

EL CURRÍCULO A DEBATE



Argentina Henríquez

Centro Poveda

EL CURRÍCULO A DEBATE

Argentina Henríquez
(colaboran Dignora García y Alba Rina Acosta)

**Centro Poveda
Santo Domingo, 1999**

Cuadernos de Sociedad y Educación 9

© Centro Cultural Poveda.
Puede reproducirse total o parcialmente este documento
siempre que se haga de modo literal y se mencionen los autores.

Derechos Reservados:

© 1998, Centro Cultural Poveda, Inc.

EDITORIAL CENTRO CULTURAL POVEDA

ISBN : 84 - 923893 - 6 - 2

Calle Pina 210 - A, Ciudad Nueva, Santo Domingo, D.N.

Tels.689-5689/686-0210. Fax:685-4635

E-Mail:info@centropoveda.org Web site: www.centropoveda.org

Autoras : Argentina Henríquez, Dignora García, Alba Rina Acosta

Portada: María del Pilar Cachofeiro

Composición y Diagramación : M^a del Pilar Cachofeiro

Edición al cuidado : M^a del Pilar Cachofeiro

Impreso en República Dominicana, Editora Buho, Calle José Contreras
Esq. Abraham Lincoln, Santo Domingo. Tel. 532-2343

CONTENIDO

0. PRESENTACIÓN	1
I. ALGUNOS APORTES DESDE LA ESCUELA A LA CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA.....	3
II. ARTICULACIÓN ESCUELA REALIDAD COMO RELACIÓN PEDAGÓGICA	6
III. FUNDAMENTOS PARA UN CURRÍCULO DOMINICANO	11
IV. UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA EL CAMBIO	15
V. UNA EXPERIENCIA DE CURRÍCULUM INVESTIGATIVO.....	21
VI. EJE TEMÁTICO: UNA NUEVA MANERA DE FORMULAR UN PROYECTO DE CENTRO.....	31
VII. APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO O PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: POSIBILIDADES Y LÍMITES.....	38
VIII. APRENDIZAJE POR RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS E INVESTIGACIÓN.....	44
IX. ALGUNOS ELEMENTOS A TENER EN CUENTA EN UNA PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA	50
X. NOTAS PARA UNA EVALUACIÓN QUE RECUPERA LA PROPUESTA CURRICULAR DEL PLAN DECENAL.....	57
XI. DESAPRENDIENDO LO APRENDIDO. ALGUNAS ANOTACIONES SOBRE EVALUACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	62
XII. BIBLIOGRAFÍA AMPLIADA.....	69

O.- PRESENTACIÓN

“Preparar a las nuevas generaciones para convivir, compartir y cooperar en el seno de sociedades democráticas y solidarias obliga a planificar y desarrollar propuestas curriculares que contribuyan a reforzar ese modelo de sociedad” Jurjo Torres Santomé¹

El trabajo del Centro Poveda, desde sus comienzos en 1985, viene favoreciendo y reforzando – como dice Torres Santomé - la constitución de sujetos críticos, participativos, responsables, libres y conscientes de la realidad en donde viven. A través de propuestas curriculares que apuestan por un currículum contextualizado que parte del mundo experiencial no sólo de estudiantes, si no de maestras, maestros y los agentes sociales que están en interacción con la comunidad educativa para transformarla.

El Currículo a debate es un aporte significativo a la educación dominicana. Su autora, Argentina Henríquez, pedagoga y miembro del equipo del Centro Poveda participó activamente en los debates, reflexiones y trabajos que el país estaba haciendo sobre la reforma educativa desde el Plan Decenal. Este es testigo de ello y se ha visto afectado y permeado por estas reflexiones.

El cuaderno surge como fruto de un continuo debate, estudio, investigación, confrontación y revisión de la misma práctica socioeducativa. Por eso, su publicación está tan de actualidad ya que todavía seguimos necesitando nuevos planteamientos para estar abiertos, problematizando y confrontando nuestras prácticas, la escuela y hasta la misma sociedad.

Las palabras de Poveda corroboran el alcance de la publicación y además parecen estar dichas para este momento: “Qué son temas interesantes, ¿quién lo duda?. Que su acertada solución depende en gran parte, el bien de la nación ¿quién lo niega?. Que para llegar a resolverlos satisfactoriamente se necesita tiempo, competencia y estudio, ¿quién lo desconoce?”

Por eso hoy, sólo la escuela dominicana articulada a la sociedad además de cuestionarse, investiga, forma y capacita al profesorado mejorando así la calidad de la enseñanza - aprendizaje y viviéndose desde una gestión descentralizada, participativa y democrática.

María del Pilar Cachofeiro Ramos ²

¹ **Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.** Madrid: Morata, 1997. 279 p.

² Pedagoga. Trabaja en el Centro Poveda

I. - ALGUNOS APORTES DESDE LA ESCUELA A LA CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA ³

Si la escuela respondiera simplemente a unas demandas didácticas - pedagógicas y no tuviera en cuenta los desafíos del contexto social, tendríamos que afirmar que mantendría una propuesta pedagógica, situada de espaldas a las expectativas de las mayorías.

También podríamos afirmar que dicha propuesta no conduce a educar respecto a la construcción de un proyecto de sociedad que asegure la vida digna de esas mayorías.

Un camino distinto que asuma las expectativas antes dichas tendría que incorporar a la escuela en una propuesta orientada a la transformación cultural, en función de fortalecer ciudadanas/os para la convivencia democrática. Esto se construye en el ejercicio democrático, empezando por acercarse a la realidad, conociendo sus conflictos y problemas de exclusión e injusticia.

El contraste de la realidad presente con los postulados democráticos propiciaría - y es nuestra experiencia - en las y los estudiantes, actitudes y valores de responsabilidad social, de exigencias de trabajar para transformar la realidad, que aparece como contradictoria con los principios que sustenta. La defensa del derecho a la vida para todas y todos, surge como principio ético que compromete en la acción y asume la suerte de los otros y otros como responsabilidad personal y social.

³ **Estructuración democrática del currículum**, Centro Poveda, 1991. Mimeo. Tomado de la charla en el 5º aniversario del Centro Cultural Poveda. 3 de diciembre de 1989.

Una cultura democrática - local, regional, nacional - no se construye en solitario, sino en solidaridad. Esta perspectiva de búsqueda colectiva posibilita ir desterrando providencialismos, autosuficiencias y caudillismos, sustituyéndolos por estrategias de soluciones a los problemas.

“La educación que parte de la realidad no enajena, sino que propicia el compromiso” en el espacio del aula, la familia y la comunidad. Despierta en estudiantes pistas de trabajo, con otros y otras, mejora sus relaciones, y descubre además la necesidad de la organización para participar en la toma de decisiones que afectan a grupos y colectividades desde el espacio del aula hasta el espacio de la comunidad local.

De esta manera, la constitución de sujetos democráticos no se da solamente en el momento de participar activamente en el escenario público para expresarse como tal. Su construcción es un proceso continuo y dinámico que requiere de prácticas, en las cuales se han ido validando las posibilidades de tomar en cuenta lo cotidiano, aprendiendo a solucionar necesidades sencillas, hasta llegar a respuestas de problemáticas mayores.

La participación ciudadana, en la requerida comunidad, amplia aprendizajes anteriores que le vienen dados de su referente democrático: toma de decisiones, gestión en la organización en función de la libertad y el derecho del conjunto⁴. Es en la asunción de este proceso previo donde se encuentra uno de los desafíos más importantes de una Propuesta de Educación Alternativa en la realidad dominicana actual.

Algunas estrategias que están siendo validadas desde la práctica de diferentes maestras y maestros muestran aspectos claves para la estructuración de una propuesta de formación de sujetos democráticos desde la escuela.

Estas estrategias se refieren a:

- La articulación entre trabajo pedagógico y trabajo social; entre sentido - métodos - procedimientos. Los procesos culturales apuntan a las concepciones de los sujetos, a las actitudes, valoraciones y a pequeños y grandes proyectos que dan sentido a la vida y a las relaciones.
- Otro grupo de estrategias, corresponde a la sistematización y permanente revisión crítica de la práctica, que pueda identificar la orientación del trabajo. La formación de sujetos democráticos ha de ser producto de un proceso intencional sistemático que permita ir verificando si la práctica apunta, además de los procesos educativos, a procesos sociales globales que relacionan lo pedagógico con lo social.

⁴ “Notas sobre educación y democratización de la sociedad dominicana” **Estudios Sociales**, Vol. 24, No.86, octubre – diciembre 1991

- La aprehensión de un estilo democrático de trabajo supone una práctica descentralizada en las relaciones educador, educadora - educando, unas relaciones igualitarias en sustitución de estilos autoritarios, el fortalecimiento de la participación co-responsable en lugar de la imposición y manipulación. Asumir las diferencias como parte del pluralismo social y expresión de la originalidad de cada persona y de la necesidad de prácticas complementarias.
- El desarrollo de la capacidad propositiva. La construcción de un sujeto democrático implica, además de valoraciones, actitudes críticas y de procesos, la capacidad de dar respuestas a las demandas, desde procedimientos que desarrollan una capacidad de hacer propositiva. Conlleva también la capacidad de producir con relación a las demandas tomadas estas desde una perspectiva integral, que abarca: lo material, lo simbólico, lo político, lo personal - afectivo, el conocimiento teórico y el sentido⁵.

Tal capacidad propositiva está ligada íntimamente a la amplitud del poder de los sujetos excluidos, y por lo tanto de la sociedad civil. Implica además, el estudio crítico de las leyes que norman la vida cotidiana, el espacio de la escuela y capacita a su vez para afirmar y defender leyes que garantizan la libertad y el derecho del conjunto social y favorece elaborar otras nuevas.

Esta perspectiva imprime una actitud ética - política, en el proceso de aprendizaje que capacita y genera la necesidad, mejor dicho, la responsabilidad de realizar acciones en el medio social en el que se está situado.

⁵ Cfr. M. R. Mejía, **Elementos para repensar la capacitación**, Bogotá, 1992, Mimeo.

II. - ARTICULACIÓN ESCUELA - REALIDAD COMO RELACIÓN PEDAGÓGICA.⁶

Por Dignora García ⁷

Este tema pretende provocar una reflexión clarificadora entre los y las educadores/as que sienten preocupación por encontrar nuevas maneras de entender y construir la escuela; y también que sienten preocupación por la búsqueda de caminos que hagan posible la relación permanente de ésta con el contexto sociopolítico y cultural en que transcurre el proceso educativo.

La Escuela como institución ha sido criticada y elogiada en todas las épocas. Muchas de sus características relevantes: espacio de socialización, asistencia a jornadas intensivas de trabajo, instrumento al servicio del Estado, espacio de adquisición de valores, destrezas y habilidades para la integración social y otras, han sido objeto de rechazo por unos y de adhesión para otros. A pesar de las críticas, ha sido considerada como un lugar único y especial para orientar los procesos de formación y aprendizaje, de maestros, maestras y estudiantes.

⁶ Una primera versión de este trabajo fue presentada en la Comisión de Transformación Curricular del Plan Decenal de Educación. Publicado en Boletín. “**Maestras y Maestros: Prácticas y Cambio**”. N° 3, junio 1993. Centro Poveda. Santo Domingo

⁷ Pedagoga. Trabaja en el Centro Poveda

1. - Diferentes maneras de concebir la escuela

La institución escolar ha sido pensada de diferentes maneras. Célestin Freinet en su crítica a la institución escolar la describe del siguiente modo: “ *La escuela, por su parte continúa sus antiguas producciones sin darse cuenta que nadie necesita de ellas, si advertir que ha llenado de corotos sus instalaciones y que pronto no se podrá hacer en ellas un trabajo inteligente*”.

La preocupación que expresa Freinet ha sido reafirmada por otros educadores como Basil Bernstein y Pierre Ferran. Para ellos la escuela tiene que superar todo esfuerzo que esté encaminado a quitarle significación al mundo que realmente viven las y los maestras y maestros, estudiantes, madres y padres; ir disminuyendo la distancia existente entre su realidad interna y el contexto en que está situada; ir acercando la vida de los sujetos del proceso educativo y la vida que se recrea en la sociedad.

2. - Algunas preguntas importantes

Convendría preguntarnos: ¿Por qué la escuela ha sido pensada y organizada al margen de la realidad?. ¿Por qué la realidad no ha podido penetrar y convertirse en el texto cotidiano para desde ahí, analizar, interpretar y aprehender lo que puede ayudar a construir procesos personales y procesos sociales diferentes?

