responder a todas estas situaciones de embarazo en adolescentes, lo que sería la delincuencia, el trabajo infantil; son muchas situaciones por mencionar algunas.

Por otro lado, con relación al currículo ya de cara a los docentes, estas capacitaciones que se han dado en la jornada de verano, que son más o menos ciertas orientaciones, porque realmente en un tiempo tan corto de 3 días, 5 días trabajando con técnicos, trabajando con docentes no es suficiente para poder cambiar toda una cultura de trabajo pedagógico de los docentes, trabajando por objetivos, trabajando por contenidos, ahora para un enfoque por competencias. Esto requiere realmente de mayor tiempo y estoy de acuerdo, por ejemplo, con la mesa número dos cuando Remigio planteaba que tenemos un reto y es ahí lo de la universidad. Es un reto social, ¿qué hemos descubierto en esto? Por ejemplo, hemos descubierto que es necesario que la estrategia de enseñanza aprendizaje se re-enfoque hacia la competencia, por lo que la estrategia está enfocada desde otra perspectiva, por ejemplo, vamos a decir la estrategia positiva, cuando pensamos en la estrategia positiva todo el mundo piensa que es el docente se para, prepara una charla, un discurso y expone, no, cuando estamos trabajando, entonces por competencias es el estudiante el que tiene que demostrar sus capacidades comunicativas y de expresión y, de investigación para que sea realmente que desarrolle la competencia, entonces todas estas estrategias hay que repensarlas para cambiar y reenfoclarlas también; por otro lado, si hemos orientado que se parta de situaciones de aprendizaje, hemos priorizado en el nivel secundario en estos momentos iniciando este proceso de implementación curricular, hemos priorizado en el primer año lo que sería la estrategia de unidades de aprendizaje, para dar un salto de lo que es la unidad didáctica que de un objetivo, un contenido pasar a unidades de aprendizaje que son mucho más integrales y que permite también desarrollar una secuencia didáctica en función de las estrategias que se estén utilizando.

Ahora todo esto significa cambios y muchos acompañamientos, ¿qué hemos hecho? Ahora apenas empezamos con el primer ciclo y ya se ha hecho un primer acompañamiento, se ha descubierto que todavía hay muchos docentes que siguen aferrados a la situación antigua, que todavía por ejemplo, de la exposición, de la pizarra, algunos si han avanzado en cuanto a usar el esquema de planificación, tienen alguna noción con relación a la secuencia didáctica, pero todavía no obedecen a la misma estrategia que está planteada en el currículo y tienen algunos pasos, pero hay que seguir trabajando. Es necesario un mayor esfuerzo en ese sentido.

Juan Miguel Pérez: aprovechando, antes de pasar a Gilda, quiero aprovechar a Víctor para que nos diga un poquito, precisamente a partir de todo eso que se está diseñando y que tú has hablado Freddy, cómo ha sido la experiencia en un centro de eso que Freddy nos acaba de describir ya con ciertos hallazgos, pero ya desde el punto de vista no solamente del currículo como tal, sino de todos los cambios institucionales y las expectativas de los actores también envueltos en el proceso.

Víctor Liria: yo no quería perder la oportunidad de compartir con ustedes el razonamiento que hacía el grupo anterior con Doña Rosa Rodríguez, que estábamos sentados uno al lado del otro y hacíamos un ejercicio con relación a las pruebas PISA, a los resultados de PISA y el ejercicio que consistió en revisar que el promedio nacional en la prueba censal que aplica el Ministerio de Educación es de 18 puntos. Cuando nosotros hacemos un cálculo 18 de 30 equivale al 60%. Cuando vemos los resultados en PISA, entonces observamos que República Dominicana tuvo un promedio de alrededor de 350 puntos y que Singapur o Japón tuvieron un promedio alrededor de 550, eso da aproximadamente también 60% de los países que tuvieron mejor performance, lo que implica que el dato de PISA es consistente con los resultados que vamos obteniendo en la prueba censal nacional. Esto es algo que ya es conocido y que Pruebas Nacionales ha enviado a los centros educativos, estudios de dónde estamos fallando y entonces tenemos que prestarle atención a ello para que podamos mejorar esos resultados.

También conversaba con Don Leo Valeirón a la entrada de este salón y cuando se hablaba de la inclusión de otras lenguas que no fueran inglés y francés en las escuelas, sé que hay posiciones encontradas, pero cómo darle salida a los niños que tienen interés en conocer las lenguas orientales si solo damos inglés y francés en

las escuelas, alguna respuesta tiene que haber focalizada a ese grupo de muchachos que tienen interés en las lenguas extranjeras.

En una ocasión nosotros le estuvimos dando lengua japonesa en el centro que yo dirijo y había una demanda tremenda, lo tuvimos que abandonar y ahora mismo estamos dando mandarín y hay una demanda de los muchachos por el mandarín también. Entonces si las escuelas que pueden, deben hacerlo porque hay que dar respuestas a todos los estudiantes a partir del interés que tengan. Miren hay dos cosas importantes, por ejemplo, en la enseñanza de las lenguas que tienen que ver con el enfoque, por ejemplo, la República Dominicana ha adoptado la enseñanza del inglés como lengua extranjera o el francés, pero qué tal si le damos el enfoque de segunda lengua; nosotros hicimos un ejercicio como una escuela cuasi experimental y nosotros hemos dado matemáticas en inglés o ciencias sociales en inglés y el resultado es muy distinto. Entonces por qué los muchachos dejan de ver el inglés como asignatura y lo ven como una necesidad para poder aprender, si no hablan en inglés, no se van a poder comunicar en esa clase, entonces hay que tratar de buscar diferentes maneras de trabajar eso.

La educación física también se constituye en un gran reto para las escuelas secundarias, ¿porque?, no sé, parece que el ministerio lo ha dejado en manos de los ingenieros que diseñan las escuelas y si bien es cierto que una cancha techada nos protege del sol y de la lluvia, pero una cancha de voleibol y baloncesto no da respuesta o ajedrez que solo entrena el cerebro, eso no da respuesta al grupo de estudiantes, o sea, una escuela que no puede organizar carreras de 100 metros, carreras de saltos, es complicado entrenar el cuerpo, correr, consumir energía cuando una cancha de baloncesto te permite 12 jugadores al tiempo y la de voleibol 12 jugadores también y el resto de los jóvenes qué, lo mismo pasa en primaria. Entonces son cuestiones que hay que redefinirlas, porque no construir las escuelas en L y dejar todo el resto del terreno libre para que se pueda jugar baseball, se puedan practicar carreras de 100 metros, 200 metros etc.

Respecto al currículo que empezamos a experimentar ahora, nosotros hemos hecho algunos ejercicios antes de este año escolar, antes de la capacitación de verano, y nosotros hemos encontrado algunas cosas interesantes. Por ejemplo, en nuestra escuela que es una escuela secundaria, imparte la modalidad general

ahora llamada académica y nosotros nos dimos cuenta que la respuesta académica pura y simple no ayuda a la formación integral de los muchachos.

Entonces nosotros hemos hecho algo que es un poco mixto, como disponemos del tiempo y nosotros tenemos, por ejemplo, el arte como un área primordial para lidiar con las emociones, con el temperamento, para sanar las heridas que el contexto ha impuesto a los muchachos y nosotros tenemos las artes plásticas, la música, el canto y ahora hemos incluido las artes excéntricas como parte integral del currículo de la formación integral en la modalidad académica, porque nosotros tenemos bien claro que de la modalidad de la escuela secundaria hay tres salidas, no las salidas que dice el sistema, sino que están las salidas de aquellos que van a formar familia, aquellos que van a trabajar o aquellos que se van a ir a la academia y la escuela tiene la obligación de formar al que va a formar familia y si no lo forma en la sociedad hay problemas.

En cualquier país solo el 40%, quizás menos accede a la universidad y los otros ciudadanos qué, entonces desde esa perspectiva es necesario tratar de ser un poco más inclusivo y un poco lo que estamos intentando hacer en materia de inclusividad y en materia de que el ciudadano sea competente para, en ese sentido, ustedes conocen la situación moral y de valores del país y nosotros lo que hicimos en la escuela, lo que estamos haciendo es trabajando con seis valores dentro de la propuesta de Formación Moral y Cívica o Formación Integral Humana y Religiosa que el currículo antes de ser por competencias ha planteado y así nosotros estamos trabajando los seis valores que forman el carácter, y esos seis valores son: el respeto, la responsabilidad, la integridad, el cuidado, la resiliencia y la armonía y, sería interesante ver los debates que se forman con los jóvenes en la escuela y cómo ellos enfocan las cosas trabajando eso a cinco niveles, a nivel del yo, a nivel de la familia, a nivel de la comunidad, a nivel de la nación o a nivel del mundo. Es decir, en el contexto que están creciendo los alumnos necesitan o no, aprender sobre resiliencia, necesitan aprender o no sobre vivir en armonía, necesitan aprender o no sobre el cuidado, no solamente el cuidado de sí mismo, sino el cuidado del entorno, el cuidado de la familia, el cuidado del país.

Entonces para nosotros tratando de formar, eso implica formar un ciudadano competente, hay un asunto relacionado con el cambio de enfoque de contenido a competencia como ustedes comprenderán, y esto no lo digo solo por mi escuela, sino lo digo porque he

hablado con directores del interior del país, he llamado a muchos, he conversado con profesores de otras escuelas y entonces hay cierta aprensión, ciertos temores con relación a la incorporación del modelo educativo por competencias, y esto porque nosotros nos pasamos 10 años tratando de desarrollar constructivismo en la escuela, todos vivimos ese proceso los que estamos acá, y lo que ocurrió fue que en el discurso lo asumimos muy bien, pero la práctica se quedó atrás y en Latinoamérica no hay un maestro que sepa más de constructivismo que el dominicano, pero en la práctica no hizo nada, entonces hay unas aprensiones que se tienen de cómo llevar a cabo que el currículo en realidad desarrolle las competencias que se pretenden.

Lo interesante es que los profesores tienen algunos temores, por ejemplo, el contenido pasa a ser un elemento mediador. Por ejemplo, los profesores de Ciencias Sociales; con algunos que he hablado, dicen que los contenidos se han reducido y ciertamente se han reducido porque no se va a trabajar el contenido como tal, sino el desarrollo de las competencias generales y las competencias específicas que se pretenden y hay una cuestión tremenda, por ejemplo, con el aprendizaje de conceptos, con el desarrollo de conceptos, no sé si el tiempo me da para poner un ejemplo de las cosas que están pasando en ese sentido, en dos minutos no alcanza; se da la situación de que por ejemplo para aprender un concepto la escuela, simplemente tiene el libro, el diccionario, cualquier cosa que utilice el maestro describe ese concepto y eso es un truncamiento del método procesual de adquisición lexical que tiene varios pasos, por ejemplo, anotar el concepto, fijar su contexto, describir su significado, que es lo único que hacemos, construir el mapa morfológico, el paradigma semántico de sinónimos y el de antónimos y redactar oraciones, eso en Lengua Española funcionaba muy bien y en Ciencias Sociales se ha quedado solamente en la definición, sin embargo, un formato que nosotros estamos promoviendo es aquel de desarrolla el concepto a partir de ejemplos y no ejemplos, entonces cuando se le pide a los chicos al darle dos ejemplos que encuentren los elementos comunes en esos dos ejemplos las características que tienen y luego aparece el concepto como tal, y luego se le da un no ejemplo para que ellos identifiquen por qué creen que se presenta el concepto y por qué no, entonces hay una fijación distinta y con los maestros que lo están haciendo en la escuela con los que he hablado, me dicen que eso da resultados extraordinarios, porque el otro implica un método memorístico y éste implica un método reflexivo.

Juan Miguel Pérez: muchas gracias Víctor, porque fíjense, Dinorah de Lima acaba de salir, pero ella siempre socializa la idea de que el currículo es lo que el profesor frente a sus estudiantes, el docente pueda hacer y esa es la realidad, con tu participación ya viéndolo desde otras perspectivas nosotros podemos enriquecer precisamente en este proceso de ensayo-pruebas y correcciones. Las cosas que se van dando que solamente en la práctica pueden ser evidenciadas de una manera u otra, ahora Gilda Matos en representación del equipo con el cual trabaja y Marisol, nos van a hablar un poquito de esta modalidad, que aunque es pequeña es altamente simbólica, digo pequeña numéricamente, pero es altamente simbólica y yo lo he dicho, ella lo sabe, que si por mi fuera yo creo que todo el sistema correspondiendo con lo que tu decías me va a perdonar también Mercedes, ojalá todo el sistema pudiese ser una sola modalidad: artes. Evidentemente esos son caprichos que uno tiene, pero de ahí la importancia y el valor simbólico para que Gilda nos pueda hablar un poquito de esta modalidad que sin duda alguna tiene un futuro sumamente interesante dentro del sistema educativo.

Gilda Matos: sí somos la más pequeña y quizás la más creativa porque es de las artes a pesar de que tenemos ya varios años desde el Plan Decenal donde se incluyó que el nivel secundario tenía tres modalidades y nosotros nos estamos incorporando de una manera oficial en el 2013 cuando se crea la modalidad y a partir de entonces ya tenemos 18 centros, pero aun así teníamos un currículo ya aprobado en la 1-95, que fue muy importante para algunas experiencias en 3 centros que habían experimentado y en 10 más que se incorporaron, a partir de este currículo, pues nosotras al igual que otras modalidades, dirigidos por la dirección de currículo emprendimos el camino de la actualización, cuáles han sido nuestros hallazgos, cuáles han sido nuestras innovaciones; primero que de un currículo que era por contenido, constructivista, hemos diseñado conjuntamente con la dirección de currículo un currículo por competencias hacia las artes, pero no solamente por competencias, sino por competencias laborales en el campo de las artes, pero también de un currículo que se pensó para cuatro menciones o salidas, ahora tenemos ocho menciones; antes teníamos artes escénicas, se le daba al alumno teatro, danza, teníamos música, teníamos artes visuales, teníamos artes aplicadas y estas cuatro salidas eran todos nuestros estudios, ahora tenemos danza, teatro, tenemos cine, multimedia; artes visuales y aplicadas se ha dividido en producción y creación artesanal, cerámica

y joyería y cerámica y madera, de manera que hemos hecho un currículo diversificado, pero que no ha salido de la nada, ha sido producto de consulta; primero un estudio que hicimos de nuestros primeros egresados del Politécnico Santa Ana, donde nos dimos cuenta a qué ellos se dedicaban, luego de haber estudiado artes, luego hicimos una consulta a empresarios de las industrias creativas y culturales.

Estos empresarios nos decían: necesitamos un joven no que sepa a nivel teórico lo que es el arte, sino que haga arte, que se desarrolle, que pueda actuar, que pueda cantar, que pueda bailar, que pueda interpretar una música, que pueda pintar en varios estilos y de esta consulta es que salieron todas esas salidas, sobre todo pensando que el futuro del mundo está en el desarrollo de las industrias creativas y culturales, y que nuestro país tiene un futuro muy grande en este sentido por todo el campo turístico que tenemos y por todo el legado cultural del viejo mundo que nosotros significamos. Entonces en ese sentido tenemos que preparar los jóvenes para que se impliquen en la industria del cine, en televisión, en el diseño, en la moda, en todo ese desafío de este mundo contemporáneo y que es parte de los países desarrollados y del avance no solamente cultural, sino económico; pero hemos avanzado en términos de horario, antes eran menos horas, ahora son 8 horas y somos una modalidad para toda extendida, pero también tenemos un año más de estudio, antes eran solamente 2 años y ahora son tres, de manera que nuestros alumnos van a salir con competencias laborales de forma integral que le va a facilitar su inserción en el mundo laboral de las artes.

Nuestro diseño contempla desde la definición de una competencia de la competencia general, hasta los módulos, hasta la definición completa de las asignaturas, de manera que nuestros docentes tienen todo claro en el trayecto curricular. Esto supone un gran avance y tenemos grandes desafíos en este sentido, porque requerimos realmente dotación de equipos, requerimos gran capacitación de nuestros docentes, requerimos mayor apertura dentro de los centros donde estamos desarrollando la modalidad, etc., de manera que estamos contentos porque tenemos una gran oferta de artes a los estudiantes dominicanos.

Juan Miguel Pérez: ya en esta etapa final para concluir Glenny Borquez de la Dirección General de Currículo, Glenny, ¿cuál ha sido ya desde la dirección y a manera casi de conclusión, no solamente de esta ronda, sino de todo lo que han sido las ideas expuestas? ¿Cómo

ha ido recorriendo currículo? ¿Cómo se ha ido nutriendo el currículo de las experiencias que ya forman parte de la realidad que están a punto de convertirse en realidad en nuestras escuelas, no solamente en el nivel secundario, sino en los niveles como tal? Es decir, ¿cuáles han sido las reacciones y experiencias, la data hasta ahora colectada sobre esa experiencia de esta revisión y actualización curricular cuando entra en contacto con esa realidad educativa de nuestras escuelas o en nuestras escuelas?

Glenny Borquez: una pregunta muy compleja y todavía no tenemos tantas respuestas, hemos tenido mucha iniciativa en cuanto al tipo de trabajo más colaborativo, más participativo, más integrado de Currículo con los niveles y eso es un gran logro, aunque tuvimos un proceso anterior de participación muy plural, pero en esta ocasión el diálogo con las áreas más específicas fue bastante interesante.

Al principio se dieron procesos cuando uno está probando, luego equipos que fueron trabajando muy no cerrados, sino los más especializados, pero siempre se ha dado un debate, que se desearía que fuera más amplio, pero se está dando paso, por ejemplo, con la construcción del currículo de inicial fue un proceso bien rico en donde participaron todas las instituciones que han estado trabajando con primera infancia y en esa primera versión que surgió que estaba explicando David, la primera versión no quedó con toda la satisfacción.

Fue un desafío para inicial, por ejemplo, que solo tenía una propuesta para pre primario, cuando está planteando una educación desde el nacimiento hasta los 5 años y solo tenía una propuesta para pre primario y las otras ofertas estaban sueltas, o sea, no había una regulación del ministerio, ni había una propuesta en el ministerio, por eso había cantidad de formas, nombres de grado porque el universo detesta el vacío y cuando hay un vacío, pues se llena con muchas cosas, pero no fue negativo porque esas iniciativas sirvieron para nosotros trabajar una propuesta más unificada. Entonces nos alimentamos de las ofertas del privado, de las instituciones que han trabajado con el nivel inicial formal e informal, ONGs que tenían mucha iniciativa, entonces ese trabajo fue muy rico, muy plural.

La primera versión no creó tanta satisfacción y hubo una participación de instancias desde INAFOCAM, una mesa consultiva que trajo muchas informaciones y para nosotros fue un gran reto sentarnos con todas esas demandas, observaciones, advertencias; ustedes

se están inventando un currículo por competencias en el nivel inicial. En América Latina no hay, como que nos apretamos un poquito, tenemos que seguir, creemos que podemos hacer algo, hicimos un primer intento y fue bastante interesante el debate que algunos planteaban. Bueno, pero qué hacemos, porque en inicial no hay área curricular o sí hay, pero no así y, entonces optamos por centrarnos en las competencias fundamentales y desde las áreas, aunque no estaba en la naturaleza de las áreas, pues nos alimentamos de las competencias específicas.

Entonces de esa manera garantizar que hubiera un puente hacia el nivel primario, y fue bien interesante luego construir toda la oferta, o sea, ya no tenemos solo pre primario sino la oferta de todos los grados de todas las edades, entonces ese trabajo fue bien intenso, participaron universidades, o sea, fue muy plural, podemos decir que ese trabajo en inicial fue bien intenso y todos estuvimos con el ánimo de sacar lo mejor, tenemos un currículo por competencias a nivel regional único, y ya en otros espacios lo han mencionado, bueno un currículo por competencias en inicial en República Dominicana, o sea, que hay un reto y hay un hito que hemos marcado y muchos desafíos. Creo que en inicial independientemente del diseño que se tenía pues había muchas iniciativas, formaciones con respecto a trabajar integrado y todo eso, pues resultó más fácil comprender el enfoque, y que bueno, porque quiere decir que los más pequeños van a acceder con unos grandes conocimientos o aprendizajes; ya se ha demostrado que un adulto que pasó por inicial fue muy diferente el aprendizaje, los conocimientos y el dominio de competencias, lo otro con primaria es que yo creo que hay unos grandes desafíos, se ha hecho un trabajo de cierta manera integrando muchas inquietudes, pero uno nunca se siente totalmente satisfecho, ahora no es fácil para partir de la nada, porque nosotros partimos de la nada hacia un enfoque que invita a todas las áreas a convivir en la integración.

Entonces creo que hay unos grandes desafíos y el proceso de capacitación, formación si bien se ha enfocado hasta ahora, más en verano no es suficiente, entonces hemos tenido encuentros para esas capacitaciones de verano, hemos compartido niveles, tanto primario, inicial y secundario; currículo siempre ha estado en ese proceso de apoyar con orientaciones para guiar el proceso de formación, pero ha sido todavía muy insuficiente, no podemos sentirnos totalmente satisfechos, porque con esas capacitaciones las herramientas son elementales, es una inducción, miren el currículo, este es el currículo,

tiene estos componentes, todavía falta para ir cambiando un poco el chip. Esa forma de entender el aprendizaje, la enseñanza, no es suficiente, no es fácil, amerita más trabajo en equipo, más trabajo conjunto de los niveles, de las regionales, de los distritos, un trabajo, una estrategia que transverse no solo los grados, los niveles, sino también la estructura del sistema, que no quede como en cascada que luego al final, ¿qué fue lo que dijo?, sino que se haga un trabajo más transversal de la formación y de seguimiento de esos procesos de acompañamiento. Pues nosotros estamos aquí debatiendo un currículo, construyendo un currículo, en la escuela muy bien, sino se dan esos procesos de reflexión recuérdense que puede ser un currículo muy bueno, el maestro toma su currículo, entra a su aula y el poder lo tiene él para hacer realidad ese currículo.

Entonces si bien el niño es el centro, que es lo importante, el otro más importante después del niño es el docente, el que tiene el poder de que suceda lo que tenga que suceder, entonces tenemos, uno, que entenderlo así; dos, confiar en ellos, hacerle entender ese rol que creemos que lo pueden hacer y tres hay que dar herramientas y en ese proceso de herramientas estamos pensando en los textos, estamos pensando en los procesos formativos, estamos dialogando con INAFOCAM, o sea, no digo solo currículo es los movimientos que se están dando en el sistema, son los movimientos y las inquietudes que se están dando en el sistema, pero todavía tenemos que afinar las acciones, las acciones formativas, transversales, de acompañamiento, las elaboraciones de los recursos que ya están en marcha, ya se está debatiendo, se están visualizando términos de referencias para los textos, y pensando y visualizando otros recursos didácticos que necesita el docente, pero es muy insipiente por eso te digo que hay mucha acción, pero todavía no hemos podido concretarlas todas las que tenemos pensadas.

Juan Miguel Pérez: muchísimas gracias Glenly, el tiempo nos ha caído encima y yo sé además que ustedes están sentados por ya tres horas, yo quiero en primer lugar agradecer el panel a Victor, Onelda, Glenly, Mercedes, Freddy, Rosa Amalia y Gilda. Quiero agradecerles por esta participación y yo creo que muchas conclusiones se pueden sacar, por ejemplo, el colega nos decía la dimensión internacional comparativa del currículo, incluso, recientemente junto a la Oficina de Relaciones Internacionales del MINERD tuvimos una reunión vía Skype con el Convenio Andrés Bello para ver la posibilidad de cómo convertimos ese convenio en una nueva etapa, en una especie de observatorio

regional de la actividad curricular, y eso es una forma de nosotros vernos en una perspectiva de semejantes de pares, que yo creo que es fundamental para nosotros mismos tener un proceso autocrítico y reflexivo, muchísimas otras cosas se quedan por supuesto, pero yo creo que de acuerdo a lo que nos fue posible hacer, yo creo que en lo personal trascendió mis expectativas y estoy muy confiado dado lo que hemos podido escuchar que sin duda alguna estos son pasos importantes para nosotros poder llegar en un futuro no muy lejano a mejores resultados, no en PISA, sino como país en términos de considerar que al final lo importante es convivir digna y pacíficamente entre todos, quiero agradecerles a todos ustedes que estuvieron aquí y que se mantuvieron disciplinados y que pudieron comprender muchas veces cuando no había posibilidad de tener preguntas. Así que muchísimas gracias, muy amables y nos vemos, ahora para la conferencia del señor Días Barriga.



SECCIÓN V
CONFERENCIA MAGISTRAL:
LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

Conferencia magistral: *La integración curricular*

Ángel Díaz Barriga

México

Buenas tardes. Agradezco mucho la posibilidad de estar con ustedes en esta sesión. Ayer, que salía de México, en los periódicos había un gran escándalo. Los alumnos mexicanos por 15 años han obtenido malos lugares en la prueba PISA. Hoy en la mañana, escuchaba una noticia más grande: "los alumnos de América Latina obtienen los últimos lugares en la prueba PISA". Y yo me preguntaba, si esa ciudadanía que pregona PISA, en algún momento se investigó empíricamente. Si esas preguntas que PISA elabora, ahora en el informe, acentúa lo que tiene la prueba en el área de ciencias y, yo lo que les recomendaría, entre otras cosas es, que el grupo de investigación analizamos las preguntas que nos permitieron analizar, que eran muy pocas del área de ciencias de la prueba que se aplicó en 2006.

Hicimos un análisis desde varias perspectivas. Desde una perspectiva de hasta dónde está alineado eso al currículo que aprenden los alumnos en la primaria y la secundaria; también hasta dónde responde la forma de preguntar que tienen los profesores, de trabajar los contenidos de ciencias, y algo que todavía me pareció más importante o, me pareció importante, quizás no más importante, hasta dónde los contenidos de la asignatura de ciencias son adecuados para estudiantes mexicanos, en ese caso. Y lo que me parecía muy importante cuando trabajamos con los profesores es que ellos reconocían que no enseñaban de acuerdo a los postulados que PISA asume cuando está elaborando una pregunta, que no era su forma de enseñar.

Pero cuando analizamos los contenidos, nos encontramos que son contenidos propios para niños de Europa. Por ejemplo, el efecto del bloqueador solar y que la mayoría de los niños de clase media y de clase baja mexicanos ni siquiera conocen que es un bloqueador, menos para qué se utiliza; pero encontramos también errores conceptuales, o sea, algunos colegas especialistas en ciencias nos dijeron "este mecanismo está presentado al revés, es incorrecto como lo están calificando". Hicimos la publicación, yo se las sugiero, se llama *La prueba PISA 2006: un análisis desde la perspectiva de las ciencias*. Está en la página del lugar donde yo trabajo, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, y es de acceso gratuito. Por eso me permito recomendárselo. Yo pienso que, en este momento, aunque son 9 años

de diferencia con respecto al otro examen, vale la pena volverse a preguntar cuál es el papel que PISA juega y se le asigna jugar en nuestra región.

¿Tiene que ver de alguna manera con el tema de la conferencia? Yo diría que sí, porque el tema de la conferencia, incluso el cambio que ustedes ven con respecto al programa, es porque, finalmente, a lo que nos corresponde un poco siguiendo la lógica de lo que estaba enunciando, a los que nos corresponde lo que podemos realmente hacer algo en el aula, somos los profesores. Por eso el tema lo pensé invertir y decir no, es integración en el aprendizaje. O sea, cómo asumimos el reto siendo profesores o siendo diseñadores curriculares; pero como asumimos el reto de que la tarea es generar estrategias que permitan integrar procesos de aprendizaje, ese es como el esquema principal que lleva la conferencia.

Voy a trabajar 4 temas; no los voy a leer porque no tendría sentido el presentarlos y al mismo tiempo leerlos, solamente lo que quiero destacar es como una especie de organizador avanzado, decir voy a seguir esta ruta de exposición en la conferencia que voy a desarrollar.

Lo primero que voy a hacer es acercarme a una perspectiva didáctica y a mí, en la perspectiva didáctica, me sigue convenciendo lo que podemos denominar la teoría del péndulo que formuló el profesor Snyders en su libro *Pedagogía congresista*. En la teoría del péndulo, el profesor Snyders nos invitaba, por una parte, a estudiar con mayor rigor y con más cuidado, lo que se denomina escuela tradicional. Algunos intentaron definirla como didáctica clásica. Eso no funcionó, pero con una escuela fundamentalmente del siglo XVII al siglo XIX como una escuela en términos del profesor Snyders que tiene sentido y que tiene sentido cuando se ubica en su proceso histórico, pero también cuando se ubican cuáles de los elementos de esa escuela pueden ser recuperados en este momento, y entonces en la escuela tradicional él dice qué elementos encontramos: está centrada en el docente. De hecho, esta exposición sería un modelo muy cercano a lo que se postula, lo importante son los contenidos y aquí esto vincula con la cuestión curricular porque el currículo fundamentalmente es una selección de contenidos. En los contenidos se busca establecer un orden y al maes-

tro se le asigna la tarea de que todo contenido que aparezca sea desarrollado en el curso. Importa la erudición, y yo estaba recordando, por ejemplo, el trabajo de Ken Baynes, qué hacen los mejores profesores universitarios y el primer tema que trabaja Ken Baynes es dominar el contenido. Este sería como un primer tema que no pondríamos a discusión. Su idea es educar para la vida, y la tarea del docente es vigilar y establecer una disciplina en el grupo “guarden todo”; “por favor, todos atentos acá”; “no quiero nada en los escritorios”. Todas estas instrucciones que hemos vivido y que a veces repetimos en la vida docente, incluso, fíjense ahora que están las tecnologías en uso, me he encontrado con docentes con la misma actitud: “no quiero ningún computador sobre el escritorio en este momento”. O sea, he encontrado que no importa el instrumento con el que estemos trabajando, esta visión de la educación sigue estando presente.