Estos cuestionamientos expresan en gran parte la dificultad real que han experimentado estudiantes, maestras y maestros para establecer una relación viva y creadora con el entorno, con la comunidad local y nacional. Lo que acontece en su interior parece que no tiene nada que ver con ella.

No hay respuestas eficaces a las necesidades sentidas, a los intereses concretos de los sujetos de la educación escolar, a los sujetos del proceso educativo.

Empecemos nosotros mismos las y los maestras/os a construir desde la práctica una concepción de escuela que vaya desmontando las creencias y las prácticas opresoras que se han venido dando en su interior.

La articulación escuela - realidad es imprescindible en las experiencias y procesos de aprendizaje significativo, ya que estas se constituyen a partir de situaciones concretas.

3. - Pensar la escuela desde nuestra realidad

Si la escuela es pensada y organizada a partir de la realidad, esto es a partir de los problemas, de las situaciones, de las necesidades sentidas por las y los estudiantes y maestras/os y de los conflictos que afectan a la comunidad organizada, no organizada, a los pobladores de una comunidad, a las y los ciudadanas/os. Entonces

los referentes de los procesos educativos, las relaciones, la organización y todas las estrategias curriculares se orientan a la formación de personas capaces de asumirse así mismas, de apropiarse críticamente de las situaciones, de prácticas y de teorías que conjuntamente con otras y otros van construyendo.

4. - *Hacia una escuela "situada"*

Así pasamos de la escuela muro o aislada de la realidad, a la escuela abierta, a la escuela situada, conocedora de la realidad que rodea, a la escuela espacio y práctica de recreación de los saberes, de construcción permanente.

Para el educador Bernard Eliade, la escuela es un espacio que está llamada a: *"aportar a los alumnos los medios de defenderse, pero también de comprender el mundo en que viven; debe partir de las necesidades reales de los estudiantes y aplicar los métodos que dejan mayor iniciativa, más responsabilidad y más libertad; debe tener en cuenta las diferencias personales y colectivas que determinan un ritmo particular en los y las estudiantes o en los grupos"*.

5. - *Una escuela con identidad en un mundo cambiante*

Entendida así la escuela, fortalece las relaciones con la realidad más inmediata y lejana, posibilita en los y las estudiantes la comprensión de un mundo cada vez más cambiante. Muchos educadores, de diversos países a lo largo de este siglo han hecho de este estilo de escuela su práctica cotidiana.

El educador italiano Francesco Tonucci nos dice: *"la escuela debe reivindicar como propia característica fundamental la de ser un momento cultural. Lo que significa que la escuela será siempre un momento de análisis de la realidad y que la investigación será el modo, el método por el que se realiza dicho análisis (...) no puede prescindirse de la realidad: hay que partir de ella, pero no para rehacerla, no para copiarla, sino para analizarla, comprenderla, con vistas a cambiarla"*.

Profundizar esta concepción en la práctica cotidiana de la institución escolar supondría apertura creativa para ensayar propuestas de cambio en el aula, en la escuela, en la comunidad local, como un aprendizaje para una práctica ciudadana crítica y propositiva.

6. - *Una escuela que reconoce sus límites históricos*

La escuela en su quehacer educativo tiene límites que deben ser conocidos y asumidos críticamente por las y los estudiantes, profesoras/es, madres y padres. Partimos al asumir la crítica a la corriente pedagógica que entendía la escuela como la organizadora de cambios sociales.

Pero también asumimos la corriente socioeducativa de la sociología de la vida cotidiana que lleva la escuela a tomar contacto con la realidad histórica y cultural.

"la escuela de cualquier tipo que sea tiene siempre inevitablemente, tareas y objetivos limitados, ello es debido al hecho de que vive en la historia y de la historia recibe tales limitaciones inherentes... no perder el contacto con la realidad, también la de no descuidar los factores históricos - que, en definitiva, son los mismos valores sociales -, de los que vive cualquier clase de organización escolar, que siempre constituye una institución social". Nos dice: Bohm, Winfried".

7. - Una escuela que construye un saber pedagógico para el cambio social

La escuela que vamos rediseñando desde la práctica tendría que optar por la recuperación del contexto como espacio que aporta un saber sobre la realidad; como lugar que ofrece múltiples elementos a ser investigados, recreados individual y colectivamente.

Esta escuela necesariamente estará en relación con el medio, con la comunidad. La comunidad deja de ser una extraña en la vida de la escuela y ésta empieza a retomar como recurso de aprendizaje lo que acontece en la comunidad.

Escuela y comunidad experimentan la necesidad de intercomunicarse, buscar alternativas de solución a los problemas que afectan a ambos. En una situación de aprendizaje de esta naturaleza, la educación rompe los muros que la cercan.

Una escuela articulada a la realidad enseña a pensar y para ello recorre el camino sugerido por el educador Antonio Salviolo: *"Reflexiona desde la realidad inmediata para irse abriendo progresivamente a la comunidad, a la provincia, a la región, al país y al mundo.*

Tiene como punto de partida el presente histórico; busca en el pasado las claves de su interpretación y se abre al futuro desde una perspectiva crítica".

"Se adentra críticamente en la historia social, política y cultural del contexto nacional e internacional.

Vincula el conocimiento con la valoración y con la toma de decisiones para que estudiantes y profesores y profesoras sean sujetos responsables de la construcción de la sociedad y herederos de un patrimonio cultural que se proyecte creativamente hacia el futuro, con sus esfuerzos y compromisos.

Supera el razonamiento lógico de los problemas con soluciones prefijadas y se abre al pensamiento divergente con respuestas originales y creativas. Articula teoría – práctica; el mundo de la educación con el mundo del trabajo; la cultura escolar con la cultura social".

8. - Necesidad de una propuesta curricular abierta a la realidad

Una escuela abierta a la realidad asume una propuesta curricular que parte de los intereses y necesidades que en la vida cotidiana van experimentando estudiantes, profesores y profesoras, padres y la comunidad organizada.

El Plan Decenal de Educación ha considerado de gran importancia la vinculación escuela - comunidad y desde ahí afirma que:

"La corresponsabilidad (...) en el mejoramiento del proceso educativo ha dado pruebas de los beneficios que puede reportar, particularmente cuando se trata de movilizar recursos de diversas índoles humanos, organizacionales y otros - con el fin de mejorar las condiciones de vida del niño y del medio ambiente que rodea a la escuela.

La participación comunitaria, entendida en sentido amplio, abarca la cooperación de las organizaciones comunitarias, de la familia, de cooperativas, asociaciones, empresas privadas y organizaciones no gubernamentales de naturaleza variada, en la vida de la escuela. Esta participación facilita el desarrollo de ciertos proyectos educativos y estimula una interacción creciente de determinadas actividades educativas. La separación entre actividades curriculares y cocurriculares pierde significación, porque todos los espacios articulados o no a la escuela pueden convertirse en espacios de aprendizaje y educación.

Por otro lado, la existencia de fuertes compromisos de la comunidad local con la escuela ha demostrado, a través de múltiples experiencias, los aportes significativos que puede hacer con vistas a la reducción de las desigualdades en educación, así como a la utilización más adecuada de los recursos disponibles e incluso a la educativa de políticas estrechamente vinculadas con los problemas reales". ⁸

⁸ REPÚBLICA DOMINICANA. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. Plan Decenal de Educación. – **Síntesis del Plan Decenal de Educación.** – Santo Domingo: SEEBAC, 1992. – (Documento, 5).

III. - FUNDAMENTOS PARA UN CURRÍCULO DOMINICANO

*Algunos elementos a tener en cuenta para su definición e implementación*⁹

“Si exigimos dentro de esta sociedad que exista una probabilidad de que el sombrío presente pueda transformarse en un futuro más brillante: lo probable pueda hacerse menos probable y lo posible más probable: la familia sea fuerte, en la que haya un fuerte sentido de la comunidad, en la que las personas sientan que ejercen un control mayor de sus propias actividades comunales y en la que haya menos violencia nacida de la envidia, la frustración y la intolerancia...” (Brighouse, 1986)

1. - *¿Qué clase de sociedad queremos?*

Todo cambio curricular es expresión de insuficiencias o crisis de las propuestas educativas actuales, con relación a las demandas de la sociedad. Estas demandas pueden referirse a la globalidad de las expectativas sociales o a algunos aspectos; en este caso su insuficiencia habría que considerarla como profunda y afectaría de todos modos a la respuesta global que la educación ha de ofrecer a la sociedad.

⁹. Publicado en el Boletín: **Maestras y Maestros: Prácticas y Cambio** N° 16, diciembre 1995. Centro Poveda. Santo Domingo

Esto es así, porque la educación escolar es una intervención social intencionada, orientada a la formación de los sujetos como personas, entendidos en su interacción con las y los otros/os y por tanto orientada a la formación de ciudadanas y ciudadanos.

De este modo, precediendo a toda propuesta curricular hay un proyecto de sociedad que da sentido a dicha propuesta y organiza en principios, la estructura, la dinámica de las relaciones, la concreción pedagógica globalmente entendida y sus mediaciones, esto es, la incorporación creativa de la experiencia cultural organizada (Cole y Wakei, 1984).

Sin embargo, la educación escolar es sólo una de las múltiples formas que usan los grupos humanos para lograr el desarrollo personal y social de sus miembros.

Reconocemos que hay aspectos esenciales del desarrollo individual y social que se alcanzan al margen de la escolarización y otros saberes elaborados necesarios, que el aprendizaje espontáneo, el desarrollo evolutivo, no ofrece por sí solo.

Entran en esta perspectiva todo lo referente a los procesos cognitivos y al instrumental intelectual necesario para abordar los desafíos del desarrollo científico, tecnológico, de los problemas éticos y políticos y sus exigencias de mejores niveles de conocimiento y nuevas formas de hacer y organizar la política.

Dichos cambios han relevado el papel de la educación y la transformación de las prácticas y la organización escolar, como espacio de aprendizaje personal y sociocultural. (César Coll y Eric Bolea, 1992).

Es evidente que estos cambios afectan los fundamentos de cualquier propuesta curricular, la concreción de los principios que lo han de orientar, en la dimensión pedagógica, antropológica, epistemológica, cultural, política y económica, porque toda propuesta curricular tiene detrás de sí estas dimensiones.

El problema y su diferencia están, en cómo se concretan y si esas dimensiones son suficientemente explícitas que transparenten las reales intenciones. Gimeno Sacristán (1994) afirma que la generalidad de los gobiernos no tiene interés político por alcanzar los cambios que declaran los principios que fundamentan sus reformas.

2. - ¿Quiénes deciden las intenciones educativas que van a orientar el currículo?

Si miramos nuestra experiencia cercana pudiéramos decir que en cierto sentido ha sido participativo, un conjunto de sectores sociales han colaborado en su definición. Hamelin (1979), afirma que los y las educadores/as, alumnos/as, planificadores/as, responsables educativos y la sociedad civil expresadas en sus instancias organizadas, son los responsables de garantizar a los y las estudiantes las experiencias que consideren necesarias para su desarrollo como personas y como ciudadanas/os.

Una perspectiva como la expuesta requiere la interacción permanente entre la administración educativa, las y los educadoras/es, las y los estudiantes, los padres, madres y las instancias de la sociedad civil, pues, como señala Stenhouse (1984, p. 29), *“toda propuesta curricular es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”*.

La concreción de una propuesta curricular, pues, no puede diseñarse de antemano, el curriculum ofrece tan sólo los principios; toca al maestro y la maestra, a la alumna y al alumno construir las estrategias adecuadas a cada grupo y contexto con la colaboración de los padres, las madres y las organizaciones, si queremos que sean verdaderas las opciones de un currículo, abierto, flexible y participativo. Por tanto prescribir los contenidos a trabajar entraría en contradicción en la transformación curricular.

Cuando analizamos las áreas del conocimiento en el nuevo currículo evidenciamos que hay una contradicción, de nuevo se cae en el error de un currículo que tiene predeterminando lo que la y el estudiante debe saber y no ofrece apertura a contenidos emergentes de interés y necesidad del estudiante.

3. - ¿Cuáles son los pasos centrales de un proceso de elaboración de intenciones?