Y la otra visión que se fue conformando en el siglo XX, que se le denominó “Escuela activa”. En realidad, tendríamos que reconocer que es un movimiento más que un modelo. Está centrado en el alumno y su interés. Y entonces aquí lo importante es, qué es lo que necesita, qué es lo que desea, qué es lo que puede hacer el estudiante. Los centros de interés en el aula de la profesora Montessori, por ejemplo, la relevancia, lo importante es la actividad espontánea.

Hoy el profesor Moreau nos diría, lo importante es que el alumno construya un proyecto de aprendizaje, asuma un proyecto para aprender en el salón de clase. Moreau lo que dice es por qué los profesores aprendemos tanto cuando preparamos una clase y por qué los alumnos no se enganchan de la misma manera. En parte es porque nosotros asumimos la preparación de la clase como un reto personal, como un proyecto y, el alumno lo asume como algo que el maestro da. Entonces Moreau dice, mientras no logremos que el alumno asuma el aprendizaje como un proyecto propio va a ser muy difícil que realice esta tarea y, en este sentido respetar su descubrimiento. Pero hay un cambio bien importante, no se educa para la vida, sino la escuela misma es la vida. O sea, ya se reconoce que en la escuela hay una forma de aprender a ser ciudadano, una forma de aprender a convivir y tendríamos que decir una forma también, de acercarse al conocimiento. Si nuestros estudiantes repiten el conocimiento de manera memorística es porque en la escuela los hemos, de alguna manera, acostumbrado a eso.

Una profesora me decía la semana pasada, “les pedí que lo hicieran a mano porque si no, nada más copian y pegan” y, yo lo que le decía, si tú cambias tu estrategia, lo primero que le decía, copian y pegan porque todos los maestros han permitido que copien y peguen, pero lo otro que le decía es, si tú cambias tu estrategia, les puedes decir, en la primera parte, quiero que me coloquen lo que encuentren en internet, y en la segunda parte, quiero que me coloquen una reflexión personal sobre lo que encuentren en internet, y ya la segunda parte no te la van a poder copiar y pegar y los vas a ir enseñando que sí, el internet es una fuente de información, pero que esa fuente de información puede ser objeto de análisis.

La otra idea es autocontrol y autodisciplina. ¿Qué es lo que está pasando en el sistema educativo? Yo pienso que, desde fines del siglo XIX, esto es, desde que surgió la escuela activa, el movimiento escuela activa, no hemos cambiado la temática. Hemos cambiado la respuesta, pero no hemos cambiado la temática, o sea, la temática es no al enciclopedismo y cada vez en mi país (y yo creo que en el suyo debe pasar), cada vez viene una reforma educativa, lo que se está reiterando es no a lo que se viene haciendo, tenemos que superar lo que se viene haciendo, ¿y qué es lo que se viene haciendo? Un aprendizaje mecánico; no a la memorización, aunque la memoria tiene una función en el aprendizaje, no a estudiar lo que es importante para la escuela. Cuando nos hacen la pregunta en el ritual escolar, la podemos responder, pero cuando se sale de ese ritual ya no podemos encontrar la respuesta. No limitarse a tomar notas y escuchar al profesor, no repetir lo que no se entiende.

Yo me recuerdo a mí mismo cuando estaba estudiando, que de repente -decía-, este profesor me lo va a pedir de memoria, lo voy a recitar de memoria, aunque no entendía yo necesariamente lo que me tocara recitar, pero ejercitaba la memoria para poder repetir y no a la pasividad mental. Lo que quiero marcar es, llevamos más de 100 años con esta lucha, y si no podemos superar estos problemas, es que algún problema más serio tenemos en el funcionamiento del sistema educativo, y si no reconocemos ese problema más serio vamos a seguir; reformas van, reformas vienen, vamos a seguir con la misma cuestión.

La pregunta que me hago es, ¿qué pasa en un sistema educativo que después de más de 100 años de haber hecho esta crítica, todavía sigue luchando con este tema? Lo que pasa es que muchas veces nada más nos

culpan a los profesores y dicen: “esto está mal por culpa del profesor”. Pero no se analizan otras características que tendríamos que preguntarnos, por ejemplo, en dónde está este problema. Está en las autoridades, en los maestros, en los alumnos. Está en los planes de estudio, en la forma como planeamos la clase, en lo que el alumno hace en la clase, en los exámenes a gran escala nacionales e internacionales. Me llamó mucho la atención, ahora que recordé el estudio PISA que hicimos en 2008, porque cuando le preguntábamos a los profesores mexicanos si ellos enseñarían de acuerdo a los postulados de la prueba PISA para que los alumnos aprobaran ese examen, los profesores nos decían, “la verdad es que no me interesan qué resultados obtengan los alumnos en PISA, lo que a mí me interesa son los resultados que tienen para ingreso a la segunda etapa de la enseñanza media, porque ahí si los padres de familia, si el estudiante no pasa esos exámenes, ahí sí los padres de familia me reclaman, y me dicen, “no fue bien formado, porque no pudo pasar el examen para la segunda etapa de media”. Pero si en PISA sale bien o sale mal, a mí no me importa. La meta que yo tengo es lograr que el examen del tercero de secundaria, sea un examen que ellos puedan pasar para que puedan subir al cuarto sin ningún problema.

Es muy interesante eso porque, de todas formas, nos señala que los exámenes cubren un papel y pautan formas de trabajo docente. Ahora ¿cuáles son las ideas centrales de las escuelas didácticas? Yo pienso que un conjunto de ideas que no podemos perder, vincular la vida cotidiana con los contenidos disciplinarios. Yo pienso que desde que Comenio estableció sus postulados en didáctica, si ustedes recuerdan alguno, primero la cosa y luego la palabra, de lo sencillo a lo más difícil, etc. Si ustedes recuerdan los postulados de Comenio, en el fondo lo que pretendían era vincular la vida con el saber de la escuela, vincular la teoría-práctica. Lo hemos escuchado mil veces, establecer estrategias para que lo cotidiano ingrese a la escuela. Ese fue uno de los papeles asignados al material didáctico. Si ustedes recuerdan por qué Comenio hace *Orbis Pictus*, todo en imágenes, es el material didáctico, tiene que acercar a lo cotidiano.

[Y entonces ¿Por qué recurren a Wikipedia? Y decían respuestas muy variadas: “cuando no le entiendo al profesor, Wikipedia me da una información básica que me ayuda a organizar la información”. Y otra que nos decían muy clara es: “cuando tengo demasiadas tareas, cuando tengo demasiadas tareas y ya no alcanzo a hacerlas, con Wikipedia saco el problema adelante”. Pero

tenían muy claro qué uso le estaban dando. Probablemente los profesores los juzgamos con más dureza que la realidad que ellos nos pueden presentar, que trabajen situaciones inéditas y que trabajen en grupo. Tenemos lo que se llamaba en los años 70, trabajo grupal, hoy le llaman colaborativo. Antes me peleaba por qué nombre era mejor. Llamémosle como queramos. En el fondo es un aprendizaje que parte de la discusión de pares. Está muy vinculado al trabajo en problemas, por supuesto, porque es muy rico el trabajo en problemas cuando podemos formar un pequeño grupo. Algunos dicen: “pero algunos no trabajan en el pequeño grupo”. Ahí es tarea del docente ver cómo va coordinando el trabajo de estos grupos. Aprovechar lo que se denomina tutoría de pares, desarrollar habilidades y aptitudes de comprensión y de argumento del otro.

Yo quisiera recordar una cosa, Kilpatrick (alumno de John Dewey), cuando decía: “hay que formar para la democracia”- decía-, la democracia no es formar para las elecciones. La democracia es formar para que una persona pueda argumentar y fundamentar su pensamiento y exponerlo, pero también para que pueda escuchar el argumento del otro y para que en este encuentro de argumentos tenga la posibilidad de reconstruir su propio pensamiento. No necesariamente de cambiarlo o no necesariamente de asumir el pensamiento del otro, pero sí de aprender que el otro también tiene derecho a expresar sus argumentos y que sus argumentos también tienen valor. Entonces en este sentido se enriquece su punto de vista.

Y trabajos por proyectos o por casos. Esto ha sido muy reivindicado ahora por los autores de competencias. La verdad es que yo digo que esto surge del movimiento Escuela Activa de los años 30. Es una variante del trabajo por problemas, el tamaño del problema o del caso depende de la intencionalidad didáctica y de los tiempos que uno tenga, puede ser por tema, por unidad, incluso puede ser intercurso.

Esto en la integración curricular ¿cómo lo podemos ver? Pues miren, honestamente en mi experiencia, lo que yo he encontrado es: tenemos dos modelos y no es fácil conciliar, porque podría haber agregado, hay opciones mixtas. La verdad es que lo que yo llamaría opciones alternativas, son casi siempre en singular, es alguna institución en algún programa muy particular donde lo ha podido hacer. El dominante, el que más conocemos es el de la izquierda, asignaturas, materias y disciplinas; el más difícil de trabajar, el que más retos crea es currículos integrales, sea por módulos o por problemas. En el caso

mexicano hemos tenido algunas experiencias. Si no se cuidan las experiencias, se desvirtúan relativamente fácil, también habría que reconocerlo.

¿Cuál es la ventaja del currículo por asignatura? Respetar el orden natural del conocimiento, establece una claridad, una secuencia de aprendizaje. Hay conocimientos, antecedentes y conocimientos que se van desarrollando a partir de esos antecedentes; tiene un lugar cada asignatura. Yo sé que el profesor de matemáticas o incluso ahora como se está sugiriendo en la escuela primaria mexicana, que la primera hora de clases sea de lenguaje y la segunda de matemáticas, o sea, se puede sugerir la estructura que estas asignaturas van a tener. Y en la secundaria es muy claro, el currículo me dice, el profesor de matemáticas llega a las ocho de la mañana y el de historia llega a las diez de la mañana. Por eso es fácil de administrar, porque lo que plantea Hilda Taba es: si un profesor se ausenta yo no tengo que ver todo el currículo, sino yo solamente tengo que ver cómo cubro al profesor de historia. La materia de historia, a ver quién se puede encargar de la materia de historia y tengo resuelto el problema.

Su estructura, aquí estoy siguiendo a Hilda Taba, dice, se encuentra en el *trivium* y en el *quadrivium*. Dice Taba, estudiar el currículo por asignaturas es una tarea arqueológica y los colegas que están haciendo el currículo como política cultural, lo que dirían es estudiar el currículum desde las asignaturas nos puede indicar cuál fue la política cultural que fue teniendo nuestro país a lo largo de su historia. Por ejemplo, cómo concebían la enseñanza de las Ciencias Naturales en la secundaria a lo largo del siglo XX e ir documentando esto. ¿Qué desventajas? Y las desventajas son muy fuertes, deja un conocimiento fragmentado en el sujeto y yo creo que este es uno de los problemas que tenemos con PISA.

PISA busca integración y nosotros estamos trabajando por áreas disciplinares, muy definidas. El alumno no percibe con claridad la utilidad o aplicación del contenido. Estamos en una generación de estudiantes que la primera pregunta que se hace cuando ve un contenido es para qué me sirve, qué utilidad me ofrece; y si no podemos responder esa pregunta como docentes, si hacemos la respuesta que nos daban nuestros maestros: "cuando estés más adelante o cuando estés en el trabajo profesional vas a saber para qué te sirve". Al estudiante eso no le genera ningún interés y esto nos crea muchos problemas en la planeación de un curso. Es cómo encontrar que este tema se puede articular con problemas

de la vida cotidiana. Por eso, si yo no entiendo para qué me sirve, requiere un enorme esfuerzo de voluntad y probablemente la voluntad de nuestros niños y jóvenes, hoy no esté en esta parte del estudio.

Probablemente hoy, lo que decía Freinet, cuando él criticaba la enseñanza enciclopédica, que decía: "sí algunos de mis alumnos lo logran, pero son los menos y con un gran esfuerzo y yo quiero trabajar para los más". Estamos ante esa situación.

Una alternativa sería establecer tramos curriculares, en donde, en un tramo estén las asignaturas, luego venga un corte y venga una integración. Lo que pasa es que eso implica salirse un poco del currículo nacional y eso implica también, de alguna manera, lograr conciliar la actitud de los docentes para decir no soy el profesor de matemáticas, sino soy el profesor de primero de secundaria y tengo que colaborar con todos los profesores del primero de secundaria. Este es probablemente el trabajo más difícil.

El currículo integral, en el caso mexicano es modular, trabaja relacionado siempre a problemas. Recuerdo cuando hice la investigación "*Diseño curricular y práctica docente*", que la hice en el sistema modular en una universidad que tiene el sistema modular. Un profesor me decía: "yo estudié la carrera de veterinaria y yo estudié 56 materias para ser veterinario, mis alumnos en esta universidad, se forman como veterinarios a través de doce problemas". Y ese era el punto de diferencia entre un proyecto educativo y otro y ese también era como el gran reto que tenía que asumir. Tiene que vincular el conocimiento con la realidad, hay mayor motivación del alumno. Cuando yo hice la investigación, la verdad es que yo veía a los alumnos cómo se movían de un lado a otro porque todos estaban en torno a un problema concreto.

Recuerdo estudiantes de arquitectura que me decían mira, mis compañeros de la universidad Jesuita están haciendo grandes maquetas de edificios para hoteles de lujo, a mí me mandaron a trabajar con un arquitecto que está construyendo vivienda popular a que funcione como un auxiliar de arquitectura y entonces yo no estoy haciendo grandes maquetas, yo estoy viendo qué problemas tiene la construcción cuando se está adentro en la tarea arquitectónica. Ese era el punto de diferencia, un punto para el estudiante muy importante y los alumnos desarrollan habilidades por estar en situaciones inéditas.

La desventaja: no todos los contenidos se pueden integrar. Yo recuerdo muy bien, talvez los profesores de arquitectura que me decían, cuando los estudiantes están en el módulo vivienda popular, casa habitacional popular, que es casa de un piso, no teníamos problema, pero cuando pasaban al módulo escuela, los estudiantes tenían que haber desarrollado el pensamiento de cálculo, la habilidad de cálculo; no pueden calcular estructura si no han aprendido cálculo. Entonces nos dimos cuenta que eso se lo teníamos que enseñar antes y fuera de los módulos y, entonces ahí también algo que fui desarrollando. Hay contenidos que no se acoplan, que demandan su propia independencia.

Es fácil caer en generalizaciones. Los profesores que no llevan bien el sistema, se conforman con que el alumno estudie superficialmente el tema en vez de decirle "a ver si profundiza en esto". Trabaja menos temas y el modelo dominante lo rechaza.

Por fortuna ahorita en México, el órgano superior de esta universidad lo que declaró fue "nuestros egresados no presentan el examen nacional de egreso profesional" y, no presentan el examen nacional de egreso profesional porque es un examen centrado en manejo de contenidos y nosotros formamos un sujeto que puede resolver problemas, no manejar contenidos. Igual aquí, la alternativa que se ha tenido es crear talleres o cursos paralelos, pero lo más difícil es que requiere una estrategia muy diferente para el trabajo de los docentes.

Esto lleva a pensar en distintos planos de formación. Quizá una alternativa sería que los primeros tramos de formación estén más centrados en saberes, aunque con referencia a lo real y los tramos más avanzados estén pensados en integrar saberes.

Viene un problema. Entonces ¿qué lugar tiene aquí la disciplina o la inter-pluri-multi-disciplina? Pues lo que yo he encontrado en mis investigaciones es, hay lógicas disciplinares que demandan aprenderse de manera formal: matemáticas, química, física; o sea, demandan cierta graduación en la dificultad en el manejo de los contenidos. Lo que significa que no se puedan vincular con el manejo de la realidad.

Con unos profesores de bachillerato, de 4to de media, estuvimos trabajando el teorema de Pitágoras y ellos decían ¿cómo los vinculamos con la realidad? y ellos en trabajo de grupo construyeron este problema y me pareció que era una manera muy interesante de so-

lucionarlo. Dice: en una pared se tiene un rectángulo que mide un metro de largo por 75 centímetros de ancho; la pantalla plana para ese lugar, de cuántas pulgadas puede ser. El problema estaba más redactado, más elaborado, recuerdo que algunos profesores dijeron que es un problema para clases medias y entonces colocaron en un lugar donde para recreación hay una distancia como esta tarima hacia la parte normal. Si yo necesito colocar una pendiente para que suban las personas en silla de ruedas, qué ángulo debe de tener la pendiente. Entonces, ya sobre el primer problema ellos mismos fueron generando variantes del problema, pero qué es lo que me decían y lo voy a trabajar un poquito más adelante. Está bien profesor, el teorema de Pitágoras lo podemos trabajar de esta manera, o la química; si ustedes toman alguna columna, entonces se dice: "la materia del primer año es la base para la materia del segundo año, puede aparecer materias intermedias que son la base de las siguientes materias o puede aparecer una materia como la que está ahí en la última columna que integre todo el currículo.

Puede haber una integración horizontal-vertical y entonces se busca que las materias, por necesidades del currículo, tenga yo que trabajar tres materias de ciencias, por ejemplo en cuarto, quinto y sexto semestre y en el sexto semestre tendría que trabajar dos materias y en el cuarto semestre dos materias y lo podría hacer y buscar una integración de este tipo o puede hacer una integración; quizás esta no la logré mucho, tipo pirámide, donde todas las materias van apuntando hacia una convergencia, en donde en los últimos semestres habría menos materias, pero habría mayor posibilidad de integración de información. Esta podría ser una de las alternativas que tuviera la enseñanza media en nuestros países.

La otra es que todas las materias apunten hacia un problema, y entonces de alguna manera ese problema central es el que permitiría ir articulando las diversas materias. En algún momento, en algún plan de estudios nosotros tuvimos, en el caso mexicano, lo que llamaban el taller integral, y el taller integral se llevaba desde primero hasta octavo. Lo interesante de ese proyecto curricular, que ciertamente era de licenciatura, era que el taller integral juntaba alumnos de todos los semestres, o sea, esa era la característica; de suerte que se hacía también una tutoría de pares, el alumno avanzado le enseñaba también al alumno que estaba iniciando. Era sobre Arquitectura, y las materias de los semestres confluían de manera que el currículo un poco caro, yo diría, los maestros del primer semestre

convergirían en el taller integral. O sea, además de trabajar su materia, tenían que estar en el taller integral precisamente para estar apoyando el trabajo de integración de los estudiantes que ya en general eran desarrollos de proyectos arquitectónicos dirigidos por los estudiantes de los últimos semestres.

En términos de costo no era caro, no era carísimo, debo reconocerlo. No era carísimo, era un poco más caro que un currículo habitual y en parte esto fue lo que llevó a que se eliminara del proyecto. Y este es el sistema modular, igual quise colocar un ejemplo. Es de formación de psicólogos, trae los doce problemas desagregados. Esto es, en vez de formar al estudiante en las materias clásicas de psicología, en este plan de estudio, se buscó que el estudiante en cada módulo fuera desarrollando múltiples temas.

Aquí dejo con claridad, por ejemplo, cómo se vio la necesidad de crear talleres junto a los contenidos del módulo.

Mis colegas que hicieron esto eran muy creativos porque, por ejemplo, uno de los módulos: *Experiencia y aprendizaje*, en realidad era Psicología educativa y eso lo hacían en la escuela. Pero fueron muy creativos porque el que llaman pensamiento y creatividad, en realidad era psicopatología y en psicopatología lo que estudiaban era salud mental, neurosis, psicosis, procesos de relación del enfermo con su medio, y lo que a mí me llamaba mucho la atención es que aquí le pedían al estudiante, como investigación modular, que fueran a un psiquiátrico y que en el psiquiátrico les dijeran qué paciente no recibía visitas familiares y lo que ellos tenían que hacer en el psiquiátrico era como una especie de horas sociales, digamos, de acompañar al paciente durante determinado número de horas, el número de horas estaba establecido. Y cuando estaban acompañando al paciente tenían que aplicarle algunos tests, pero el requisito que ponía la institución psiquiátrica es que el paciente no supiera que eran tests y que por lo tanto no hubiera diagnósticos hacia el paciente. El diagnóstico lo integraban con su profesor de la universidad.

A mí me parecía que era muy interesante, pero dándoles este ejemplo yo pienso que les clarifico más el problema que tiene un profesor que se encargue de un módulo. Los colegas que conozco todavía, porque ese sistema funciona todavía, que trabajan el módulo dicen: "Dedico 40 horas a la semana a trabajar con los alumnos, porque los tengo que atender en grupo, porque tengo que atenderlos individual, porque tengo que atender

sus proyectos de investigación y estar viendo dónde se les dificulta el proyecto de investigación, dónde se están atorando, dónde no tiene la información correcta, etcétera". Tengo que estar constantemente trabajando con ellos y no puedo dedicarme a otra cosa.

El reto, el reto es entonces, avanzar hacia una manera de planear el curso de manera distinta. Todos los profesores, incluyéndome, estamos acostumbrados a planear por temas. Cuando a mí me dicen te invito a Santo Domingo para el congreso tal, yo digo qué tema quieren que trabaje y, entonces estoy acostumbrado a pensar el tema. Cuando me piden un curso, me acaban de pedir un curso en una institución, digo qué tema quieren que trabaje, ya después si me piden que lo presente bajo competencia, bajo objetivos o bajo aprendizajes claves, o sea, bajo la modalidad que quieran, lo puedo traducir, pero el eje con el que los profesores trabajamos es temas y en eso no nos engañamos. Pero la gran dificultad es que eso nos dificulta pensar y cómo se vincula este tema con la realidad. Esto es un poco lo que yo estoy haciendo con mis profesores con los que trabajo. A ver, está bien, vas a trabajar este tema, y ¿cómo lo vas a vincular con cuestiones de la realidad del sujeto? De manera que inicies con la realidad y después vayas trabajando el tema. Y esto es ya lo que expuse: problemas, situaciones reales, e incluso trabajo inter-docentes.

Vean esto, si yo elijo trabajar un tema como ahorita lo estoy haciendo por exposición, pues ya expongo un concepto, lo relaciono con otros conceptos, presento ejemplos y entonces, esta es la manera clásica que nos obligan los planes de estudio a trabajar, porque con esta manera cubrimos el programa. Con esta manera trabajamos todos los temas. Si a mí me preguntan qué tema trabajó en la clase 32, abro mi planeación y digo, en la clase 32 trabajé este tema, ya lo tenía bien organizado.

Si me voy hacia un modelo de descubrimiento, lo que yo tendría que presentarle a los estudiantes es una situación problema, pedirles que hagan observación, que busquen información, etcétera, y que vayan armando lo que les decía hace rato del teorema de Pitágoras. Pero entonces, en vez de llevarme una sesión o dos sesiones de exposición, me tengo que llevar, por lo menos, el doble del tiempo.

Les voy a presentar algunos ejemplos de docentes que usando tecnologías han trabajado en esto.

Un docente de geografía de secundaria con la aplicación *iMovie* que se puede bajar de internet les pide a los alumnos que diseñen un video sobre eras geológicas. Previo a la realización de esto le proporciona los puntos que debe tener el video, las imágenes, el audio, la museografía, la bibliografía para dar respuestas a una serie de preguntas que les presenta que trabajen y que orienten el video. Consecuencia: mayor interés de los alumnos, más sesiones para trabajar el tema; porque evidentemente si yo les pido un video tengo que darles espacio para que presenten el video; mayor tiempo para planear la sesión, porque el docente fue el que tuvo que identificar que existía esta aplicación *iMovie*. Tuvo que identificar qué páginas pueden ser utilizadas para elaborar esto y exige un levantamiento curricular.

Docentes de física. La profesora propone una práctica sobre pérdida de energía en el rebote de pelotas con diferentes masas, pesos y presión atmosférica. Solicita grabar un video con la aplicación *Physics* que traza la trayectoria del objeto que describe en una gráfica. La profesora plantea preguntas sobre energía cinética, potencial y la pérdida de energía tras la caída. Después de orientar el proceso, la profesora solicita que los resultados de la práctica se presenten en formato de video con duración de tres minutos por equipo. Al evaluar, no solamente evalúa los resultados, sino también la manera cómo presentaron el video y hacen comentarios.

Lo que yo digo es, los profesores sí podemos transformar, pero requerimos de otras formas curriculares. Esta me rebasó, porque realmente los profesores de literatura se mostraron muy creativos. Nada más voy a presentar la del medio, que es sobre literatura gótica. Yo me preguntaba por qué unos estudiantes de 15 años leyeron literatura gótica, creo que de ahí tendría que venir la pregunta hacia el plan de estudio. Pero bueno, la profesora tenía que trabajar literatura gótica y lo que se le ocurre a ella es indicarle que lean algo de literatura gótica como tarea, pero cuando llegan al salón de clase lo que les presenta es un YouTube de Batman y con el YouTube de Batman de 10 minutos, lo que ella dice a los estudiantes es "el autor que hizo esta parte de Batman, qué retoma de la literatura gótica" y si ustedes hicieran un video sobre Batman, ¿qué incluirían? Bueno, los alumnos se convirtieron en pericos en el salón de clases, se pusieron a discutir, a discutir, a discutir temas que en otros momentos para los estudiantes son muy lejanos.

Este es de una colega universitaria, pero me pareció interesante precisamente del sistema modular. La docente organiza el calendario del grupo en función de la obtención de energía metabólica de anti ingestión de alimentos. Trabaja los temas, o sea, en las situaciones de temas trabaja como cualquier programa los temas bioenergías, síntesis en el músculo, en el cabello, requerimientos energéticos, etc. En las sesiones de problemas, también les enseña, les hacen que trabajen el cálculo de metabolismo basal de calorías que necesita un niño en edad escolar, el aporte de proteínas, etcétera. Y la investigación los manda a una escuela primaria pública con alumnos de sexto grado, les pide que los pese, que los mida, que determinen el grado de nutrición que tiene el niño, de acuerdo también a lo que puede platicar en la entrevista y que a partir de ahí propongan una alternativa de alimentos de bajo costo que pueda comer el niño a la hora del recreo y al mismo tiempo, que haga un trabajo con los padres de familia para explicarles cuál es la situación de desarrollo desde el punto de vista anatómico de su hijo respecto a las proteínas y todo lo que necesita consumir. O sea, lo que yo veo es que los estudiantes que en una materia que en lo general consideran difícil que es este de bioquímica, aquí le da sentido a la bioquímica y el estudiante va acercándose a problemas reales.

Puede haber integración también por los profesores y este es un caso de secundaria, de tercero de secundaria. Aquí lo que los profesores cambiaron, es que ellos inventaron lo que se llama *academia de grupo*. En general los profesores se reúnen, los de matemáticas, los de historia, los de ciencias, etcétera, y aquí dijeron vamos a reunirnos los de tercero de secundaria y se distribuyeron las tareas entre ellos. El desarrollo fue las sesiones de cada profesor con sus alumnos en su materia y los productos que elaboraron y la evaluación fue autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación; incluyeron a los padres de familia y a profesores de otros grados. Formaron la academia de grado e incluyeron al consejo técnico escolar.

¿Qué tema escogieron? Uno que para México es muy importante. Es el día de muertos, porque permite de alguna manera, vincular el día con la historia ancestral del país. Entonces, todas las asignaturas las hicieron girar en un proyecto escolar en torno al día de muertos. ¿Qué tareas hicieron? En literatura, calaveras literarias; en danza, actividades artísticas, teatro, danza y pintura; en cálculo, diversos costos de la ofrenda, ¿cuánto cuesta la ofrenda para una familia? ¿Cuánto cuesta la ofrenda para la escuela? ¿Cuánto

cuesta la ofrenda municipal? Aplicaciones tecnológicas, figuras representativas; en historia, las tradiciones México-Estados Unidos y en ciencias cuál es la composición química y propiedades químicas de los elementos con los que se están trabajando la ofrenda. Ciertamente que aquí los profesores obtuvieron permiso del director de la escuela y del supervisor escolar para hacer esta práctica que de alguna manera interrumpía el calendario escolar, pero daba alternativa de construcción de otra manera.

Ya, en conclusión, ¿qué puedo decir? La integración sigue siendo un reto curricular y un reto del docente. No quiero que los docentes nos lavemos las manos y digamos, “si no me dan condiciones curriculares yo no lo puedo hacer”. Algo que traté de presentar es docentes reales que están en planes de estudios reales y que están diciendo, por lo menos, “algunos de los temas que voy a trabajar, voy a trabajarlos en esta perspectiva”. También es un problema para las autoridades, en términos de que sí debemos trabajar hacia currículos con mayor integración, esto es con menor carga de contenidos.