Podemos resumirlos en cinco pasos, a saber:

1. - La selección de intenciones, porque son múltiples los que podrían plantearse, la clave esta en que atienda a todas las dimensiones de la dinámica social:

¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿Qué tipo de ciudadanas/os aspiramos a formar? ¿Cómo atender las dimensiones de la persona para que alcance su desarrollo? ¿Cómo organizar las estrategias pedagógicas que garanticen procesos realmente educativos?
2. - Explicitar las intenciones formuladas en pretensiones y objetivos que atiendan todas las dimensiones de los procesos educativos escolares y expresen de forma clara las repercusiones esperadas (aspectos sociales, culturales, pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, políticos).
3. - Secuenciar las intenciones, dando coherencia interna y externa a las mediaciones, para asegurar el logro de las mismas por los y las estudiantes.

4. - Tomar las decisiones administrativas que harán posible la implementación de las intenciones a nivel macro - micro, desde la reorientación de las políticas educativas hasta las nuevas propuestas pedagógicas que orientarán los procesos del aula.
5. - Establecer un sistema para evaluar posteriormente el impacto de las intenciones en su extensión y profundidad. Coherencia entre los elementos cualitativos, de manera que la calidad de la educación alcance a todas y todos y no sea sólo una posibilidad para una minoría.

IV. - UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA EL CAMBIO ¹⁰

En la escuela se producen diferentes actividades y experiencias pensadas para conseguir en las y los estudiantes, aprendizajes de convivencia humana, social, de conocimientos y saberes, de valores y actitudes. Todas ellas van conformando junto a las experiencias de la familia, la comunidad, los medios de comunicación social, (sobre todo la TV), una manera de relacionarnos, de ser persona y fundamentalmente de ser ciudadanas y ciudadanos.

La escuela para lograr tales experiencias crea lo que se ha venido a llamar el currículo. Este abarca un conjunto de experiencias educativas organizadas desde unos principios que orientan y ofrecen criterios sobre el **saber hacer** y el **cómo** realizar aprendizajes en el aula, en las relaciones, en la organización, en las áreas del conocimiento, en la gestión; con los padres, madres y las organizaciones comunitarias.

Todo este conjunto, expresa una propuesta educativa que se intenta poner en práctica en la escuela y "es susceptible de examen crítico" (L. Stenhouse 1984) en interés de mantener una apertura que permita su práctica en la cotidianidad de las escuelas.

¹⁰ Escrito en marzo 1995

Esta necesidad de unir la teoría de los principios y los criterios con la práctica, es lo que hace del currículo una cuestión problemática y es lo que nos ha permitido a nosotras/os constatar a lo largo de nuestra experiencia educativa escolar, la distancia existente entre las finalidades expresadas o el "para qué", el "cómo hacer" o los procedimientos empleados y la práctica misma o procesos de aprendizaje realizados.

Es más simple y menos problemático reducir el currículo a los contenidos y olvidar los principios que fueron formulados en razón de las necesidades o problemas, aspiraciones o utopías que le dieron origen, las actitudes y valores que había que propiciar y los procedimientos necesarios para hacerlo realidad. Los principios demandan permanentemente valorar si se están llevando a la práctica, establecer si hay coherencia entre las declaraciones de principios y lo que se ejecuta.

Esta es la razón de repensar el currículo como un proceso de investigación. En él se van realizando tanteos experimentales como diría Freinet hasta que el grupo de estudiantes y profesoras/es encuentren los procedimientos más adecuados para realizar un proceso que permita aprender conociendo el sentido de lo que aprenden y aplicar lo aprendido a nuevas situaciones. Esto es así porque el currículo se realiza en situaciones concretas.

Es una propuesta situada, que reclama de manera permanente la reflexión de los grupos de profesoras/es, de estudiantes, de padres, madres de los centros educativos; es decir, de todas las instancias, de la comunidad organizada, para llenar de significado y sentido el trabajo escolar.

El currículo "no es sólo" un plan de áreas del conocimiento tecnológicamente estructurado. Se concibe más bien como una propuesta dentro de la cual hay que resolver los problemas concretos que las situaciones educativas demandan. Por tanto, una nueva concepción curricular se entiende como una orientación para articular lo que realmente sucede en la práctica (J. Elliot 1983), con los principios con los aprendizajes que han de incorporar las y los estudiantes, con las apropiaciones de principios por parte del centro educativo, y de la sociedad.

1. - Currículo y Conocimiento

Desde que inicia sus trabajos el Centro Poveda (1985), orienta sus asesorías a escuelas y maestras/os hacia la elaboración de un propuesta curricular flexible y abierta, apoyada en los aportes de las actuales teorías del curriculum (Kemmis Elliot, Stenhouse) y del aprendizaje (Ausubel, Bruner), los aportes de la Sicogenética (Piaget) y la sicología del desarrollo (Vigotsky), así como las reflexiones últimas de la pedagogía crítica.

Estos autores cambian con sus investigaciones las concepciones sobre el modo como aprenden las personas. Piaget y Vigotsky afirman que la adquisición del conocimiento supone una reconstrucción, reinvertar en cierto modo, los conocimientos a partir de las resistencias que el medio natural y social presentan. Por lo tanto, la

construcción de nuevos conocimientos es una actividad interna del pensamiento que requiere la participación activa de los sujetos.

Es desde esta participación que el sujeto construye esquemas mentales, categorías, representaciones de la realidad y explicaciones de la misma que le permiten elaborar criterios nuevos a partir de conocimientos anteriores donde el contexto sociocultural, la experiencia, la herencia y la maduración actúan sobre los nuevos saberes transformándolos y asimilándolos en estructuras mentales de significado y sentido.

En esta perspectiva de construcción del conocimiento, los contenidos del curriculum van más allá de simples o complejas informaciones sin sentido.

La dimensión crítica del curriculum recupera el conocimiento en su dinámica de sentido, procedimental y valorativa. Ofrece además, criterios, datos y conceptos, para aprender los conocimientos específicos en ciencia, historia, matemáticas o cualquier área del saber.

Si el currículum no es lo que se reglamenta sino lo que se hace, sus principios, han de posibilitar entrar en diálogo con el conocimiento de estudiantes, con sus preguntas sobre el presente desarrollando así su capacidad de pensar y solucionar problemas. La visión crítica del currículum, parte de las experiencias culturales e históricas de las y los estudiantes respondiendo desde las áreas sus preguntas fundamentales el para qué, el qué y el cómo.

El "para que" responde a los principios que expresan la justificación del currículum, la intención o finalidad que deben ser atendidas y entendidas de manera flexible y abiertas a la crítica permanente.

En relación "al que" y "al como" el currículum, ha de mirarse como un proyecto de trabajo con los principios para la selección de contenidos, estrategias de aprendizajes, que orientan como aprenderlos; que secuencia han de tener y en qué principios apoyarse para diagnosticar los puntos fuertes y débiles de las y los estudiantes (teniendo en consideración sus niveles de desarrollo).

También el currículum ha de ofrecer criterios para evaluar la práctica de profesores y estudiantes, así como los procesos que favorecen esta:

- Principios para evaluar sus progresos (profesoras/es y estudiantes).
- Criterios sobre la diversidad de situaciones o contextos que han de ser contemplados (zona fronteriza, cafetalera, de marginalidad, etc.).
- Informaciones sobre las causas de variaciones en las y los alumnas/os, las diferencias de contextos y los efectos que estos provocan.

En una propuesta curricular que toma en cuenta los aportes de la psicología, la pedagogía, la sociología y la epistemología, la preocupación no está tanto en cómo puede enseñar la maestra o el maestro, sino en cómo puede aprender la y el estudiante. En este proceso ambos se van constituyendo en sujetos de conocimientos que dan respuesta a los desafíos de ir incorporando nuevos conocimientos; planificando así el aprendizaje a partir de necesidades que posibiliten respuestas a las demandas que el medio social reclama.

2. - Perspectiva Pedagógica. El educador y la educadora como sujetos que se construyen

El currículo contiene propuestas o principios pedagógicos que orientan la práctica de maestras y maestros, la práctica global del Sistema Educativo - Diseño Curricular Base; también orienta el Proyecto de Escuela - Diseño Curricular de Centro; y el nivel de concreción último y fundamental es el Proyecto de Aula.

Para Stenhouse (1980) mediante el currículo el y la profesor/a puede aprender su arte de enseñar, su estilo, su manera de ser maestro/a; conoce mejor la naturaleza del conocimiento, en cuanto un proyecto le demanda reflexionar su práctica de aula, se capacita probando sus ideas en la práctica, construye su propio discurso pedagógico - didáctico y transforma sus concepciones sobre aprendizaje, educación, escuela, etc.

La calidad de una propuesta curricular no descansa sólo en las declaraciones que se formulen, ni en las imposiciones dogmáticas que se apliquen, sino en las experiencias educativas que el y la profesor/a es capaz de poner en práctica, en la dinámica experimental que promueve en el aula.

Convirtiendo así su práctica en un espacio de investigación de las actividades que mejor han de realizar las y los estudiantes y de su propia acción educativa, organizando el aprendizaje de contenidos como posibilidad de descubrimiento, de resolución de problemas o de investigación (Raths 1971), citado por Stenhouse (1984):

1. "Una actividad es más gratificante que otra si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opiniones".
2. Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.
4. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales.

5. Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por niños a diversos niveles de habilidad.
6. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.
7. Una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente - y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación.
8. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.
9. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.
10. Una actividad es más gratificante que otra si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.
11. Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.
12. Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos de los estudiantes."

Esta manera de trabajar posibilita, al profesor/a situar los conocimientos, conceptos e ideas en una dimensión de sentido en la que el y la estudiante identifica claramente, qué es lo que se busca aprendiendo las áreas del conocimiento específico. El y la estudiante descubre en el presente, para qué aprende y cómo aplicar lo que sabe.

El proceso de aprendizaje que desencadena este tipo de currículo humaniza a profesoras/es y estudiantes y posibilita crear un clima investigativo en la escuela, comprometida con la realidad cotidiana del estudiante.

Esta perspectiva curricular no sólo centrada en objetivos (determina con anterioridad todo lo que ha de hacer el y la estudiante), sino en procesos de investigación y proyectos, cambia el rol del y la profesor/a que se convierte en un suscitador de preguntas, de indagación, de descubrimiento y en un investigador de su práctica, incorporando a su hacer en el aula, una dimensión reflexiva que le responsabiliza de su trabajo y lo convierte en protagonista junto con las y los alumnas/os de la actividad del aula y de la escuela al pensar lo qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace.

3. - *Currículo, organización y gestión participativa*

La acción educativa de la escuela parte del aprendizaje de los problemas que tienen estudiantes y a partir de ellos organiza procesos, construye conocimientos que favorecen autonomía, para aprender a pensar, hacer mejor sus trabajos, y ve prolongada su acción en el espacio de la familia y la comunidad, integrando las necesidades y experiencias de vida a la experiencia escolar.

Esta manera de trabajar el currículo posibilita que los valores, los conocimientos de la escuela se extiendan a la vida familiar y comunitaria, en tanto el énfasis del proceso de aprender consiste en no hacer rupturas con la vida.

La escuela es percibida como un escenario de aprendizaje de la participación de adquisición de nuevos conocimientos de la realidad presente y otras realidades que nos permiten comprender mejor la nuestra.

Este aprendizaje además orienta las formas de organizarse, de tomar decisiones, de asumir responsabilidades y cumplirlas, de respetar acuerdos, de utilizar *fuera* de la escuela, *todo cuanto en ella aprende*.

Para desbordar los muros de la escuela el currículo requiere propiciar como decíamos antes - proyectos de trabajo o investigación donde la autonomía de estudiantes y profesoras/es se pone en práctica, institucionalizando la participación como manera de aprender y la autonomía como ejercicio de libertad responsable que permite la apropiación de un estilo democrático de aprender.

Los procedimientos de resolución de problemas, de preguntas pedagógicas, tienen un lugar privilegiado en el currículo que pretende educar la capacidad de pensar.

V. - UNA EXPERIENCIA DE CURRÍCULUM INVESTIGATIVO ¹¹

1. - *Introducción*

La propuesta curricular que vamos a presentar es parte de la experiencia pedagógica, de los dos últimos años del Centro Poveda. Es todavía una experiencia inicial, en proceso, con sus luces y sus sombras. Estas últimas marcadas en lo fundamental por la precariedad extrema a la que han sido sometidos el maestro y la maestra.

Sin embargo, este límite socioeconómico, no ha sido obstáculo para que un grupo de educadoras/es (del distrito y del interior) se comprometa a una tarea de transformación del aula, de la escuela y la educación en el espacio local, conscientes de que el cambio en las relaciones escolares puede incidir en el cambio de las relaciones de la comunidad.