En el salón de clases se convierte la creatividad en la razón del docente. Significa que el docente deja de planear por temas para planear por problemas. El docente puede decidir dónde y cómo dosificar el trabajo de los temas y problemas. Esto es muy importante, o sea, somos profesionales del aprendizaje y tenemos que tomar las decisiones profesionales y asumir que estamos tomando esas decisiones profesionales y yo creo que es una exigencia de la forma de aprender del alumno que llamamos *millennials* del alumno con el que estamos trabajando.

Muchas gracias.



SECCIÓN VI
COLOQUIO:
RETOS DEL CURRÍCULO DOMINICANO DEL SIGLO XXI

Coloquio: *Retos del currículo dominicano del siglo XXI*

Conducido por Julio Leonardo Valeirón Ureña

Participantes:

Dinorah García Romero

Rosalina Perdomo de Dávalos

Juan Miguel Pérez Vargas

Como es costumbre de este congreso, siempre organizamos esta sala, vamos a llamarle así informal “entre amigos”, para conversar sobre un tema de importancia en cada momento, digamos, que vive el sistema educativo en la República Dominicana. Tomamos la decisión esta vez, de que el tema fundamental del congreso, fuera el tema de “currículo y sociedad en la escuela del siglo XXI”, sobre todo porque decimos que un currículo es al mismo tiempo que la expresión del deseo del ciudadano que quiero formar, eso también presupone, obligatoriamente, la sociedad en la que yo quiero que ese ciudadano viva de alguna manera.

Decíamos en nuestras palabras de apertura, que si yo digo en el currículo que deseo un ciudadano con capacidad de ejercicio de su libertad, con capacidad de comprender la realidad, de actuar en la realidad, de desarrollar una sociedad participativa y democrática, porque esa es la sociedad que yo quiero, esa es la sociedad que yo anhelo, y por eso decíamos, no podemos separar, imposible separar, esos deseos curriculares que en términos de la competencia que quiero formar en mi ciudadano de la sociedad a la cual aspiro, ese es el planteamiento que hacíamos. Decíamos, bueno, así como hicimos en el simposio que lo dedicamos al tema de currículo y democracia, porque nuestra propia *Ley General de Educación* habla muy claramente de que hay unos organismos de representación, de participación y de decisión, donde están involucrados todos los actores del sistema: niños, las niñas, los jóvenes, tienen sus organismos de representación y de participación; los maestros, todas las autoridades de la escuela, toda la comunidad, las APMAES, todos esos son organismos donde los diferentes actores acuden a reflexionar en torno al tema educativo y a buscarle soluciones y recomendaciones a lo que son los grandes temas que suscitan en las escuelas.

Si la ley dice eso, es porque entonces ya la ley nos está diciendo “esa es la sociedad que yo quiero”, “yo quiero una sociedad participativa”. Yo siempre he dicho y quizá, algunos me dicen que será un poco exageración; yo creo que no, pero yo digo que la escuela, de alguna manera debe prefigurar la sociedad que quiero, o sea, la escuela debe prefigurar la sociedad. Es verdad que en la escuela se reproducen muchos de los problemas que hay en la sociedad, como es el tema, por decir, por ejemplo, la

violencia. Pero la escuela está llamada a desarrollar una cultura de paz, una cultura diferente, de poder afrontar los conflictos, donde la reflexión, el compartir, el hablar juntos nos ayude a afrontar los problemas que pueden suceder en el día a día de la escuela. Esa es una manera de prefigurar una sociedad diferente.

Quisimos que este coloquio, como les decía, esta conversación entre amigos: Rosalina, directora de un centro y que por mucho tiempo es una persona involucrada en el tema educativo; Juan Miguel que es parte del equipo nuestro del instituto; Dinorah García que es también una persona con una trayectoria en el país en el ámbito educativo muy importante y es la rectora del Instituto de Educación Superior, del Poveda, lo cual les voy a decir, eso en mí ha generado muchísimas expectativas. Estoy atento a eso porque creo que la trayectoria de las teresianas en Poveda, el desarrollo que han hecho a nivel de la educación, es notable y yo creo que lo que va a pasar ahí también es sumamente importante.

Pues ellos tres y yo, pues hagamos como una conversación con el tema de los retos que implica el que el país asumiera de pronto un currículo por competencia. Nos hemos pasado dos días hablando sobre ese tema, dos días donde hemos tenido posturas bastante cuestionadoras. Desde la conferencia del profesor Jurjo Torres, una perspectiva bastante cuestionadora y crítica al tema. Él habla que todo ese privilegio que se le da a determinadas competencias, no es más que la expresión de una sociedad en una cierta concepción económica y social de la vida. Anoche, el propio profesor Ángel Díaz Barriga, también como que puntualizó sobre esos aspectos y yo creo que, de alguna manera, el ambiente que hemos venido aquí discutiendo, los conversatorios que se tuvieron ayer con los compañeros de currículo, nos ha dado elementos, muchos elementos para la reflexión en torno a las implicaciones, a las consecuencias que tiene hablar sobre un currículo por competencia.

Entonces la idea es que nosotros, sin necesariamente llegar a un orden muy rígido, porque esa es la idea de este coloquio, que nosotros aquí nos sintamos en la libertad, el que quiera, empezar a reflexionar sobre el tema en voz alta y que cualquiera de nosotros en algún momento pueda hacer acotaciones o plantear posiciones con respecto a ese tema. Y la pregunta es esa, es de-

cir, ¿qué demanda para la educación dominicana, qué implicaciones tiene, qué consecuencias tiene? ¿Cuáles son los retos que se nos plantean, sobre todo a la escuela?, porque yo digo, para mí, al final de cuentas, todo lo que se plantea en educación, al final de cuentas, donde se realiza es en el aula, y al final de cuentas, lo que se hace en el aula es lo que es la educación nuestra, no es otra cosa, no es lo que dicen los documentos. Los documentos dicen muchas cosas, la educación nuestra es lo que se hace en el aula y como consecuencia, lo que se hace en la escuela, claro, en sentido quizás muy estricto. Hay otras cosas que se hacen, lamentablemente, sin pensar mucho en el aula y que impactan a la escuela. Pero la idea es esa, que conversemos en voz alta y que podamos compartir nuestras reflexiones.

Dinorah García Romero

Pensando y mirando así reflexivamente la realidad educativa nuestra, yo pienso que un reto muy importante, un reto sustantivo, es que el currículo desate y tire un movimiento en torno a la calidad de la educación; que el currículo ayude a aproximar el discurso sobre la calidad con la práctica, la realidad de la calidad. Entonces, para que ese movimiento se dé, yo pienso que las profesoras, los profesores, los estudiantes, las asociaciones de madres y amigos de la escuela y de padres, tienen que tener la oportunidad de pensar, tienen que tener la oportunidad de reflexionar, de estudiar, de investigar. Si no hay reflexión, si no hay flexibilidad de pensar en el aula, en el centro, en ese diálogo escuela-comunidad, en ese diálogo sociedad-curriculum y escuela, difícilmente vamos a tener la calidad.

Entonces la calidad no podemos tampoco verla solo a niveles de indicadores de resultados; la calidad es un proceso continuo y tiene inclusive que desatar procesos. Entonces también tiene que haber esa preocupación por focalizar los procesos, articulados a resultados. Por eso, el enfoque de competencia es un reto, ¿por qué? Porque ese enfoque, nosotros sabemos que pone el énfasis en el saber hacer, en la efectividad, en la eficiencia y en la eficacia. Pero la calidad no se reduce solo a ese tipo de acciones.

Entonces creo que un reto grande es ese movimiento hacia la calidad, y un movimiento que tiene que articular a la sociedad. La sociedad no tiene que estar contemplando lo que se hace y lo que se dice sobre el currículo, la sociedad tiene que implicarse activamente y creativamente.

Rosalina Perdomo de Dávalos

Efectivamente, como dice Dinorah, la sociedad tiene que involucrarse y de acuerdo a ese planteamiento, el currículo tomó en cuenta las aspiraciones de grupos de la sociedad, de maestros y maestras, de padres, estudiantes, cuáles eran sus aspiraciones para convertir esas aspiraciones en lo que ustedes conocen como las competencias fundamentales de nuestro currículo. Esas competencias fundamentales para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, es lo que todos los maestros y las maestras vamos a perseguir desarrollar en los estudiantes.

Todos los que estamos aquí tuvimos maestros que desarrollaron en nosotros una serie de competencias, en el tiempo en que esa palabra no se usaba, esa palabra tan controversial, "competencia" ha causado controversia; incluso, la palabra ha causado más controversia y ese es uno de los retos, vencer y superar el ruido que provoca en diferentes grupos esa palabra para decir "bueno, pero, en fin, pongámosle la palabra que nosotros queremos", pero de qué se trata la competencia. Bueno pues se trata de esos aprendizajes que nosotros, cada uno de los que estamos aquí desarrollamos de la mano de maestros y maestras en los años 50, 60, 70, en el año en que nosotros estuvimos en las aulas. Aquí hay gente que estuvo en las aulas en los 90 y esos maestros desarrollaron unas competencias en nosotros y por eso nosotros recordamos esos maestros, por eso nuestros maestros se volvieron importantes para nosotros, porque desarrollaron, por ejemplo, la competencia personal espiritual, esa certeza de que nosotros valemos y de que nosotros merecemos respeto y que nuestra dignidad merece también respeto; esa competencia para mirar la realidad de una manera crítica, por ejemplo, o esa competencia para investigar los problemas de la realidad o para comunicarnos efectivamente. Entonces hay siete competencias fundamentales que esos maestros desarrollaron en los que estamos aquí, sin que el currículo se llamara así.

Entonces, nosotros los maestros, ahora cuando ya se ha planteado que la educación tiene que servir para algo, 12 o 15 años de educación tienen que ser productivos en nosotros los ciudadanos, en que seamos mejores ciudadanos, más participativos, más responsables. Hay una competencia que se llama ética ciudadana. Que se ató en este currículo lo ético con lo ciudadano, porque se entendió que son dos competencias que pueden viajar separadamente, pero en ese momento se entendió que tenían que atarse por la dificultad que tenemos en esa sociedad ética y ciudadana, en asociar esos dos términos. Bueno pues, yo pienso

que el desafío es ese, mirar cómo nosotros, igual que lo hicieron algunos maestros especiales con nosotros, podemos involucrar los muchachos en unos procesos de aprendizaje que dejen huellas en ellos y que los capaciten para hacer cosas con eso, en bienestar de ellos mismos y de la sociedad completa.

Entonces ese es el gran desafío, ¿y qué requiere? Bueno, requiere de unas nuevas prácticas en las aulas. Nosotros los maestros tenemos que aprender a integrar asignaturas porque la realidad no está fragmentada. Los problemas sociales, por ejemplo, el tema de la delincuencia es un tema que tiene muchas aristas, es un tema que tiene muchas variables involucradas, y si vamos a estudiar ese tema. No podemos verlo solamente desde el punto de vista social, pero la matemática puede involucrarse con eso, la Historia, la Lengua Española también, incluso el tema medio ambiente, las migraciones dentro del país y todo, o sea, que cualquier tema que se vaya a abordar en un currículo, tiene que abordarse de forma integrada. O sea, en muchas asignaturas que tiene que participar en el abordaje y ese es un desafío porque los maestros estamos acostumbrados a trabajar a puertas cerradas, porque cada maestro tiene su librito- se decía antes-.

Entonces hay unos desafíos de nuestros modos de ser maestros que tienen que ir siendo superados, tenemos que colaborar más unos con los otros, porque el currículo sigue siendo por asignaturas, pero para vencer la visión por asignatura tenemos que ponernos juntos a colaborar. Uno tiene muchas cosas que decir, pero verdad...

Juan Miguel Pérez Vargas

Yo todavía no estoy muy convencido del término competencia en educación. El término competencias, son de esas transferencias que se originan entre un dominio del saber que se transfieren a otro. El término competencia esencialmente es un tema de la lingüística, y al igual que, por ejemplo, equilibrio para la psicología, que proviene en realidad de la física; desarrollo para hablar de los pueblos cuando desarrollo es un término esencialmente biológico o incluso, por ejemplo, identidad, son esas transferencias, e identidad es un concepto matemático, no dejan de tener sus efectos. Es decir, no son axiológicamente neutrales, conllevan una serie de expectativas, connotaciones y distorsiones a veces. En el caso de las competencias, vamos a decir, para decirlo muy sencillamente, inclina hacia ese estudiante performance, se mide de acuerdo a ciertos estándares de comportamiento y como estándares de comportamiento, evidentemente se fijan ciertos patrones.

Yo les voy a poner un ejemplo muy concreto que se dio en la India. En la India se hizo un estudio sobre una escuela con estudiantes de orígenes muy humildes, que hablaban poco, tenían en Ethos del ser que proviene originalmente de una familia humilde, que está acostumbrada a obedecer, al silencio, que dependen de alguien, etcétera, y entonces le pusieron todo este sistema, el modelo de las Naciones Unidas, que es un sistema que todo el mundo alaba y echa loas. El asunto fue que efectivamente comenzaron a hablar más, pero comenzaron a interesarse cada vez más por la retórica y menos por el contenido. Entonces se comenzó a discriminar y aquel que tenía retórica terminaba siendo el vencedor y aquellos que no tenían la retórica que se imponía. Hablábamos el otro día no de la razón de la fuerza, sino de la fuerza de la razón y como lamentablemente tenemos invertida en nuestra sociedad esa situación, terminaba teniendo una distorsión de acuerdo a las intenciones originales de aquello.

El currículo tiene varios retos para nosotros los dominicanos en específico. En primer lugar, algo que decía Rosalina, y es que todavía tenemos un currículo que aspira a ser por competencia, pero que está esencialmente organizado a través de contenidos fragmentados; se están haciendo los esfuerzos, los enlaces, los vínculos. Yo creo que la palabra interesante es inclusión, yo creo que es importante tomarlo en cuenta porque tampoco podemos aspirar a dar un salto abrupto y eso es importante señalarlo, o sea, a la vez que hago la crítica, también hago el señalamiento. La crítica es para recordar hacia donde tenemos que ir, pero respetando los tiempos en que esa transición debe operarse.

El otro reto es tratar, nosotros hablamos aquí de un currículo también, esencialmente con ideas propias de un segmento de la población y recordaba yo hace dos días en el conversatorio sobre democracia y currículo, decía que los que nos encontrábamos en ese momento en el aula, en el salón, el solo hecho de estar aquí ya nos hace a nosotros privilegiados en relación a la inmensa mayoría del pueblo dominicano, que no tiene la forma de estar en horas laborables dedicándonos a un espacio así. Es decir, ya a nosotros eso nos dice que pertenecemos al 40% activo que tiene un empleo formal y ya eso comienza a distanciarnos un poquito, y esas cosas cuando se conviven entre pares, uno se va olvidando, aun uno provenga de orígenes humildes, uno se va olvidando de cómo se vive, cuáles son las expectativas, disposiciones, capacidades, aspiraciones, posibilidades, límites que tienen esos que por razones económicas vamos dejando atrás.

Entonces, el currículo, y aquí si voy a utilizar la palabra equilibrista, yo pienso que el currículo aportaría a la escuela esa función equilibrista. Es decir, proveerle al muchacho o a la muchacha eso que la sociedad le ha negado por razones sencillamente de suerte social, y ese equilibrio tiene que ser un equilibrio en el que nuestra cultura, que está bastante jerarquizada. En nuestra cultura hay entre comillas pelo malo, pelo bueno y eso tiene calificaciones; hay blanco, hay negro; hay nariz fina, hay nariz no fina, hay una serie de calificaciones y categorizaciones y descalificaciones y todo eso ordena el orden social donde, ¿quiénes salen perjudicados? Los más humildes. ¿Cuáles son los símbolos que se prestigian que son los calificados? Los símbolos de las clases dominantes.

Yo recuerdo que, en mi colegio, era un colegio de clase media, pero que reunía muchas cosas, el Colegio Loyola. Todos mis compañeritos tenían el pelo lacio y cuando yo los veía a ellos interactuar, siendo niño, con niñas del Colegio Apostolado, del Colegio Santo Domingo, que eran los colegios, en ese entonces el Loyola era de hombres y el Apostolado y Santo Domingo de niñas, yo los veía que ellos interactuaban así con las niñas, así como si estuvieran en un anuncio de *head and shoulders*, entonces cuando un día mi mamá me lleva al peluquero, la muchacha que me corta me dice por primera vez en mi vida, ¿cómo tú quieres que te corte? Digo yo, “que haga así”. Para citar otro ejemplo, fíjense cómo nosotros mismos nos estigmatizamos. Yo tengo una compañera de trabajo que el otro día, para decir que ella tuvo un gesto, que ella criticaba un gesto que hicieron con ella, dice ella “esa muchacha lo que es una barrial”, ¿por qué? Porque ya tenemos la idea de barrio, como la idea estigmatizante de lo que no debe ser. Entonces, todas esas estructuraciones, yo les comentaba ayer a las compañeras de currículo, yo les decía, por ejemplo ¿Qué hay en el currículo, de un elemento fundamental para diluir la división sexual del trabajo y de la vida en el cual esta cultura de dominación masculina nos ha enseñado a ver las cosas? Porque déjenme decirle, yo no sé don Leo si usted tiene esa misma historia que yo, pero cuando yo voy al supermercado a comprar las cosas de la casa, yo me vuelvo un etcétera, verdad.

Yo recuerdo que una vez a mi papá, mi mamá le mandó a comprar limones y trajo limoncillos y un día le mandó a comprar habichuela y papi que es un poquito despistado, lo que trajo fue maní ¿Por qué? Porque no nos enseñaron desde pequeños, no nos enseñaron a convivir y les asignaron a las niñas esa situación. Entonces, cómo nosotros podemos reinvertir eso, es decir, hacer un pro-

ceso contra hegemónico, enseñando clases de cocina para todos, enseñando a tocar esos elementos con los cuales uno puede reinvertir eso que la cultura distorsiona dentro de las convivencias normales entre los seres.

Julio Leonardo Valeirón

Ahora, el hecho es que tenemos una propuesta curricular basada en unas siete competencias fundamentales y uno se pregunta, ¿siete, no pueden ser cuatro? Por ejemplo, nosotros en el instituto y en una conversación con Juan Miguel, él decía, y yo era de opinión igual, que efectivamente esas siete competencias pudieran ser cuatro, que integren más esas otras competencias. Son esas, son otras, bueno, el tema es que tenemos una propuesta curricular y ese es un asunto que no lo podemos obviar y tenemos una realidad. Yo decía ayer que teníamos un currículo que se aprobó en el 1995 con toda una visión, con todos unos enfoques socio históricos, construcción de realidades, no sé qué, no sé cuánto, y ahora a esos elementos le agregamos competencias. No bien todavía, ese currículo del 95 ha sido interiorizado profundamente en el quehacer del aula, cuando además de lo que tenemos pendiente del currículo anterior, ahora se nos plantea que, además también, tenemos que interiorizar una perspectiva diferente, una perspectiva nueva que es el tema de competencia.

Aun cuando nosotros estudiamos, bueno yo me formé en la escuela básica de la época de Trujillo y una competencia fundamental era el respeto a la autoridad y por eso, yo fui de los que estudió en una escuela donde había que ir vestido de caqui, un gorrito militar, una corbata negra y un zapato negro que brillaba; en esa escuela me formé yo. Yo me formé en la escuela República Dominicana, que era una escuela que en aquel momento era considerada de las mejores escuelas que tenía el país, y ahí la competencia era el respeto a la autoridad, la disciplina. Cuando hacíamos la fila, si el pie se salía de la fila, había un reglazo que venía inmediatamente, porque había que estar derechito. Era una competencia en el marco de un sistema político.

Ahora, con esa complejidad, ¿cuáles son los retos que tiene el maestro dominicano, que tiene la maestra dominicana, que tiene la escuela frente a esta propuesta? Para mí, y lanzo esa interrogante, esa preocupación. Yo digo, bueno, de pronto lanzamos esto, un currículo por competencia, pero yo no tengo a un maestro formado por competencias, yo tengo un maestro formado, lo voy a decir de esta manera y entiéndanme, muy pre-

cariamente formado en nuestras universidades en el dominio de conocimiento, muy precariamente, y eso yo creo que los estudios lo ponen de relieve.

Los estudios nos dicen a nosotros, que el maestro nuestro ha sido formado para el dominio de unos contenidos y para transmitir unos contenidos, así ha sido formado en las universidades, pero ha sido una formación en nuestras universidades muy deficientes y los datos son, las evidencias son resultados, por ejemplo, en el concurso. Cuando uno ve los resultados uno dice "espérate, ¿qué pasó aquí?". De hecho, en el primer concurso que se hizo en el país en el 2006 más o menos, en uno de los primeros concursos, yo tuve que darle la noticia a quien en ese momento dirigía el ministerio de educación, la secretaria de educación, para decirle que el concurso tenía que declararlo desierto, y a mí se me dio la orden de, mira a ver lo que tú vas a hacer, porque no puede ser declarado desierto, alguien tiene que pasar la prueba. Ustedes se imaginan verdad, claro. Eso es un tema complicado. El estudio que hemos hecho en el instituto también pone de relieve esos problemas.

Entonces, mi pregunta es, porque yo creo que el maestro dominicano es una persona que tiene unas motivaciones enormes, porque en las condiciones por las que mucho tiempo trabajó el maestro dominicano, eran condiciones extremadamente precarias y el maestro se mantuvo ahí. Y con todas esas situaciones, ¿qué retos? ¿Cómo yo logro organizar una escuela?, y este es un tema también para los directores y directoras, ¿cómo yo logro organizar una escuela que sea capaz de propiciar una práctica pedagógica diferente? ¿Cómo yo hago eso? O sea, ¿cómo yo puedo contribuir? ¿Qué retos tiene la escuela para poder afrontar lo histórico (que tenemos ahí pendiente) y lo nuevo? ¿Cómo hacer eso?

Dinorah García Romero

Siempre que se plantea ese tema, a mí se me enciende ¿Por qué los profesores y las profesoras forman parte de una estructura? Bueno, lo primero que yo quiero plantear es que el currículo que tenemos es un currículo muy cargado de información y de procedimientos, entonces esa carga también limita mucho. Pero si nosotros queremos un profesor que pueda innovar y que pueda transformar, que pueda cambiar la rutina y la lógica de la escuela, de un currículo, entonces hay que preparar unas condiciones mínimas. Yo quisiera conocer, porque no lo conozco, cuál es el horario que tiene el profesor para estudiar, para profundizar, yo quisiera conocer eso. ¿Cuál es el tiempo hábil? ¿Cuál es el tiempo hábil que tiene para discutir con sus pa-

res? Atención aquí, ¿cuál es el tiempo que tiene para discutir con sus pares sobre las dudas que tiene, que son dudas cotidianas? Pero, además ¿Cuál es el espacio que tiene el profesor para reflexionar su propia práctica y darse cuenta de los vacíos que tiene, del déficit que tiene con relación al mismo currículum? Porque un problema serio aquí es que los profesores, en su mayor porcentaje no tienen una apropiación sólida y clara del currículum.

Ahora mismo se está hablando de competencia, ¿qué discusión se ha hecho a lo interior de cada centro educativo sobre las competencias? Sería importante saber qué es lo que piensan los centros educativos sobre las competencias, qué es lo que entienden, por qué lo entienden así, etcétera. Es decir que, yo creo que el desafío de la escuela y de los profesores es muy grande, pero lo primero que tiene que hacer el profesorado es recuperar el carácter y la validez desde su profesión. Volver, yo diría a recuperar el valor de la profesión que está ejerciendo. Si recupera el valor de la profesión que está ejerciendo, se dará cuenta que tiene unos derechos y que tiene unas responsabilidades. Entonces tiene que recuperar derechos mínimos para que en la escuela se fusione con otra cultura, se funcione con otra lógica y que haya otra vida al interior de la escuela.

El desafío de la escuela, también como centro es muy fuerte, es muy grande, porque tenemos una escuela también, sinceramente les voy a decir, muy dormida y, sin embargo, aquí los centros tienen capacidad para más, no a nivel de cantidad, sino, yo diría, cualitativamente para aportar más y mejor a la comunidad y a la sociedad. Entonces creo que hay que repensar en las condiciones que hace el profesor su trabajo. Pero si no piensa, va a repetir, va a consumir, va a reproducir y ese es un reto muy grande. La escuela no puede seguir consumiendo nada más lo que otro dice, lo que otro pensó, cuando hay capacidad para producir, y no solo para producir, sino para darse cuenta que la institución, ese centro está produciendo información, está construyendo conocimiento y está también multiplicando problemas, de todo eso tiene que ser consciente la escuela.



SECCIÓN VII

CLAUSURA

Conferencia de clausura: *Currículo, escuela y sociedad:
un paso más allá del enfoque por competencias*

Dinorah García Romero
República Dominicana

Palabras de clausura

Julio Leonardo Valeirón Ureña

Conferencia de clausura: Currículo, escuela y sociedad: un paso más allá del enfoque por competencias

Dinorah García Romero
República Dominicana

Yo quiero presentarles tres apartados. La primera es situarnos en el siglo XXI, ¿qué es lo que nos está planteando este siglo? Una segunda parte: currículo, sociedad y escuela, ver más allá de las competencias y la tercera parte es presentar algunas propuestas que pueden ayudar en este proceso reflexivo al que hemos entrado.

Lo primero es que el siglo XXI nos urge a una nueva epistemología del contexto y del tiempo. Eso es importante. El siglo XXI ¿Por qué nos urge así? Porque nos recuerda que ni el contexto ni el tiempo son estático, el contexto y el tiempo son dinámicos. Entonces necesitamos mucha creatividad y tenemos que ponerle mucha imaginación, tanto al contexto como al tiempo para poder responder a lo que nos pide hoy este siglo.

En esa exigencia, ¿qué encontramos nosotros? Lo primero que encontramos es que hay una tríada que es currículo, escuela y sociedad que marcan una direccionalidad, marcan un sentido y nosotros, ese sentido tenemos que apropiarnos de él y tenemos que descubrirlo también. En este panorama, entonces tenemos que mirar reflexivamente esa tríada. Entonces ¿Qué pasa con esta tríada? Que, si marca direccionalidad, entonces, no la podemos desconocer. El currículo está muy claro y en el coloquio se ve que es una propuesta abierta y es una propuesta flexible, pero implica una construcción que no es exclusiva de expertos, es una construcción que implica a la diversidad de sectores.

La sociedad tiene que implicarse y entonces tiene que aportar desde dentro en la construcción de ese currículo, y la escuela tiene, se puede decir, como el principio activo del currículo porque tiene a los estudiantes, tiene a los profesores, tiene las madres, tiene los padres que son ejes centrales en la construcción del currículum. Por eso, este siglo que nos habla de una nueva epistemología en el contexto y en el tiempo, nos pone unas tareas. ¿Cuáles son esas tareas que nos pone? La primera tarea es resignificar. Tenemos que darle un nuevo sentido al currículo en la forma de concebirlo, en la forma de construirlo, en la forma de hacerlo dialogar con la sociedad en su contenido, en la forma de gestionarlo también. Nos invita, sobre todo, a repensar ese currículum.

Ustedes dirán, “pero si acabamos de revisar el currículum, ahora lo vamos a repensar de nuevo”. Sí, hay que repensarlo. El currículo es esencialmente dinámico y tiene que responder a las urgencias del contexto, a las necesidades sentidas de los sujetos. Por eso, hablamos de una recomposición del currículum. En primer lugar, tenemos que recomponerlo porque hay que superar la homogeneidad del currículo, hay que abrirle paso a la diversidad porque aquí en el país, aunque es pequeño, somos diversos: áreas geográficas, realidades culturales, pero, además, la misma manera y la situación, las condiciones en que viven los sujetos, porque los que viven en la ciudad no son los que viven en las montañas de aquí de este país. Por lo tanto, tenemos que recomponer ese currículo y recomponerlo, además, porque el currículo no solo puede tener ahora como foco saber y hacer, tenemos que ir más allá del saber y del hacer sin quitarle importancia a dos acciones que lo pueden convertir en procesos que son interesantes. Pero, además, tenemos que recomponer el currículum porque tenemos que tratar de extraer lo más original de los estudiantes, lo más original de los profesores, lo más original de los centros educativos. Vamos a buscar cuál es la novedad que nos aportan esos centros.

Pero tenemos que recomponerlo también, porque el currículo es un dispositivo transformador, tiene que transformar mentalidades, tiene que transformar culturas y tiene que transformar prácticas. Entonces nosotros tenemos que recomponer el currículo y, además, porque recomponiendo el currículum nosotros tenemos que buscarle espacio al desarrollo intelectual de los profesores y de las profesoras. Es una dimensión de la que no se habla, porque nosotros los profesores somos especialistas. Así se nos cataloga, no producen nada original. La recomposición del currículum nos debe permitir a nosotros a fortalecer el desarrollo intelectual de los profesores.

Si es un dispositivo transformador, es un dispositivo inclusivo. Se construye socialmente el currículo, no lo pueden construir solo los expertos, no lo pueden construir solo los técnicos, no lo pueden construir solo los departamentos o las direcciones generales, lo tienen que construir también los profesores, las madres, los padres y las instituciones de la sociedad civil.