En la medida que diversas comunidades puedan ir cambiando su sistema de relaciones, podríamos asegurar el cambio también para nuestra sociedad dominicana, que al final del siglo XX se caracteriza por relaciones de pre – modernidad, en la que el autoritarismo, la exclusión y la lógica competitiva frustran las mejores iniciativas de democratización real y las aspiraciones de inclusión de las mayorías en beneficio de los bienes económicos, sociales, culturales y políticos y en una esperanza que se torna lejana y difícil.

¹¹ Ponencia presentada en los trabajos de la Comisión de Currículum de Plan Decenal. 1990

La experiencia con educadoras/es en las zonas antes indicadas, viene a poner en mentís a aquellas críticas que de manera unilateral responsabilizan al maestra/o de la crisis educativa. Esta propuesta sólo ha sido posible por el interés que han puesto grupos de educadoras/es en mejorar su práctica, por realizar en el aula y en toda la escuela una educación que responda al desafío democrático de nuestro país. Es en este sentido que la práctica de esas y esos educadoras/es evidencian también que las raíces de las crisis educativas están en gran parte fuera de la escuela.

En nuestro trabajo pedagógico asumimos los cuestionamientos de las y los estudiantes y de muchos padres, madres, con relación a la distancia existente entre la escuela y la vida. Para la y el estudiante la mayoría de las escuelas sólo ofrecen la posibilidad de disponer de espacios diferentes al familiar pues, en la cotidianidad, las problemáticas e intereses de las y los estudiantes y el proceso escolar, caminan en paralelo.

Nos hemos preguntado: ¿Así tiene que ser la escuela?. O más bien, esta situación refleja una desviación del papel de la escuela, de la educación ¿no será esta desviación el producto del énfasis que la escuela pone en los contenidos de las materias?, ¿Crea la escuela situaciones educativas?. La realidad es que sigue ofreciendo un saber fragmentado como ocurre en los programas, aun en aquellos que mal se han llamado integrados, los cuales no responden a un criterio de real integración; más bien distorsionan la perspectiva de integralidad.

El saber es múltiple, la escuela no podría abarcar todo, la selección de contenidos no puede ser el elemento estructurador del aprendizaje. Será un aspecto a considerar, la reducción del currículum a selección de contenidos. Esta visión es también otra de las razones de la desviación de la educación en el espacio escolar.

2. - El diagnóstico socio-educativo como punto de entrada en el desarrollo del currículum

Cuando pensamos en una reflexión sobre el currículum que implique su transformación, estamos manifestando nuestra inconformidad con lo existente. Esta no conformidad, en una sociedad democrática, ha de ser expresión del conjunto de la sociedad. Es a ese conjunto, que le toca la responsabilidad de expresar el sentido, la orientación que desea para sus hijas/os, y para la sociedad después de analizar los resultados del mismo.

Para que el conjunto de la sociedad pueda conocer y explicitar sus necesidades, el currículum ha de incorporar una perspectiva participativa e investigativa que asume el diagnóstico como punto inicial del aprendizaje. Pero un diagnóstico que permita situar con mayor claridad los problemas de la sociedad y de la educación, requiere la participación de los diferentes actores, como ha ocurrido en la transformación curricular, con sus limitaciones hasta ahora. Haría falta además hacer realidad la flexibilidad declarada sólo hasta ahora.

El diagnóstico clarifica el nivel de coherencia que existe entre las formulaciones teóricas y las prácticas. Descubre, además, cual es el sentido de la práctica existente, que coherencias e incoherencias delata el proceso de aprendizaje, ¿cuáles procedimientos desarrolla? ¿cuál es el nivel de participación necesario para desarrollar en estudiantes la capacidad de conocer? y ¿cómo lograr la formación de un pensamiento autónomo en el estudiante y del profesor/a?, ¿cómo estimular el interés por aprender y promover una acción social?. El diagnóstico se convierte así en un aprendizaje de levantamiento de problemas.

Estructurar el currículum a partir del diagnóstico que toma en cuenta el conjunto de la sociedad, es ofrecer un referente crítico para su construcción y desde una lectura de la realidad. Decía un alumno que se ha iniciado en el proceso de diagnóstico: *“aquí hemos aprendido que somos ciudadanos y merecemos una vida mejor”*.

El proceso de la escuela se entiende como espacio de socialización, no voy a aprender, “aprendemos”. Este aprender colectivo supone un aprendizaje personal - social, el sentido de colectivo se empieza a interiorizar. “He aprendido a saber quienes somos, a conocer mi familia”.

El diagnóstico del que hablamos requiere partir en el aprendizaje de lo concreto, de lo más cercano, es una estrategia de aprender.

3. - El saber cotidiano como punto de partida para una comprensión de la realidad

Al preguntarle a una alumna ¿Qué has aprendido en el proceso? Decía: *“He aprendido a respetar a mis padres, a sacar momentos para conversar con ellos, a tratar bien a mis hermanos, a conocerme a mi misma; a hablar más con la gente, en las otras escuelas no hablaba en clase aquí me he ido soltando; hablo con los profesores y con los compañeros...”*

Como podemos inferir de estas expresiones de la estudiante, que el currículum se concibe como el conjunto de las experiencias educativas que se organizan desde el espacio escolar.

En una sociedad democrática el currículum tendría que ser el conjunto de actividades educativas que harían posible la constitución de sujetos democráticos y la adquisición de una cultura democrática, que propicie un sistema de relaciones participativas, descentralizadas, y en solidaridad, en el espacio de la escuela, en la comunidad cercana. Esta experiencia podría ser ampliada por los actores y actrices mismos al conjunto de la sociedad.

4. - La realidad como libro de texto

Aprender a mirar la realidad, analizar los fenómenos naturales y hechos sociales, reflexionar sobre lo que hacen, sobre los conflictos que surgen posibilita un saber comprensivo que sabe dar cuenta de lo que sabe. Decía una estudiante: *“La formas de trabajo de esta escuela me ayuda a aprender las cosas de la vida, lo que está pasando en el país y a entender mejor lo que hay en los libros”. “He aprendido también a expresarme”*.

La realidad experiencial es el primer libro de lectura, el primer conocimiento que se reflexiona, se analiza y se descubre su sentido.

Los contenidos del saber que no corresponden a lo cotidiano se estructura en un saber sencillo y claro y un vocabulario adecuado a la realidad cultural y a la edad y usando en lo posible mediaciones concretas. Se desciende así a profundizar en el conocimiento de las otras realidades y de otras culturas organizadas, distintas a las de procedencia.

La atención a la realidad cercana es la que posibilita al estudiante el desarrollo de una identidad consigo mismo; conciencia de sí, del entorno social y natural al que pertenece y propicia el desarrollo de una identidad nacional que no entra en conflicto con el respeto a las otras naciones y favorece el desarrollo de una conciencia crítica. Otros estudiantes plantean: *“Conozco ahora las organizaciones del barrio, los derechos, su historia”. “He aprendido a colaborar con los vecinos, a mejorar el barrio”. “Veo ahora la importancia de mi país”. “Y la necesidad de relacionarnos mejor con nuestros vecinos de Haití”*.

Desde diferentes metodologías de las ciencias van reforzando estos aspectos. Aunque privilegien las Ciencias Sociales como un recurso fundamental, en cuanto forman al alumna/o en el sentido de pertenencia a una Nación (conciencia nacional), de responsabilidad social. Tradicionalmente esto se hace en la escuela a través de los héroes, grandes y solitarios personajes que aparecen como los únicos hacedores de la historia. Es muy difícil, para el y la estudiante y el joven, acercarse desde ahí al conocimiento de lo que es la nación y sentirse participando en ella.

Sin embargo, a medida que el niño y la niña se reconoce como parte de una familia y que se sitúa con relación a otras que le son cercanas, ve la organización de su familia, los roles que hay en ella, los derechos de sus miembros (incluido el suyo), los trabajos que realizan y como se articulan en la organización social local; analiza las relaciones (afecto, solidaridad, represión) que se dan entre ellos y con otras familias y se pregunta ¿por qué? estaremos favoreciendo que aprenda a relacionar sus problemas, con los inmediatos de su comunidad.

De esta manera tendrá una primera reflexión de los porqués o causas (sabrán analizar conductas de los grupos humanos, cómo se agrupan para solucionar sus problemas, cuáles son intereses de estos...). Y podrá pasar a visualizar problemas más globales y sentirse parte de ellos. El crecimiento en la conciencia de la comunidad local en el sentido de pertenencia a ella es una condición para analizar realidades sociales más amplias, con la conciencia de ser también parte de ellas. Por aquí nos parece que hay un camino de crecimiento en orden a la identidad y la conciencia nacional mucho más realista y eficaz.

Además la reflexión sobre la situación y el medio social concreto en el que vive, hace sentir al alumna/o parte de un territorio real y de un momento histórico (tiempo, localidad) de unos grupos concretos (minorías haitianas de nuestras comunidades, trabajadores del sector informal; mujeres organizadas, partidos, jóvenes, organizaciones diversas, comunidades cristianas en las que puede compartir o no), otras realidades lejanas, que son elementos de comparación y de profundización de su conocimiento y comprensión de la realidad. Estos referentes pueden sugerirles preguntas, propuestas y reflexiones que le posibiliten:

- Ubicar la acción colectiva de los grupos humanos dentro de las estructuras sociales, como se organizan para trabajar, cómo el hombre, la mujer transforma su medio. Y por qué todo esto es así y no de otra manera.
- Explicar que en las relaciones del hombre y la mujer con su medio natural y social va generando un conjunto de normas y jerarquías que les permiten conocer las características de una sociedad, su Estado y su Gobierno.
- Comprender que en estos espacios, la mujer y el hombre van generando respuestas culturales a las demandas del medio, (creencias, costumbres y formas de trabajar y crear), las cuales cambian a través de las generaciones, en la interacción adultos, adolescentes, jóvenes donde las y los estudiantes descubren las dinámicas de los procesos sociales y naturales y desde esas experiencias en procesos descendentes, van elaborando criterios, conceptos y procedimientos de indagación y de formas de acceder al nuevo conocimiento.

5. - Reclamamos de una democracia participativa como principios orientadores del currículum

En el proceso de asesoría a educadoras/es y centros educativos retomamos, una manera de ver el currículum como proceso, que en expresión de Stenhouse¹² “es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

¹² Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. -- Morata, Madrid, 1984

Si pretendemos llevar a cabo una propuesta curricular significativa para el conjunto de las y los dominicanos, tendríamos que preguntarnos ¿A qué propuesta de orden social aspiramos? No podría elaborarse un desarrollo efectivo del curriculum sin una clara y expresa formulación de las orientaciones que puedan servir como referentes en el proceso de desarrollo curricular.

Como señalamos en otras ocasiones, las utopías de las y los dominicanos pasan hoy¹³ por una democracia participativa. Toca al estado planificar de manera tal que garantice e impulse estas aspiraciones del conjunto de la sociedad, con una amplia participación social, en coherencia con las necesidades y aspiraciones expresadas.

Una sociedad democrática, reclama una cultura democrática y esta se construye en el ejercicio democrático, empezando por acercarse a la realidad, conocer sus conflictos y problemas de exclusión e injusticias.

El contraste de esa realidad con los postulados democráticos podría propiciar en las y los estudiantes actitudes y valores de responsabilidad social, de exigencia de transformar la realidad, que aparece contradictoria con los principios que dice defender; en tal sentido, la defensa del derecho a la vida para todas y todos, surge como principio ético y norma de moralidad que toma en cuenta a los otros, respeta sus vidas, posibilita el desarrollo de sus posibilidades y se convierte en una responsabilidad ética que le permite establecer relaciones solidarias, de servicio desinteresado, de diálogo para resolver los conflictos y de complementariedad en el trabajo.

Porque la democracia, no se construye en solitario sino en solidaridad. Esta perspectiva de búsqueda colectiva, posibilita ir desterrando providencialismos, autosuficiencias, caudillismos y falsos Mesías que fabrican el pedestal de su liderazgo sobre el despojo, de muchas mujeres y hombres que no les queda más salida que la aventura de abandonar el país.