Inclusión, desprivatización de la construcción del currículum. El siglo XXI nos habla de que eso hay que fortalecerlo también, pero, además, este siglo ¿qué nos dice? Que tenemos que pasar de una sociedad indiferente a una sociedad corresponsable en la cuestión curricular. La sociedad en esta revisión se ha quedado de lado y muchas veces no responde a posturas de las autoridades, muchas veces responde a que la sociedad le da más importancia a cuestiones superficiales y no a cuestiones sustantivas y todo lo relativo al currículum es sustantivo, todo lo relativo al currículum es fundamental, porque el currículo te dice qué tipo de sujeto, para qué tipo de sociedad y si yo no le pongo caso a eso, ¿de qué sociedad, de qué proyecto de país puedo hablar? De ninguno.

Entonces, atención a ese aspecto. La sociedad tiene que pensar la cuestión curricular, tiene que aportar, y con la misma creatividad que se organizó y con la misma eficiencia y eficacia que gestionó el movimiento del 4%, con esa misma eficacia o eficiencia o más, tiene también que participar en la recomposición del currículum y en la reflexión del enfoque que ahora mismo está hegemonizando la discusión aquí en el país y la práctica en el sistema educativo. Estamos hablando de que la sociedad tiene que ser más proactiva, más corresponsable cuando se habla del currículum. Pero, además, hay rasgos de estos tiempos y de este contexto, que nosotros tenemos también como que tener muy en cuenta tratándose de la cuestión curricular.

Muchas veces, el énfasis en un enfoque me lleva a estar pendiente del resultado y olvido la articulación que tiene que haber entre procesos y resultados. Yo no puedo focalizar solo los procesos, yo no puedo solo focalizar los resultados, yo tengo que articular procesos y resultados. Y si yo no articulo bien esos dos componentes, entonces no habrá equilibrio en ese currículum que yo quiero que responda con calidad. Es importante que eso lo tengamos muy en cuenta.

Otro elemento que el siglo XXI nos pide que tengamos en cuenta es, que inclusive muchas veces, y ustedes seguro que tienen experiencia, es que, para crear, tenemos muchas veces que destruir, tenemos que demoler, tenemos que romper. Quizás también hay que demoler cuestiones del currículum, hay que destruirlas para crear, para que surja una experiencia nueva, una experiencia distinta; para romper la rutina, pero no solo por romper la rutina, es para crear nuevos sentidos.

Cuando en el coloquio se decía: antes no se hablaba de competencia y aprendimos tal cosa. ¡Atención! Antes no se decía del enfoque de competencia, pero a ti te trabajaban la pedagogía del sentido y te quedaba claro el por qué, no solo el qué. ¡Atención! Muchas veces no tenemos tiempo para trabajar el por qué y entonces el trabajo se queda inconcluso y se queda desequilibrado porque falta el elemento que me va forjando la pedagogía del sentido, que es el por qué. De esa pedagogía del sentido, yo paso entonces al horizonte, al para qué. La articulación de ese qué, de ese por qué y de ese para qué, me da a mí una complejidad, pero una complejidad que yo puedo manejar porque muchas veces decimos “pero y cómo fue que yo aprendí tal cosa en aquella época” porque a nosotros nos trabajaron mucho la pedagogía del sentido. Eso hay que trabajarlo ahora. El enfoque de competencias demanda atención a la pedagogía del sentido. Si no tengo claro la pedagogía del sentido, se me olvida el origen y las raíces que tiene ese enfoque. Es un enfoque cuyas raíces están en el corazón del conductismo, es un enfoque que está impregnando mucho la cultura y la lógica empresarial, es un enfoque que, además, tiene su nicho en la concepción laboral.

No me opongo a nada de lo que he dicho, pero si yo no trasciendo esas lógicas, entonces yo puedo crear ruptura en la visión del mismo currículo, en la comprensión del currículo y yo puedo también crear distorsión en las concepciones de los profesores y en su práctica. Yo no soy de las que me opongo radicalmente al enfoque de competencia, yo lo que digo es, al lado de ese enfoque pongamos la reflexión, pongamos la investigación y asumamos la pedagogía del sentido y entonces, yo puedo correr con ese enfoque, pero no fragmento mi visión, no cosifico el conocimiento, ni asumo una lógica antropológica en función de resultados y en funciones exclusivamente del saber, paso entonces a otras dimensiones.

Los sujetos, los actores, para dinamizar todo ese proceso, tienen que estar en permanente comunicación, en permanente interacción, porque si no se da esa interacción, entonces hay posturas y acciones unilaterales que siguen fragmentando y siguen parcializando el conocimiento y la práctica.

El siglo XXI nos dice que aquí en la República Dominicana todavía la escuela está muy controlada. Yo no estoy diciendo que no hay brechas para la autonomía y que inclusive hay espacios concretos de autonomía, pero muy reducido y entonces de la escuela controlada tenemos que pasar a la escuela emancipada; una

escuela con más gobierno de sí misma, que no dependa de lo que dice la ADP, sindicato que valoro y estimo mucho y acompaño, pero no, y que no puede depender de lo que bajó de allá. Por favor, como es que yo estoy hablando de que bajó de allá. No puede bajar, de ningún sitio puede bajar. No puede trabajar solo lo que bajó de allá. Tú tienes que procesar, asumir, contextualizar, valorar lo que bajó de aquí o bajó de allá, porque si no puede provocar un problema en el aprendizaje de los estudiantes y te bloquees, tú también que eres el sujeto, tienes que orientar.

Entonces, de ese control y la multiplicidad de agentes que penetran en los centros educativos sin coordinación, sin orientación y, ustedes pueden decir, los primeros que entran son ustedes. Estamos ahí. El centro educativo no necesita más control, ya tiene bastante control; necesita más espacio de libertad, para pensar inclusive distinto y poder plantearlo y poder transformar su práctica. Es importante que le pongamos mucha atención a estos elementos porque si no la escuela se queda rezagada y hay muchas capacidades al interior de la escuela y no tiene que quedar rezagada.

El siglo XXI nos dice esas cosas. ¿Qué es lo que yo encuentro más allá del enfoque de competencia? Yo he descubierto cinco aspectos, quizás ustedes descubren más.

El primer aspecto que yo encuentro es la persona del profesor y de la profesora. Más allá de la competencia encuentro la persona del profesor y de la profesora. Pero un profesor que piensa, que sufre, un profesor que tiene la capacidad para crear, para proponer, para liderar. Yo no estoy idealizando al profesor ni a la profesora, porque también encontramos a ese profesor con déficit en la comprensión y en la apropiación del currículum; con déficit en las áreas del conocimiento específico que tiene que enseñar. Pero encontramos ese profesor con una sensibilidad, con unos sentimientos, con unas emociones, encontramos un profesor capaz y un profesor penalizado en esta sociedad, con un desprestigio, con un grado muy alto. Así encontramos al profesor. ¿Qué vamos a hacer con ese profesor? Para muchos hay que sustituirlo, y sustituirlo con profesores externos; para otros, hay que enviarlo a su casa, para otros tengo dudas, no sé qué hacer.

Yo creo, y lo dijeron ustedes, lo primero que tenemos que hacer es acompañar, un acompañamiento cualificado, un acompañamiento que marque pautas, un

acompañamiento que permita que el mismo profesor descubra capacidades dormidas, y un acompañamiento que permita resolver sus conflictos éticos.

¡Atención! Nuevas pautas de exigencias para ese maestro, para esa maestra, desde un acompañamiento sólido, con base científica. Acompañar es aprender también como pares, pero, ¿qué más encuentro yo en el enfoque de competencias? Yo encuentro necesidad de humanización y me encantó que ustedes lo dijeron. Un mayor compromiso con la humanización. No podemos cosificar ni comercializar tampoco, ni el conocimiento ni la escuela.

¿Cuál es la propuesta de valores que tenemos? ¿Y cómo nosotros estamos haciendo vehicular esa propuesta de valores en los centros? ¿Cuál es el sentido de nuestra profesión? Son muchos elementos que tendríamos que reflexionar sobre eso. Si yo hablo de humanización, estoy hablando de que las personas van a ser la preocupación central, y su desarrollo no puede ser parcial, su desarrollo tiene que ser integral e integrador, eso es fundamental. Pero ¿qué más yo encuentro dentro del enfoque de competencia? La urgencia de un currículo con menos información y más creatividad. No puede haber tantas asignaturas. ¿En función de qué? No es cuestión de cantidad, es una cuestión de calidad, pero, además, las artes no pueden ser momentos puntuales, los viernes no puede ser eso, por favor y tenemos niños y niñas y adolescentes y jóvenes muy creativos. La creatividad resurja en los centros, pero esa creatividad está mediatizada y está abrumada por la información, por el peso del qué. Entonces ahora, la profesora Dinorah- dice- que no hay que tener en cuenta el qué. No, lo que hay es que equilibrar. Las artes tienen que convertirse como política. Tienen que impregnar el proceso educativo y, entonces, tienen que vertebrar el currículum.

Las artes, en plural, no pueden ser el momento de los viernes, que los viernes tenemos educación artística, no, ejes, ejes vertebradores del quehacer, ¿por qué? Porque el mundo de las artes libera, desinhibe a los profesores, a los equipos directivos, a los estudiantes. Los libera y hay más capacidad entonces para construir, hay más capacidad para hacer con sentido. Yo estoy apostando por un currículum donde el peso de las artes sea mayor, ¿por qué? Porque se espera que el proceso educativo sea para liberar más a las personas, para que fluyan sus capacidades y para diversificar la forma de enfrentar los problemas que encuentra en la cotidianidad de su casa, en la cotidianidad de la calle, en la cotidianidad de la escuela, en la cotidianidad del aula. Libertad para eso.

Pero, ¿qué más encuentro dentro del enfoque de competencias? Pues yo encuentro una preocupación por la calidad de la educación sin investigación, y ahora más con los resultados de PISA. La preocupación por la calidad es mayor, pero sin investigación de qué calidad yo estoy hablando. Calidad para qué, calidad para quién, calidad cuándo y cómo; calidad sin investigación en el aula. ¿Quién ha dicho que la investigación tiene que ser un acto privativo de las universidades, o de los expertos, de los grandes investigadores? ¿Quién ha dicho que no se puede construir la ciencia desde las aulas? Entonces, yo encuentro detrás del enfoque de competencias, un vacío de investigación muy serio y que eso ya está pasando factura en la educación dominicana.

Un profesor, una profesora, un director, una directora, un coordinador de equipo, etcétera, investigador, aporta significativamente a la construcción y a un desarrollo curricular diferente. Pero, ¿por qué? Porque la investigación no solo me da herramientas teóricas, me aporta, también, nuevas maneras de buscarle explicación a los problemas que tengo que enfrentar cotidianamente. Entonces, esa preocupación de calidad sin investigación, eso, sinceramente, y en silencio aquí les digo, que eso es un discurso más. Hay que invertir en investigación si queremos calidad y luego, esa inversión, los sujetos tienen que tener espacio físico, psicológico para hacer la investigación. Vamos a poner puntos suspensivos, porque realmente ese es un tema que hay que abordarlo con mucha seriedad y yo tengo propuestas. Una de las propuestas que yo tengo es que esa triada: currículo, sociedad y escuela demandan articulación sistemática y para hacer esto, nosotros proponemos lo siguiente: lo primero que nosotros proponemos es que haya una mayor conciencia de que el desarrollo de la cultura educativa propicie la reflexión. Sinceramente, tiene que haber una cultura escolar, una cultura distrital, una cultura en la dirección regional, una cultura en el ministerio, donde la reflexión, el estudio, la investigación tengan sentido y tengan cuerpo. Eso se necesita, porque eso nos va a ayudar entonces a cambiar la lógica y nos va a ayudar a estudiar críticamente el currículo.

Estudiar críticamente el currículo no es decir lo que no funciona, es también ver cuáles son las brechas que hay. Si ustedes me preguntan qué brechas tiene este currículo para innovar, una brecha importante es que el currículo revisado le está dando fuerza al contexto. Ahí hay una brecha para presentar algo nuevo. Entonces tenemos que buscar cuáles son esas brechas.

La propuesta de invertir en investigación, pero invertir ya; la propuesta también de liberar la educación del clientelismo político. ¡Atención! Nosotros tenemos que formar a los estudiantes como ciudadanos del mundo, no solo de la isla, no solo del país, y para eso nosotros tenemos que formarlo políticamente. La política es necesaria, la política es importante, el clientelismo no. No podemos nosotros, dentro de ningún espacio, practicar el clientelismo porque eso quiebra y eso también afecta que se comprenda cabalmente el mismo enfoque de competencias. El siglo XXI exige que nosotros superemos. Hay mucho clientelismo y muy sutil, pero hay que desterrarlo. Por favor, porque si no, estamos matando la vida del currículo. Pero, además nosotros tenemos que continuar. Cada vez que ustedes realizan este tipo de congresos, ustedes tienen la oportunidad de entrar en contacto con experiencias educativas exitosas. Vamos a continuar difundiendo esas experiencias exitosas, vamos a continuar valorando aquello que tenemos, aunque sea pequeño, pero vamos a admitir que tenemos que introducir cambios y cambios significativos.

Ninguna de estas propuestas se puede empujar unilateralmente, tenemos que articular esas propuestas, pero lo primero que necesitan estas propuestas es que yo me defina ante la educación. Yo puedo estar traicionando la educación, porque mis criterios, mis principios y la práctica están muy lejos de las finalidades de la educación y de los propósitos específicos del currículo, incluyendo el currículo revisado que es el que tenemos ahora. Atención a eso, yo siento que, para que estas propuestas se den, los sujetos no pueden estar rotos, no pueden estar quebrados.

Entonces, estas cinco propuestas nos invitan a que nos revisemos y a que revisemos las estructuras en las que estamos. Una revisión que no tiene que ser penalizante, pero sí tiene que ser clara, y tiene que ser responsable, porque el horizonte es una educación transformada, una educación nueva, una práctica diferente. Estudiantes, profesores, madres, padres trabajando desde una cultura diferente, y esa cultura no me la da el director de distrito, él aporta; no me la da el ministro, él aporta; no me la da el que dirige la asociación de madres, no me la da el sindicato de profesores, es una construcción compartida más allá de las competencias. Yo tengo que encontrar mi responsabilidad para que esta educación cambie, para que el currículo pase de un currículo muy estructurado a un currículo realmente abierto, pero yo tengo que implicarme y esa implicación tiene un costo, tiene un costo para mí, tiene un costo para el centro educativo, tiene un

costo para la comunidad y tiene un costo para la sociedad. Hagamos un esfuerzo, reimaginemos nuestra manera de hacer educación; hagamos un esfuerzo, repensemos creativamente nuestra manera de aportar para que esta educación vaya dando más pasos.