La educación que parte de la realidad y la participación no enajena, propicia el compromiso con otras y otros, *“Profesora, quiero que me enseñe materias, que me ayuden a conocer y luchar por mi país; yo no me voy de aquí, porque cuando Duarte vivía aquí teníamos muchos problemas, el no sé fue, se quedó y nos dio la independencia de los dominicanos, enseñando a muchos dominicanos a participar”*. Así se expresaba una alumna al terminar las celebraciones en torno a Duarte y al reflexionar sobre lo que deseaban aprender para ese año.¹⁴

Esta anécdota nos conduce a otro elemento fundamental de la educación escolar la creación de una cultura democrática y la elaboración de un curriculum democrático, donde la descentralización estructura la escuela y su organización descentrada, anima

¹³ Artiles, Leopoldo. **La educación y la constitución de sujetos democráticos**. Investigación realizada por el Centro Poveda entre educadoras/es, estudiantes, padres y madres de centros educativos (1989)

¹⁴ Estudiante de sexto curso. Politécnico Parroquial Santa Ana (Gualey). Santo Domingo

la participación y la corresponsabilidad, la colaboración, la ayuda mutua, y la cooperación, tanto en el aula como en la escuela toda.

Esta manera de organizar la escuela y el aula permite que todo el acontecer esté marcado por nuevas relaciones entre alumnas/os, profesoras/es, directoras/es, madres y padres, personal de apoyo.

El desarrollo de una cultura democrática reclama niveles de coherencia entre teoría y práctica. Esa coherencia se va haciendo posible con la incorporación de metodologías que integran en algunos ámbitos el compromiso, la creatividad y la práctica de valores de humanización, respeto a la vida, solidaridad y justicia.

El desarrollo de una cultura democrática reclama la integración de lo nacional y lo universal, el saber popular y el saber académico privilegiando los intereses de las mayorías como clave para tomar decisiones que afectan a todo el conjunto social.

Por último, el desarrollo de una cultura democrática en la escuela va haciendo posible la construcción de sujetos democráticos. Los cuales se entienden a sí mismos en solidaridad con los demás y se perciben corresponsables del acontecer social tanto en lo que le acerca a los principios democráticos, como si lo niega y en este caso experimentan la exigencia de su transformación.

6. - Concepción metodológica crítica o proceso de aprendizaje por descubrimiento

Para la construcción de una cultura democrática y sujetos sociales democráticos en la escuela, el Centro Poveda utiliza como mediación un currículum que se estructura en un proceso de búsqueda colectiva, resolución de problemas, o proyectos de investigación.

Porque el saber lo entendemos en continuo cambio, inabarcable en el ámbito individual y colectivo. Por tanto, no se trata de atiborrar de contenidos el proceso de aprendizaje, sino de hacer una inteligente selección de contenidos significativos. Cada sujeto será capaz de abarcar una parte del saber, pero la totalidad es construcción de todas y todos.

Esta manera de entender el conocimiento, orienta que procedimientos utilizar para tomar decisiones; reclama la creación de consenso, el cual se asume como una necesidad de la convivencia social. De igual modo el pluralismo se incorpora a la perspectiva del trabajo escolar como producto de la originalidad de cada persona y la necesidad de prácticas en complementariedad. *“Es bueno trabajar, compartir con los demás, respetar sus opiniones...” “En el trabajo de grupo aprendí a explicar mis respuestas, a dar razones de lo que digo, a pensar antes de hablar... y a escuchar las opiniones de los demás”.*

Las y los estudiantes y profesoras/es juntos estructuran situaciones de intercambio educativo. Diseñan al inicio del año las prioridades que han de orientar su acción, también estructuran las estrategias que los harán posible.

Esta manera de aprender les permiten descubrir a las y los estudiantes el sentido de lo que hacen en la escuela; descubren que todo tienen un “para qué” y ese para qué, recorre un camino particular, un “como”. Descubren además que se puede llegar a una meta de diferentes maneras, pero no todas las maneras de hacer, nos llevan a la meta deseada, saber seleccionar el mejor camino, es un paso fundamental, antes de realizar un aprendizaje. También se enfatiza el uso de metodologías científicas en sus aspectos fundamentales y en la perspectiva de desarrollo de la dimensión humanística y la responsabilidad social.

Hemos estructurado para maestras y maestros y estudiantes, los pasos a seguir en la conducción del proceso de aprendizaje desde una relectura de la metodología de “Aprendizaje por descubrimiento” de la siguiente manera:

1. – Selección de un problema, necesidad, urgencia de la comunidad y/o de las y los estudiantes.
2. – Descripción breve del problema (lluvia de idea sobre lo que se conoce del tema). De esta manera se incorpora su saber anterior.
3. - Preguntarse por qué le interesa el tema, en un primer momento de manera individual, después en grupo y en un tercer momento toda la clase.
¿Qué pretendemos? Conduce a la definición de los propósitos del problema a trabajar. Siempre atendiendo:
 - a) La perspectiva crítica que atiende a actitudes y valores.
 - b) Nuevas acciones y compromisos a partir de procedimientos, de resolución de conflictos y de búsqueda de soluciones.
 - en las relaciones interpersonales
 - en las relaciones sociales - organizativas
 - c) Formación del pensamiento; identificamos conceptos clave.
4. - Estrategias didácticas para desarrollar los aspectos que pretendemos:
 - técnica de observación, realización de experiencias
 - recoger datos, seleccionar, ordenarlos
 - analizar causas ocultas, estructurarlas, compararlas y establecer relaciones. (profundización)
 - usos de técnicas

5. - Formas de trabajo:

- a) Modos de realizarlo: individual, en grupo (pequeños grupos), (gran grupo)
- b) Espacios en la escuela, la casa, la comunidad

6. - Evaluación: A partir de lo que pretendemos y del proceso realizado:

- Autoevaluación
- Evaluación colectiva
- Evaluación grupal
- Evaluación del profesor

También hemos diseñado una guía para el proyecto de trabajo y autoevaluación cuyo contenido es elaborado conjuntamente entre estudiantes y profesoras/es. Esto permite a las y los estudiantes llevar el control del trabajo realizado, conocer cada paso que ha de dar y el sentido del mismo.

Los pasos a dar y las tareas a realizar constituyen aspectos para la autoevaluación y la evaluación colectiva.

7. - Interacción educación- educador/a en el currículum

El currículum que quiera promover sujetos democráticos también ha de promover la relación, el diálogo - participante entre estudiantes - profesor/a. La necesidad e intereses de las y los estudiantes sé constituirían en elemento de articulación de la autoridad y del poder para beneficio de la colectividad escolar. *“Aquí participamos en la manera de organizar el trabajo” “Nos toman en cuenta, nos sentimos personas”*

La mutua implicación de profesoras/es y estudiantes en la elaboración del proyecto de trabajo, crea un sentimiento colectivo de búsqueda, de estar participando en una experiencia significativa que devuelve a la y el maestra/o y al estudiante su interés por la educación y por la escuela, por el estudio. También desde ella pueden descubrir los límites que tienen y como podrían ir superando esas necesidades.

En la experiencia del Centro Poveda hemos podido constatar que una buena manera de lograr un cambio en la y el maestra/o, es iniciar un proceso de ensayo curricular en el aula, democratizando la práctica. Esta seduce y mueve a la creatividad, por que origina éxitos en el aula y estos éxitos por pequeños que sean, son refuerzos positivos de la práctica; ellos motivan la reflexión y la autocrítica. De este modo no sólo estaríamos cambiando la práctica, sino también la manera de pensar el rol del maestro/a, de la escuela y de la educación.

Los pequeños cambios recogidos en la experiencia no serán acabados, sino el inicio de un proceso que requiere retroalimentación permanente, porque siempre está presente la tentación de volver a la práctica anterior, más fácil y menos exigente. También puede suceder que la y el maestra/o no sea un real estimulador/a de las y los estudiantes y deje que ellos caminen por su propia dinámica, sin su guía y orientación.

Pero en el mejor de los casos la y el maestra/o se convierte también en investigador/a, inicial con sus estudiantes y en el proceso podrá aparecer avanzado/a, frente a ellos, pues tiene a su favor la experiencia y una cierta preparación para la ejecución del currículum que le da un poco de distancia frente a las y los estudiantes.

El efecto mejor logrado de este proceso, es el cambio que ocurre en las relaciones maestra/o - alumna/o; juntas/os formulan prioridades, determinan estrategias de acción y los ejes temáticos a trabajar que organicen el aprendizaje en el trabajo del aula planificando conjuntamente.

La y el maestra/o, con el aporte de las y los estudiantes, seleccionan los contenidos mínimos para el trabajo de cada grupo, respondiendo a la edad; también sitúa cuales son los pasos del método científico que debe promover en cada nivel, teniendo en cuenta las etapas del desarrollo:

Aspectos a tener en cuenta al aplicar metodologías científicas

Edad de los Estudiantes	Curso	Fases del Método
6 y 7	1º	Percepción y
8	2º	Recogida de datos
9	3º	Clasificación
10	4º	Generalización
11	5º	Generalización
12	6º	Formulación de Hipótesis
13	7º	Enunciados de leyes
14	8º	Elaboración de tesis

Pensamos que hay formas diversas de organizar el currículum escolar de manera participativa, investigativa que genere prácticas democratizadoras y en tal sentido vaya estructurando una cultura democrática.

Cada educador/a ira ensayando cual estrategia es capaz de trabajarla con mayor competencia para lograr que el espacio escolar sea una oportunidad del estudiante para formarse en un pensamiento crítico, que se construye en interacción con la realidad cercana y con posibilidad de ser aplicados a otros espacios no escolares con los que interactua.

VI. - EJE TEMÁTICO: UNA NUEVA MANERA DE FORMULAR UN PROYECTO DE CENTRO ¹⁵

1. - Sentido del eje temático¹⁶

Iniciamos estas reflexiones clarificando desde nuestra experiencia y nuestras concepciones, el sentido y el contenido del **eje temático**. La palabra eje se usa para múltiples significados y generalmente sus usos significan “servir de sostén”, “de apoyo”, “punto esencial para generar movimiento”, “fundamento de un razonamiento, un comportamiento determinado, una ideología”.

En una propuesta curricular alternativa, el eje temático mantiene un sentido articulador entre el qué, el cómo, el para qué de las acciones. Parte de un problema, una necesidad, hecho o situación alrededor del cual gira el trabajo de las áreas del conocimiento, en una perspectiva de proceso que impulse la investigación, organice proyectos de trabajo y genere cambios concretos, acciones de compromiso y elaboración de alternativas. El trabajo desde un eje temático permite transformaciones en la práctica educativa.

¹⁵ Producción del Área de Pedagogía del Centro Cultural Poveda (Argentina Henríquez, Dignora García, Pilar Cachofeiro) y la colaboración de Consuelo Gimeno y Nicolás Guevara. Publicado en el Boletín **Maestras y Maestros: Prácticas y Cambio** nº 26. Agosto 1997. Centro Poveda. Santo Domingo

¹⁶ Núñez, Carlos. (1986): **Educación para transformar**. Editorial Tarea. Lima - Perú

Este modo diferente de trabajar facilita la aplicación de estrategias que organizan el aprendizaje a partir de la realidad, articulando una perspectiva social en el desarrollo de las áreas del conocimiento, une la experiencia y la teoría partiendo de lo concreto, de lo que le es significativo al estudiante, que propicia el diálogo de saberes.

Este diálogo de saberes, como negociación cultural ayuda a una visión más dinámica del conocimiento, como algo cambiante en la historia que desarrolla la capacidad de pensar con autonomía de valoración del saber de cada uno de los actores y actrices y favoreciendo así actitudes democráticas en la apropiación del saber y en la formación de los sujetos.

La integración de nuevos conocimientos en esta perspectiva ayudan a construir nuevas interpretaciones de la realidad, visualizándola de manera global e integrada. La comprensión de lo que se aprende y de la realidad misma, es lo que va a permitir aplicar el saber a nuevas situaciones de la vida cotidiana en una relación de diálogo de saberes.

Las áreas del conocimiento aportan en este proceso determinadas perspectivas de acercamiento a la realidad, a su construcción, propiciando un conocimiento dinámico y en progresión permanente. Esta forma de aprender implica una perspectiva ética que posibilita tomar posiciones con autonomía ante los hechos, situaciones, informaciones y conceptualizaciones de la realidad.

2. - *Eje temático y conciencia crítica*¹⁷

Esta estrategia de trabajo favorece la incorporación de las dimensiones valorativa, científica y organizativa de la conciencia crítica, la cual conlleva un proceso que desarrolla la capacidad de preguntarse por la realidad, juzgarla y tomar posición ante ella, contribuyendo a constituir sujetos sociales desde los diferentes espacios educativos.

a) **La dimensión valorativa** orienta el aprendizaje en la formación de actitudes y valores humanizadores; desarrolla la capacidad de preguntarse ante los hechos y situaciones que ocurren en la vida cotidiana desde una perspectiva ética. Es además la capacidad de irse constituyendo como personas, sujetos que se autoconocen y valoran como originales y creativos, con una identidad que se va construyendo permanentemente.

Esta dimensión favorece también el reconocimiento de las y los otras/os como personas, con valores, como compañeras/os de camino, en relaciones de complementariedad, conscientes de que en la interacción con los otros/as se constituyen conjuntamente como personas.

¹⁷ VILLAMÁN, Marcos. (1988): “**Metodología para la Formación de la Conciencia Crítica**” Centro Poveda. Santo Domingo. (R. Dominicana)

El desarrollo de estas actitudes favorece la solidaridad, el servicio a las y los demás, el compartir lo que se tiene y lo que se es. Por otro lado, dinamiza la capacidad de juzgar y actuar en la realidad transformándola, con propuestas construidas conjuntamente.

b) **La dimensión científica** orienta el desarrollo de las capacidades sociocognitivas de las y los sujetos, a la identificación y comparación de situaciones, hechos, personas, analizándolas e interpretándolas, desde una responsabilidad social que conlleva una opción ética.

No se conforma con las explicaciones apoyada en factores causales aparentes, atendiendo al desarrollo del proceso, a las fuerzas que intervienen y a los conflictos generados, buscando construir explicaciones alternativas de la realidad. Desde ahí, el conocimiento científico se entiende como un proceso de búsqueda de respuestas, a las necesidades y problemas reales.

Este proceso crítico de análisis se realiza con rigor y respeto a la naturaleza de los distintos saberes y áreas del conocimiento, siempre en interacción con la realidad misma y con las/os sujetos implicados en ella.

De esta manera, el conocimiento no aparece como algo terminado, cerrado, sino como un proceso siempre abierto. Cada conclusión es una manera de explicar una realidad desde una determinada lógica del mundo natural o social.

En tal sentido, supone una renuncia a las verdades absolutas, un reconocimiento del dinamismo de las ciencias, de la transitoriedad de los conocimientos y de la ruptura de la tradición y autoridad como criterios de verdad.

c) **La dimensión organizativa** orienta a la búsqueda de estrategias de acción para una intervención transformadora de la realidad. Implica una manera de situarse ante la organización social comprometiéndose. Por lo que permite la apropiación de una nueva comprensión de los hechos, acontecimientos, en la que las y los sujetos se autoperciben como actores, actrices, de la historia.

Desde ahí, se entiende la historia, en una perspectiva dinámica, en continua construcción, en la cual se puede actuar transformándola. Se supera así una visión pasiva (siempre ha sido así), por una visión de autonomía para comprometerse con su realidad y participar de manera activa y organizada.

3. - Eje temático en la planificación anual del centro educativo

El eje temático es una ayuda para viabilizar estrategias en el Centro Educativo de cambio significativo, para estudiantes, profesoras/es y comunidad de referencia incorporando la realidad al aprendizaje. Esto requiere tener en cuenta diversos elementos, entre los cuales hemos seleccionado los siguientes:

1. - **Partir de un diagnóstico** de la realidad global.

- Identificando necesidades o problemas de la comunidad en donde está situada la escuela, las/os estudiantes y otros sujetos que participan en el proceso educativo.

- Clarificando las metas y propósitos que las y los profesores tienen en su trabajo, donde quieren llegar. Estos pueden ser plurales pero no pueden estar en contradicción.

Esos propósitos particulares se han de contrastar con el proyecto educativo del Centro, y de sociedad a la que aspiramos ¿para quién educamos?. Las respuestas a este interrogante clarificarán a las y los profesoras/es y conducirán a decidir desde dónde se ha de orientar la práctica educativa.

- Analizando la práctica educativa. ¿Hacia dónde nos lleva esta?

2. - **Seleccionar las prioridades** que serían la concreción de la planificación del año. Estas prioridades guardarán coherencia con las necesidades derivadas del diagnóstico y del proyecto educativo.

3. - **Elección del eje temático** extraído de las prioridades. Este eje temático permea el quehacer educativo del año, organizado a través de proyectos de trabajo. Dichos proyectos pueden abarcar tiempos diferentes (un mes, un bimestre, un trimestre o un cuatrimestre, etc.) La perspectiva integradora de los proyectos está apoyada en principios, criterios y estrategias que hacen significativo el aprendizaje, en cuanto apunta a propuestas de sentido que tienen incidencias en la cotidianidad y en la sociedad.

4. - Plantearse **cómo se ha de educar** para responder a las necesidades que el diagnóstico revela y a la propuesta de trabajo que se desea impulsar. Este **cómo**, hace relación a las estrategias de las dimensiones de la conciencia crítica y a la utilización de los procedimientos de la problematización y de la pregunta.

*4. - Algunos criterios a tener en cuenta en el proceso de formulación de un eje temático*¹⁸

Una lógica investigativa es el soporte de esta estrategia de trabajo que implica procesos, actitudes de búsqueda permanente, de diálogo, negociación y consenso para tomar decisiones. De este criterio general emergen otros criterios particulares que son :

1. - **Parte de la realidad comunidad educativa y social de las/os estudiantes**, sus intereses, experiencias y motivaciones fundamentales. Descubre e identifica situaciones - problemas que provocan la discusión y controversia, retan despertando la curiosidad y generan deseos de profundización.
2. - **Promueve la participación democrática**, el trabajo con autonomía y responsabilidad mediante una organización que articula la dimensión personal, grupal y colectiva en la construcción conjunta del conocimiento y en unas relaciones más igualitarias, solidarias, tolerantes, etc.
3. - **Favorece una perspectiva integradora y globalizadora** del conocimiento que permite descubrir el sentido de lo que se aprende significativamente sobre la realidad. Este conocimiento posibilita actuar sobre ella con acciones de compromiso que van generando cambios en espacios educativos, familiares, comunitarios, etc.
- 4.- **Concentra su acción sobre - la realidad institucional** para generar cambios significativos (estudiantes, profesoras/es, madres, padres, comunidad, etc.).

6. - Procedimientos para su formulación

Si queremos con la **estrategia del eje temático** constituir sujetos sociales, su formulación ha de recorrer un proceso que incluya el trabajo individual para que cada estudiante piense los problemas y las necesidades más importantes, explicando las razones de su significatividad.

El diálogo y el intercambio en pequeños grupos le permitirá poner en común los diferentes problemas, sus motivaciones y el sentido desde donde quiere trabajarlos.

¹⁸ Henríquez, Argentina (1993). **Aprendizaje por descubrimiento o proyecto de investigación: Posibilidades y límites**. Centro Poveda. Santo Domingo, (Rep. Dominicana). García, Dignora. (1993). *La articulación escuela realidad*. Centro Poveda. Santo Domingo, (Rep. Dominicana)

La socialización colectiva de los problemas facilitará la creación del consenso, con una participación consciente y reflexiva en donde se preguntarán por el **qué**, el **porqué** y el **cómo** de los mismos. La construcción de las argumentaciones aportadas por estudiantes y profesoras/es irán definiendo cuáles problemas seleccionar, lo que el grupo quiere aprender y favoreciendo la decisión colectiva sobre la situación problema a trabajar.

La decisión final es el resultado del acuerdo del grupo (no por votación) sino porque ha encontrado la expresión que mejor recoge, sus necesidades, sus intereses. En ellos se pueden integrar además, temáticas contenidas en el programa oficial. Por último, el eje temático incorporará una orientación de transformación y compromiso con la realidad educativa, familiar y comunitaria.

7. - Proyectos de trabajo como desarrollo de un eje temático

1. - **Contextualización del proyecto** explicando las razones que lo justifican y su articulación con el eje temático anual.
2. - **Elaboración de propósitos**, los cuales contemplan las dimensiones valorativas, científicas y organizativas. Estas responden al “para qué”, el “por qué” del proyecto y apuntan al desarrollo del eje temático.
3. - **Selección de los contenidos del proyecto** organizándolos en estrategias de acción integradoras y globalizadoras, abordadas desde las diferentes áreas del conocimiento. Los contenidos se entienden así como conceptos (ideas, hechos, principios, etc.), valores, actitudes, afectos y también como procedimientos.
4. - **Operativización de estrategias de acción** concretadas en:
 - a) **percibir**, (con la finalidad de utilizar los sentidos ya sea en experiencias del medio, explorando el entorno, en lenguajes simbólicos y otras formas).
 - b) **describir** a partir de otras fuentes.
 - c) **obtener información** mediante preguntas, indagaciones, entrevistas.

procesar la información obtenida en fichas, ilustraciones, esquemas, mapas conceptuales, en fuentes documentales (documentos, libros, revistas, periódicos, textos escolares, de consulta, conferencias, videos, etc.)

comparar, analizar, interpretar, relacionar los diferentes datos recogidos.

- d) **predecir situaciones** diversas que podrían ocurrir si persisten las necesidades y los problemas, las condiciones actuales y también si las situaciones fueran cambiadas.
- e) **elaborar conclusiones** sobre la problemática investigativa.
- f) **sugerir alternativas** desde una mirada nueva de la problemática para avanzar en la búsqueda de soluciones. (Una denuncia, una carta a las autoridades competentes, un pequeño periódico para la comunidad, etc.).
- g) **comunicar la experiencia realizada.** Diseñar y llevar a cabo las distintas estrategias para impulsar el impacto en la realidad local.
- h) **evaluar:**
 - el sentido y el proceso del proyecto
 - la comunicación de la experiencia.
 - el proceso de aprendizaje y la participación en el mismo.
 - los aprendizajes alcanzados en las dimensiones: valorativa, científica y organizativa.
 - las acciones que se han implementado para la solución del problema planteado.

VII. - APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO O PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: POSIBILIDADES Y LÍMITES ¹⁹

1. - Aclaraciones previas

En la década de los sesenta se quiso superar la rutina que caracterizaba la crisis de la educación vigente todavía perfeccionando el modelo de asimilación del conocimiento con la propuesta de “aprendizaje por descubrimiento”; de esa manera esta salida se preocupó por cambiar la forma y dejó sin alterar el viejo modelo de asimilación de conocimientos.

“abrir la escuela a la realidad... a la corriente de vida que traen los estudiantes”

¹⁹ Este ensayo corresponde al trabajo que presentado en el taller “Aproximación a los elementos de una metodología activa” celebrado en el Centro Américo Lugo de San Cristóbal en 1992. Publicado en el Boletín: **Maestras y Maestros: Prácticas y Cambio** N° 2, abril 1993, Centro Poveda. Santo Domingo

2. - *Relectura del aprendizaje por descubrimiento*

El Centro Poveda ha querido recuperar una concepción que de por sí es significativa para la y el estudiante, apoyada en las nuevas corrientes cognitivas de la psicología, en especial los aportes de Piaget con relación al desarrollo intelectual, las corrientes constructivistas del conocimiento y los principios de la Educación Popular.

Abrir la escuela a la realidad y eliminar la clausura de la escuela a la corriente de vida que traen las y los estudiantes y esforzarse por incluir la comunidad, en un proceso por llenar de significación y comprensión pedagógica la realidad, como escenario de múltiples aprendizajes, conocimiento que articula la realidad con el saber acumulado.

Desde esta perspectiva el aprendizaje por descubrimiento es un proceso educativo de investigación participativa, resolución de problemas y actividades a través de los cuales se construye el conocimiento integrado, no fragmentado y partiendo de la realidad.

La integración posibilita desarrollar habilidades funcionales en la vida cotidiana. Permite interrogantes, preguntas, analizar y buscar respuestas a los interrogantes o a los conflictos existenciales no analizados en los libros, que son, sin embargo, percibidos en la realidad como problema que necesita ser tomado en cuenta, buscarle explicaciones y soluciones posibles.

De esta manera, las “experiencias” son escenario del saber didáctico porque facilita el control el proceso por parte de las y los estudiantes, despejando sus dudas o satisfaciendo sus búsquedas. En este proceso va descubriendo su propia manera de aprender, sabe dar cuenta de lo que busca, por qué lo busca; de lo que aprende y para qué lo aprende.

Es así como el aprendizaje por descubrimiento se convierte en un espacio de aprendizaje de la responsabilidad, en cuanto aprende a responderse sus interrogantes, a no contentarse con explicaciones de las/os otras/os, que le ahorrarían la posibilidad de pensar por sí mismo/a.