Estamos dando pasos, son pequeños, no nos dejemos amilanar y tampoco no nos dejemos penalizar. Pero para que la sociedad no nos siga penalizando pongámonle atención al currículum, porque el currículum nos da pautas para reempezar la acción, para reenfocar esa acción y, sobre todo, para transformarla acercando discurso y práctica. Esa cercanía entre discurso y práctica me aporta una lógica creativa y una lógica corresponsable.

Muchas gracias por su atención. ¡Ánimo!

Como es costumbre, con estas últimas palabras que les voy a dirigir, iniciamos el cierre de estos tres días bajo el lema “currículo y sociedad en la escuela del siglo XXI”. Hemos sido convocados a escuchar, reflexionar, hasta polemizar sobre diferentes aspectos que la educación en sentido general y la escuela de manera muy particular enfrentan hoy en día.

En el mundo que nos ha tocado vivir, lleno de incertidumbres de todo tipo, donde el crecimiento de las riquezas en muy pocas manos crece a proporciones inimaginables, al mismo tiempo que la pobreza, la desigualdad y la exclusión de las grandes mayorías y así mismo, la casa común de todos y todas gime ante el desastre ecológico que producimos por una forma de vida centrada en el consumismo irracional y que a pesar de los grandes avances en el conocimiento científico, todavía la guerra y sus enormes secuelas sacuden a prácticamente todas las naciones, las expectativas que se han generado frente a la escuela en ese contexto son grandes y complejas.

Nos hemos dado la oportunidad de escuchar tres conferencias magistrales dictadas por el profesor Jurjo Torres, Ángel Díaz Barriga y Dinorah García; también nos hemos dado la oportunidad de un simposio sobre democracia y currículo; los cinco paneles de presentación de 35 investigaciones, algunas de ellas financiadas con fondos del propio instituto; el conversatorio en sus cuatro rondas y finalmente el coloquio: “Retos del currículo dominicano del siglo XXI”, nos han abierto avenidas importantes para la reflexión de nuestras prácticas educativas e investigativas.

Se ha hecho evidente que todo lo que hacemos en nuestras escuelas y aulas, pero incluso las decisiones y acciones que se toman en otros ámbitos del sistema, terminan prefigurando el o la ciudadana que queremos formar y al final de cuentas la sociedad misma en la que queremos vivir. Pero también se ha hecho evidente que el currículo como la organización de los deseos y aspiraciones de ese ciudadano, de esa ciudadana que queremos formar, no es solo el documento que se nos propone desde el ministerio de educación, el currículo es lo que hacemos día a día en nuestras escuelas y en nuestras aulas; la manera como organizo la entrada y la salida a las aulas hace currículo, las formas como vivimos los conflictos en la escuela hace currículo.

Si los acontecimientos que acontecen en el mundo, en otros países, en nuestro propio país, o en la comunidad a la cual pertenece la escuela, son tomados o no en cuenta para la reflexión, hace currículo; si me limito a lo estrictamente programado estoy haciendo currículo; la manera como diseño, incluso los espacios en la escuela, la organización y desarrollo del acto a la bandera y el canto a la patria al inicio de la jornada escolar, es otra forma de hacer currículo; si las butacas están organizadas en filas o en círculos, esa es una manera de hacer currículo; cuando me limito a dar clases o a impartir docencia, al dictar o trabajar en grupos, o realizar proyectos de estudios y sistematización y busca de soluciones a temas considerados relevantes por los propios estudiantes, es una forma o formas de hacer currículo. Incluso si doy los buenos días al inicio de mis clases y me despido de una manera u otra, de manera cortés cuando termina la jornada cada día a mis estudiantes, hago currículo; si uso o no las tecnologías en el desarrollo del trabajo en el aula, estoy haciendo currículo; si deposito o no la basura en el zafacón o simplemente la arrojo en el suelo, estoy haciendo currículo. Con todo ello, estamos haciendo currículo.

Reitero, el currículo no es solo el proyecto diseñado e introducido desde la sede central, es también toda nuestra actuación e incluso, lo que intencionalmente ignoramos o no ignoramos, todo ello es parte del currículo. Toda nuestra actuación supone determinadas concepciones acerca de los estudiantes, de las estudiantes, de nosotros mismos, así como las relaciones que promovemos en todos los espacios de la escuela y esa es una manera muy sublime de hacer currículo. Y es que el currículo es al mismo tiempo la propuesta, la actuación, incluso los logros alcanzados por los estudiantes en su proceso.

El reto que tenemos por delante, como decía, es complejo. Nunca como hoy el sector educativo ha estado bajo la mirada de la sociedad en su conjunto, muchos son los intereses que se acercan a este gran pastel que es hoy la educación dominicana. Estamos llamados a preservarla por encima de cualquier interés particular y espurio. Nuestros niños, nuestras niñas y jóvenes adolescentes y jóvenes adultos esperan por nosotros, nos demandan una mejor educación, una educación que los coloque ante el mundo, su mundo, el mundo

que les toca vivir; ellos y ellas nos lo demandan por derecho y nosotros debemos ofrecer esa educación de calidad por razones éticas, por razones profesionales.

Vayamos a nuestras escuelas y reflexionemos con todos los actores estas ideas y todas aquellas que estos días les haya provocado. Los retos que tenemos por delante son importantes, supone que revisemos y cambiemos muchas de nuestras concepciones, de nuestras ideas, acerca de los estudiantes, sobre nosotros mismos y sobre ese mundo de relaciones que se dan en el aula, que se dan en la escuela, todo ello dirigido hacia el desarrollo de nuestra juventud y nuestros niños.

Nuestro currículo en lo formal dice que es flexible, es porque esta misma formalidad nos brinda la oportunidad de asumir ciertos niveles de autonomía. Dinorah García nos acaba de provocar con la frase de la escuela controlada a la escuela emancipada, a la escuela que construye responsablemente su autonomía. Cambiemos pues, seamos parte no solo de la respuesta, sino incluso de las preguntas, no le temamos al cambio, tengámonos temor a la inmovilidad, a hacer lo mismo todos los días y con ello ser arrastrados por las circunstancias y la historia y no ser constructores de una nueva historia.

Aprovecho, antes de finalizar, para dar las gracias a todo el equipo del instituto, a todo el equipo del Ministerio de Educación, de radio, televisión, comunicación; a todos aquellos que de alguna manera u otra han colaborado con el desarrollo de este evento. Siempre digo que trabajar con gente responsable, trabajar con personas comprometidas, trabajar con personas que a pesar de las presiones, ustedes no se pueden imaginar las presiones que la organización de este evento presupone a todos, presiones de todo tipo, porque cada uno en el instituto se siente dueño de este asunto y eso de sentirse dueño de este asunto hace que cuando alguien supuestamente no está haciendo lo que debe hacer ahí viene todo el mundo a decirle al director, "pero fulano no está haciendo lo que tiene que hacer". Es decir, a pesar de todo eso, lo fundamental es el compromiso. El compromiso que hay en todos de hacer un evento del cual nos sentimos bien, nos sentimos orgullosos, y por qué no, nos sentimos que con él estamos colaborando con el desarrollo de una escuela, de una educación dominicana centrada en donde debe estar centrada: en los niños, en las niñas, en los jóvenes. Ese es el gran reto que tenemos por delante. El instituto se siente y ustedes lo saben, comprometido por una mejor educación.

Gracias a todos, especialmente le doy gracias al profesor Jurjo Torres, que aún sigue con nosotros, a pesar de que vino desde su país, al profesor Díaz Barriga que vino de México y se marchó esta mañana muy temprano, a Dinorah que está aquí con nosotros en el país, pero también se supone cosas extras. A ellos darle las gracias muy especiales, de verdad que sí. Y gracias a todos, a todos ustedes. Que tengamos un feliz regreso a nuestra casa, a nuestras comunidades, a nuestras escuelas y a nuestra propia casa. Cuando ustedes lleguen a su casa, lo único que les pido es que recuerden que hay alguien que está en su casa que está pensando en ustedes, dele un abrazo y un beso y, felicidades.



SECCIÓN VIII

ANEXOS

**Ganadores del 1er. Concurso de Diseño de Afiches
7mo. Congreso Internacional IDEICE 2016:**

1er. lugar: Héctor Eduardo Monegro Rodríguez
Estudiante de Publicidad, Universidad APEC (UNAPEC)

2do. lugar: Miguel Ricardo Monegro Rodríguez
Estudiante de Publicidad, Universidad APEC (UNAPEC)

3er. lugar: Jennifer Marie Cabral Moronta
*Estudiante de Diseño gráfico, Instituto de Formación
Técnico Profesional (INFOTEP)*



PRIMER LUGAR

HÉCTOR EDUARDO MONEGRO RODRÍGUEZ

ESTUDIANTE DE PUBLICIDAD, UNIVERSIDAD APEC (UNAPEC)

6 TO PRE-CONGRESO

ISFODOSU - IDEICE • 2016

CURRÍCULO Y SOCIEDAD EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI



SEDES

Santo Domingo, Recintos:

Félix Evaristo Mejía y Eugenio María de Hostos

Santiago, Recintos:

Emilio Prud'Homme y

Luis Napoleón Núñez Molina

San Juan de la Maguana

Recinto Urania Montás

San Pedro de Macorís

Recinto Juan Vicente Moscoso

26 DE OCTUBRE

de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.

DIRIGIDO A

Investigadores y evaluadores,
formadores de formadores,
técnicos docentes, estudiantes
de educación, directivos de centros,
maestros y personas interesadas



7^{MO} CONGRESO INTERNACIONAL IDEICE • 2016

CURRÍCULO Y SOCIEDAD EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI



HOTEL DOMINICAN FIESTA
6, 7 y 8 de diciembre

PARA MÁS INFORMACIÓN
<http://www.ideice.gob.do>





SEGUNDO LUGAR

MIGUEL RICARDO MONEGRO RODRÍGUEZ

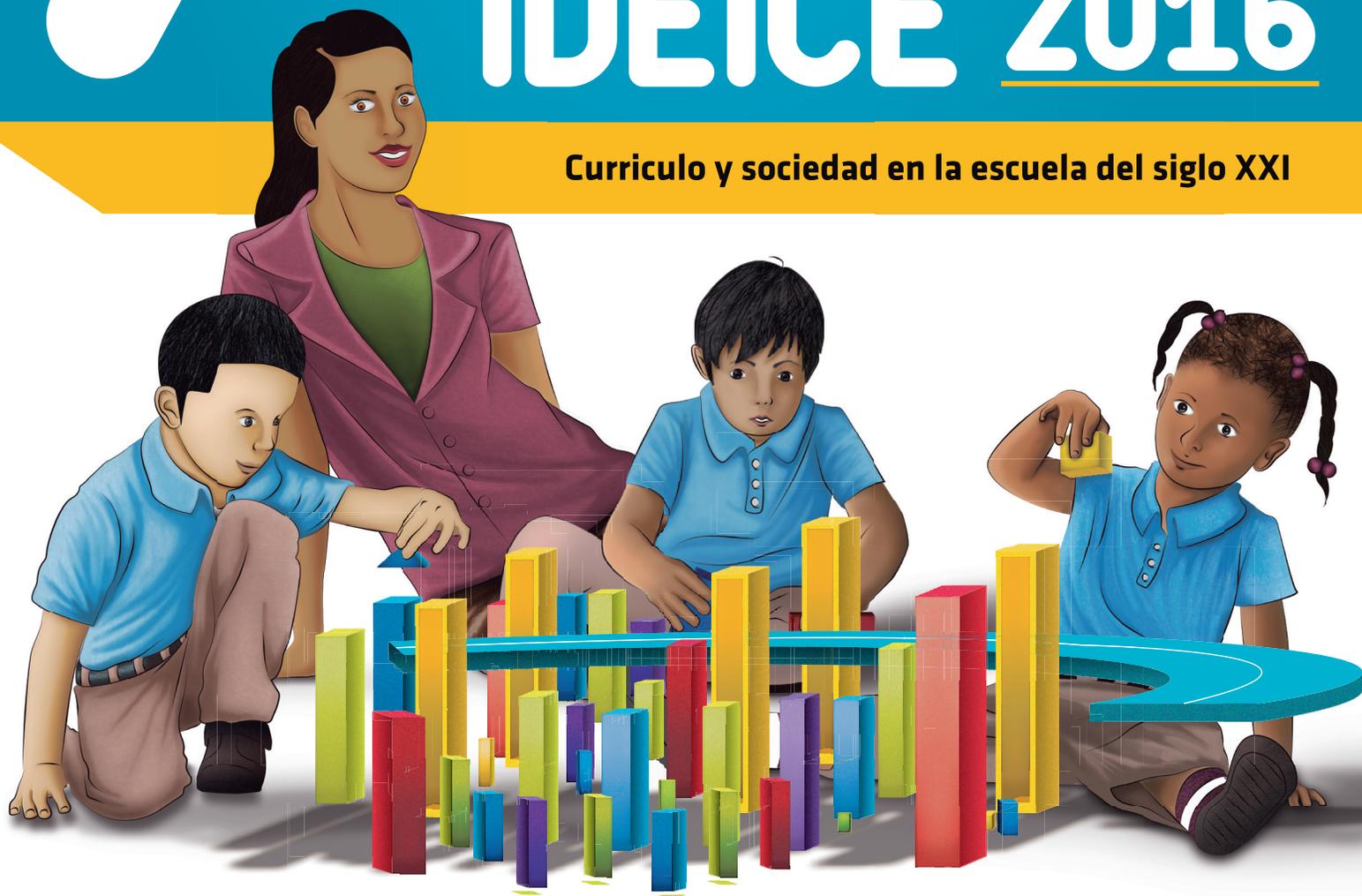
ESTUDIANTE DE PUBLICIDAD, UNIVERSIDAD APEC (UNAPEC)

7^{mo}

Congreso Internacional

IDEICE 2016

Curriculo y sociedad en la escuela del siglo XXI





TERCER LUGAR

JENNIFER MARIE CABRAL MORONTA

*ESTUDIANTE DE DISEÑO GRÁFICO, INSTITUTO DE FORMACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL
(INFOTEP)*

6to Pre Congreso Nacional IDEICE-ISFODOSU 2016

2 de Noviembre
Salón de conferencias Sambil
6:00 pm.

“Currículo y sociedad en la escuela del siglo XXI”



7mo

Congreso Internacional IDEICE 2016

6, 7 y 8 de Noviembre
Salón de conferencias Sambil
6:00 pm.

“Currículo y sociedad en la escuela del siglo XXI”



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do