...el aprendizaje por descubrimiento, además de ser un proceso de investigación, elaboración de un proyecto de trabajo, es un aprendizaje significativo, porque adquiere sentido para la vida cotidiana...

Es también espacio de desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo, en cuanto permite formularse problemas que otros no han percibido en la realidad; crea una dinámica reflexiva de análisis, interpretación y elaboración de explicaciones que confronta con el saber acumulado y busca nuevas lecturas e interpretaciones de ese saber y de la realidad misma.

Esta manera de aprendizaje va capacitando en la metodología de la investigación y en el dominio del método científico, como capacidad para comprender la realidad, interpretarla, poder y saber actuar sobre ella. Lo cual supone haber adquirido criterios para evaluar diversas interpretaciones de la realidad.

Cuando el proceso de enseñanza ha cubierto estos aprendizajes podemos afirmar que nos estaríamos acercando al sentido de la educación porque el estudiante se estaría acercando a la comprensión de la complejidad de la realidad y desarrollando habilidades suficientes para tomar posición ante los problemas que plantea la realización persona - realidad.

En esta perspectiva el aprendizaje por descubrimiento además de ser un proceso de investigación, elaboración de un proyecto de trabajo, es un aprendizaje significativo (Ausubel, 1963) porque adquiere sentido para la vida cotidiana del estudiante.

Realidad y estudio son así aspectos de la dinámica de aprender, de ahí que resulte fácil aplicar lo que aprende porque no está desconectado de la vida, sino que llena de significado la vida. La realidad se descubre como un desafío de conocimiento y reflexión.

El aprendizaje que parte de la realidad le permite establecer nuevas conexiones con los esquemas de conocimientos anteriores y construir nuevos esquemas y nuevas significaciones sobre la realidad en su totalidad o en algunas de sus partes (César Coll, 1989).

Es significativo además, porque parte de los intereses y necesidades sentidas de las y los estudiantes experimentadas en su comunidad familiar o en su comunidad local, que entran en conexión con el conocimiento elaborado, expresado en las programaciones oficiales y en los libros de textos, formulados generalmente de forma evolutiva dentro de una lógica formal - instrumental, que no se corresponde con la complejidad de la vida, sino que responde a lecturas analíticas de la realidad desde determinadas disciplinas, como es propio de especialistas.

El aprendizaje investigativo a partir de grandes problemas o ejes temáticos de necesidades sentidas, expresa en clave de la vida cotidiana el saber acumulado de los libros de textos, aunque no siempre formulado como saber organizado.

3. - Socialización para una cultura democrática

Las y los educadoras/es conocemos el papel socializador de la educación, pero no siempre empleamos los procedimientos y los métodos que hacen posible esa socialización. En la experiencia del Centro Poveda hemos concebido una estrategia de trabajo que permita una real socialización en valores y actitudes que convierta la experiencia escolar en una escuela de formación de ciudadanos/as.

Mediante un riguroso proceso de trabajo individual, grupal y colectivo, el o la estudiante va descubriendo los límites de su percepción e interpretación y de las percepciones e interpretaciones de los demás compañeros/as en contraposición a la riqueza del conocimiento que ofrece el grupo tomado en su conjunto. La capacidad de escuchar, de diálogo y confrontación de las diferentes posiciones va educando para vivir en una sociedad plural.

La formación de equipos de trabajo, en los cuales es condición la elaboración personal y la producción elaborada colectivamente sitúa la dinámica de trabajo en la búsqueda de consenso, en la negociación real de las opiniones y en la creación de nuevas actitudes y valores. Las/os otras/os se convierten en compañeras/os de camino y en co-autores de su propia realización personal; el/la otra/o deja de ser alguien exterior, inferior, superior o enemigo y empieza una nueva comprensión del otra/o como sujeto que reclama solidaridad y servicios recíprocos.

Esta nueva lógica de la solidaridad permite superar actitudes y valores configurados en referencia al individualismo, egoísmo, competencia y arribismo destructor de los otros, porque los percibe como sus diferentes y/o contrarios.

Desde este nuevo sistema de relaciones democráticas y participativas en un aprendizaje por descubrimiento que parte de la realidad, la escuela puede ir aportando procesos de creación de una cultura democrática, de una nueva manera de ejercicio del poder como servicio, en una organización de la institución educativa y del aula que posibilita el aprendizaje de todas las actrices y actores del proceso educativo en unas relaciones de igualdad que ha de privilegiar el servicio a las y los demás para ir construyendo el bien que debe ser común.

“El aprendizaje por descubrimiento recupera los mejores aportes de las corrientes pedagógicas del presente siglo, incluida la educación popular, las cuales parten de la realidad personal y social de las y los estudiantes”.

La realidad en esta mediación pedagógica se convierte en un excelente libro de texto para leer, estudiar, analizar, comprender y actuar en ella transformando aquellos aspectos que nos construyen una vida digna para todas y todos.

En esta perspectiva el aprendizaje por descubrimiento es una propuesta metodológica ecléctica que recupera los mejores aportes de las corrientes pedagógicas del presente siglo, incluida la educación popular, las cuales proponen tomar la realidad personal y social de las/os estudiantes (Bruno Ciari, John Dewey, Celestin Freinet, Pedro Poveda).

La perspectiva psicosocial es considerada por estos educadores como un prerrequisito para inscribir una acción educativa como tal y para validar la función socializadora de la escuela.

Esta perspectiva social ha de atravesar todas las disciplinas, matemáticas, naturales, lengua, química, etc.

Por último, hemos de señalar que el aprendizaje por descubrimiento es una propuesta de investigación en el aula. En tal sentido, es una propuesta que incluye la realidad de la educación en todos sus aspectos. Se trata, dice Manuel Méndez, de “una enseñanza situada en la aventura de la investigación significativa y el riesgo de aprender como valor en sí mismo, apunta a la calidad de la educación”.

4. - *Límites y debilidades*

Todo proceso humano tiene posibilidades y límites. Hasta el momento hemos señalado las posibilidades del aprendizaje por descubrimiento, y ahora nos toca situar límites.

Un primer bloque de límites los encontramos en la inseguridad que emerge de todo proceso que se inicia. Dejar las prácticas viejas sobre las cuales tenemos control y dominio supone pasar a una situación de inseguridad, porque de lo nuevo que aún no conocemos no podemos establecer controles. No quiere decir esto que el control que teníamos sobre lo viejo hubiera hecho posible unos resultados educativos satisfactorios.

El énfasis de procesos investigativos que implica, también no tener método definido, porque el proceso decide el modo de concluir y las finalidades alcanzadas; en una permanente inseguridad creativa e innovadora que para unos se convierte en desafío y para otros genera temores y hasta parálisis.

La tercera dificultad emerge de nuestra formación profesional rutinaria, de asimilación de conocimientos, no de creatividad e innovación. Aún nuestras mejores universidades no se caracterizan por su dinámica investigativa, ni por la formación de comunidades científicas donde el nuevo pensamiento se construye en equipo.

Una cuarta dificultad nace del punto de partida que toma: la realidad como contenido central del proceso de aprender, de la mirada crítica que devela la conflictividad de la realidad social y la mirada ingenua que percibe la realidad como una totalidad armónica. Estos elementos implican una ruptura en las concepciones anteriores.

Otro bloque de dificultades emerge de la situación socioeconómica de las y los maestras/os; dicha situación empuja al pluriempleo, a la falta de tranquilidad necesaria para pensar, innovar y producir técnicas, recursos que permitan construir conocimientos de manera permanente desde el aula.

La ausencia de bibliotecas para la y el maestro/a en las escuelas y la falta de renovación de las ya existentes, es un obstáculo para visualizar una práctica educativa que incorpore las corrientes pedagógicas contemporáneas, porque las desconoce.

Falta de espacio vital para sistematizar su trabajo, descubrir sus éxitos y dificultades, elaborar indicadores de aprendizaje efectivo e incorporar la cotidianidad al proceso de enseñanza aprendizaje.

La escuela no le paga horas a las y los maestras/os para recuperar su práctica, planificar y programar. Estas tareas que son responsabilidad de la actividad educativa tienen que ser realizadas en jornadas extraescolares.

VIII. - APRENDIZAJE POR RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS O INVESTIGACIÓN ²⁰

1. - Sentido de este procedimiento

Llenaríamos muchas páginas si nombráramos los pensadores pedagogos y educadores que han defendido la necesidad de relacionar la vida con la escuela; la escuela y sociedad. Algunos han llegado a sugerir formas y procedimientos para hacer posible esta orientación. Hoy nos fijaremos en uno de ellos el "aprendizaje por resolución de problemas" (Aebli 1981; Ausubel, 1976).

Las razones que validan su proposición las extraen de la vida cotidiana, de la realidad misma. Si la vida está llena de problemas y necesidades a satisfacer, usemos un proceso de resolución de problemas en la escuela, basado en la solución de los problemas de la vida cotidiana que las y los estudiantes perciban como dificultad.

De esta manera resolveremos problemas reales y podríamos en la práctica apropiarnos de un procedimiento de resolución de conflictos o problemas. Las y los estudiantes estarán más capacitadas/os para resolver cualquier dificultad que la vida les va presentando. Aprenderán a no huir del conflicto, a no desligar su responsabilidad personal y social y tomarán así, distancia de los hechos para mirarlos críticamente, analizarlos y buscar respuestas adecuadas a los interrogantes o problemas.

²⁰ Publicado en el Boletín: **Maestras y Maestros: Prácticas y Cambio**. Nº 23, febrero 1997. Centro Poveda. Santo Domingo

Este aprendizaje, por tanto, reúne la experiencia acumulada por la reflexión pedagógica. Su sentido podemos situarlo en la necesidad de las y los estudiantes de aprender a ver la realidad, percibirla como inadecuada, que debe ser transformada o que aparezca como incorrecta, incómoda. Esta incomodidad es imprescindible para sentirse urgido a buscarle solución y considerar que es impostergable tratar de resolverla (Bigge 1982; Ausubel 1983; Glaesser, 1980; Alarcón y Parra, 1978).

La clave de este procedimiento, por tanto, está en la necesidad de resolver un problema; pero esta solución requiere un acercamiento crítico a la realidad y utilizar los conocimientos previos de las y los estudiantes para recoger las informaciones que esa realidad les ofrece, identificando los factores que ocasionan los problemas, los actores/actrices de los mismos y los escenarios donde ocurren, favoreciendo de esta manera una perspectiva analítica, adecuada a la edad de las y los estudiantes y al desarrollo de sus capacidades e intereses.

2. - Competencias intelectuales y destrezas

El aprendizaje por resolución de problemas permite desarrollar la capacidad de trabajo independiente y las destrezas necesarias para el razonamiento y actividad intelectual:

- Analiza y compara combinaciones y posibilidades.
- Transforma datos, elabora nuevas explicaciones.
- Diferencia informaciones fundamentales de informaciones secundarias, las relevantes de las irrelevantes.
- Programa acciones, pasos y etapas en la realización de una tarea.
- Se autointerroga y posibilita el aprender a interrogar la realidad (¿por qué sucede esto? ¿cómo sucedió tal cosa?).

3. - Función de la profesora y el profesor

Es fundamental el papel de el y la profesora/a, aportando buenas preguntas que motiven y desafíen el razonamiento de las y los estudiantes, la búsqueda autónoma de respuestas o soluciones a los problemas.

También ha de estimular la capacidad de interrogarse, cuestionarse frente a hechos o situaciones que no aparecen suficientemente claros. De esta manera la y el estudiante van desarrollando sus capacidades de conocimiento y saber sobre las cosas.

4. - Pasos en el Aprendizaje por Resolución de Problemas. (APRP)

1. - Percepción o identificación del problema

Es preguntarse: ¿Qué pasa aquí? o ¿qué ha pasado?. Se parte de una situación problemática de una pregunta, a la que debemos buscar respuesta; con argumentos consistentes es decir bien fundados. Ejemplo de pregunta: "si somos un pueblo mulato, ¿por qué nos llamamos indias/os"?

2. - Identificación de las actrices y los actores del hecho

Para lo cual planteo varios ejemplos:

¿Quiénes nos llamamos indias/os?

¿Quiénes nos llaman indias/os?

¿A quiénes de las/os dominicanas/os nos llaman indias/os?

3. - Situar el lugar

¿Dónde sucede este hecho?

¿Hay otros países dónde suceda algo similar?

4. - Indicadores y contenidos necesarios para resolver el problema

Nos hacemos preguntas importantes sobre el problema establecido que nos permite ubicar los conceptos y temas a trabajar, el saber específico con sus procedimientos y valores:

¿Somos descendientes de indias/os?

¿No somos descendientes de indias/os?

¿De quiénes somos descendientes?

¿Se nos llamó indias/os por error?

¿Qué implicaciones tiene que nos llamen así?

Estas preguntas tienen detrás informaciones que pueden ser trabajadas desde diferentes áreas del conocimiento. Es importante considerar el nivel de desarrollo de las y los estudiantes.

Lengua:

- Narraciones de lo que nos caracteriza como dominicanas/os. ¿Quiénes somos?
- ¿Por qué somos así?

Sociales:

- El origen del dominicano/a.
- Composición cultural, histórica del dominicana/o e identidad.
- Origen del nombre de dominicano/a.

Matemáticas:

- Datos estadísticos, hacer operaciones con las cantidades;
- Establecer comparaciones con estos países o islas del Caribe.

5. - Identifico las pretensiones

El para qué quiero realizar esta investigación. Ejemplo:

A. - Conocer de dónde nos vino ese nombre

- Saber dar cuenta de lo que somos como dominicanas/os y por qué somos así, qué grupos dieron origen a las/os dominicanas/os, sus características, lugares de donde proceden, cantidades que vinieron. etc.
- Valorarnos como dominicanas/os.
- Identificar las actuales características de las y los dominicanas/os.
- Desarrollo económico, social, político.
- ¿Cómo se formó nuestro país, etc.?
- Proceso de la autonomía como nación.

6. - Investigación del problema

En esta fase cada uno de los hechos encontrados ha de ser sometidos a las preguntas "¿por qué?". Las respuestas obtenidas nos van a ir proporcionando la clave de la dificultad.

Se ha de identificar el conocimiento específico o contenido, los conceptos claves de las diferentes áreas que ayudan a solucionar el problema.

Al final del proceso nos haremos una pregunta clave, que nos permita conocer y situar el verdadero problema: ¿Cuáles son "los factores" determinantes, del problema? Observen que no decimos "las causas". Si nos preguntamos sólo por "las causas" nos situaríamos en una postura determinista, unidireccional de la historia. Las y los estudiosas/os de esta disciplina han verificado que ese sería un acercamiento falso a los hechos; hemos de atender factores de tiempo, lugar, cantidad, causas...

5. - Diseño de la investigación:

1. - Parte del problema

2. - Señala todos los interrogantes que tengo sobre él; e identifica los conceptos y las informaciones que requiere para resolver el problema.

3. - Recoge información sobre el problema:

Percibir la realidad:

- Observaciones
- Entrevistas
- Audiciones
- Experiencias, sensaciones

❖ Consulta documentos, periódicos, revistas, libros e identifica los nuevos contenidos que permiten resolver el problema.

❖ Clasifica la información, la organiza.

❖ Hace estimaciones, recurre a datos estadísticos

4. - Analizamos las informaciones encontradas en función de las preguntas formuladas.

- Identifica factores de tiempo, lugar, cantidad, causas.
- Identifica a quiénes afecta el problema (familia, actrices, comunidad, escuela o país) o quiénes están como actores, e identifica qué función realiza cada uno.

5. - Busca soluciones: ¿Qué hacer?

- Gracias al análisis se determinan los datos del problema, la situación es vista por todo desde un ángulo idéntico, estructurado, clara, simplificada, sin tinieblas. Los hechos - claves, los más destacados hacen que las cadenas encargadas de unir todos los datos sean más visibles y el grupo pueda decir: "Ahí es donde reside el núcleo de las dificultades".
- El y la maestro/a tiene que facilitar que el grupo elija las mejores soluciones considerando el bien común. Poco a poco se irán separando las soluciones aceptables.
- Al llegar a esta fase, la madurez del grupo es mayor, para elaborar soluciones y elegir la mejor, requiere un esfuerzo de pura inteligencia. Se puede organizar el trabajo en pequeños grupos para la elaboración de soluciones que luego serán tratadas en el grupo grande.

5. - Programa de acción interna: ¿Cómo hacerlo?

Una vez más se puede obtener un esfuerzo por concretar gracias a las preguntas: ¿Qué vamos hacer?, ¿Quiénes lo harían?, ¿Dónde?, ¿Cómo? Etc.

Definido esto debemos programar la acción. Empezando por tener claro que:

Una programación adecuada debe de contar con los siguientes elementos:

- a) Pretensiones: Que sentido tiene, que finalidad.
- b) Personas: Quiénes lo van hacer.
- c) Medios: Cómo se va a hacer y cómo se va a controlar.
- d) Recursos disponibles: equipo técnico, financiación, materiales.
- e) Tiempo: Cuando se va hacer esto y cuánto tiempo
- f) Evaluación: Las soluciones no son de carácter dogmático. Sus métodos y resultados. Tienen un carácter experimental. Los resultados deben ser controlados y revisados constantemente. Por esta razón, desde el principio se debe establecer un programa y fijar fechas en las que el grupo se reúna para evaluar progresivamente el curso del programa.

IX. - ALGUNOS ELEMENTOS A TENER EN CUENTA EN UNA PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA

Por Alba Rina Acosta y Dignora García Romero²¹

La planificación educativa en el momento actual continúa jugando un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de estudiantes y profesoras/es.

Las reflexiones, experiencias sistematizadas de educadoras/es y los aportes de la investigación educativa de los últimos tiempos, van exigiendo un replanteamiento de la planificación y sobre todo, nos invitan a darle un nuevo sentido a la tarea de organizar cada uno de los pasos y la totalidad del proceso educativo.

De este modo, las decisiones tomadas por las y los estudiantes, profesoras/es, padres, madres y demás actores de la comunidad educativa podrán dar respuesta adecuada a los desafíos que el contexto escolar y social les plantea.

²¹ Alba Rina Pedagoga colaboradora del Centro Poveda. Dignora García Pedagoga trabaja en el Centro Poveda. Se publicó en el Boletín **Maestras y Maestros: Prácticas y Cambio** n° 7, abril 1994 Centro Poveda . Santo Domingo . República Dominicana.

En este documento presentamos algunos elementos que podrían orientar el proceso de planificación desde una perspectiva transformadora. Entre otros elementos reflexionaremos sobre:

1. - Una nueva conceptualización de planificación educativa.
2. - Características relevantes de la planificación.
3. - Niveles de planificación. Un caso particular: la planificación de curso escolar o anual.
4. - Breve síntesis.

1. - Nueva conceptualización de la planificación educativa

La planificación es un proceso mediante el cual los diferentes miembros de la comunidad educativa, conjuntamente con otros agentes de la comunidad en que está ubicada la escuela, diseñan o especifican:

- **las principales necesidades** detectadas a partir del análisis de la realidad socioeducativa y del contexto escolar.
- **las prioridades y propósitos** educativos (el para qué o intencionalidad del proceso de aprendizaje).
- **los contenidos** a trabajar: los valores, actitudes, conceptos, saberes, procedimientos, formas de aprendizaje, etc. (el qué aprender y enseñar).
- **las estrategias metodológicas** o sea los modos de realizar el trabajo: (cómo aprender y enseñar).
- **el tiempo**, momentos o etapas en que se realizarán las acciones (cuándo aprender y enseñar).
- **los recursos** a utilizar para facilitar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes y reforzar la práctica de los/as educadores/as. (Materiales curriculares, recursos didácticos).
- **los criterios de evaluación** de cada uno de los pasos del proceso de aprendizaje y del proceso global del centro educativo.

La planificación general del centro implica toma de decisiones compartidas entre las y los profesoras/es, estudiantes, padres, madres y actores de la localidad. También implica la elección de los equipos y/o personas responsables de realizar y dar seguimiento a las diferentes tareas.

El proceso de planificación al momento de realizarse tiene como punto de partida:

1. - las necesidades, intereses y problemas concretos de los y las estudiantes, maestras/os, de la comunidad y del contexto sociocultural más amplio.
2. - las experiencias específicas de estudiantes y profesoras/es.
3. - los lineamientos del proyecto educativo del Centro.
4. - las orientaciones curriculares oficiales.
5. - los aportes de las corrientes educativas contemporáneas.

Cada uno de estos aspectos tiene gran importancia porque va a permitir que la planificación elaborada por el Centro educativo esté en estrecha articulación con lo que sucede en la realidad y especialmente que contribuya a tomar decisiones educativas que impulsen el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, la tarea educativa de los y las maestros/as y la vida de la comunidad.

2. - Características de la planificación

La planificación procesual tiene unos rasgos propios que de alguna manera la convierten en un instrumento facilitador del trabajo al interior de espacio escolar. Algunos de estos rasgos o características son:

- **Flexibilidad:** que permita una permanente adecuación a las diferentes situaciones y circunstancias de los sujetos del proceso educativo.
- **Participación:** porque refuerza y favorece la acción dinámica de los miembros de la institución educativa y de la comunidad en la toma de decisiones.
- **Integradora:** al permitir la interrelación de las diferentes etapas de la planificación misma y de los aprendizajes de estudiantes y educadores.
- **Apertura** porque posibilita la revisión permanente del conjunto de decisiones que orienta el proceso educativo. Desde ahí se detectan avances, nuevas necesidades, dificultades y posibles vías de solución a los problemas.

3. - Tipos de Planificación

Son diversos los tipos de planificación que pueden realizarse. En este caso interesa destacar:

1. - la planificación **anual o de curso escolar** (realizada en una institución educativa).
2. - la planificación por **niveles y modalidades**, tales como la que se realiza en el nivel Inicial, en el Básico o Primaria, en el Medio o Bachillerato, en la Universidad.
3. - **De Áreas de conocimiento**, tales como Ciencias Sociales, Lengua, etc.
4. – **De Proyectos de trabajo** o Unidades de aprendizaje.
5. – **De Aula**, al seleccionar y ordenar cada uno de los pasos y momentos que se van a tener en cuenta en el trabajo diario, tales como qué actividades se realizarían, organización de grupos, tiempo de cada actividad, proyectos de trabajo a impulsar, etc.

a) La planificación anual:

Es el diseño o esquema de los diferentes procesos y actividades que serán impulsados durante el año escolar. Este exige tener en cuenta:

- la situación socioeconómica y cultural del contexto familiar de los y las estudiantes y de los/as profesores/as.
- las características, experiencias, posibilidades y limitaciones de los y las estudiantes de los/as profesores/as.
- la realidad sociopolítica y cultural del entorno escolar.
- el proyecto de sociedad a que aspiramos y el proyecto educativo del centro.
- los lineamientos que aportan las programaciones oficiales.

Teniendo presentes todos estos aspectos se elaboran las **prioridades**, las pretensiones del proceso educativo, se seleccionan los contenidos, las estrategias y criterios de evaluación

4. - Momentos en el proceso de planificación

Una planificación alternativa y transformadora

a) Análisis de la realidad socioeducativa y del contexto escolar.

b) Elaboración de Prioridades:

Las prioridades educativas hacen referencia al conjunto de valores, actitudes, capacidades y prácticas que serán impulsados durante el año escolar. Son la concreción del proyecto educativo del centro en un espacio de tiempo determinado.

Las prioridades deben ser elaboradas con la participación de todos los actores del proceso educativo.

c) Elaboración de Pretensiones o Propósitos Educativos

Las pretensiones son una concreción de las prioridades y explicitan, desde las dimensiones valorativa, científica y política, los valores y actitudes, las capacidades y habilidades a construir y los compromisos a asumir en el contexto escolar y social.

Las pretensiones elaboradas desde la **dimensión valorativa** ayudan a tomar posición ante las diferentes situaciones de la realidad, a tomar conciencia de la concepción de ser humano que tenemos, de los valores sociales que priorizamos, los procesos sociales en los que estamos insertos, y nos ayudan a reconocer que existimos con los otros.

Las pretensiones desde la **dimensión científica** nos permite conocer y comprender el funcionamiento de la realidad y los procesos de construcción de las ciencias y de los diferentes saberes; supone la internalización de una actitud problematizadora, el uso de un método que nos permita aproximarnos al conocimiento con rigurosidad, sistematicidad y coherencia lógica.

Las pretensiones elaboradas desde la **dimensión política** favorecen la formación en y para la participación; para la transformación de las condiciones personales y sociales de la existencia. También ayudan a buscar modos - comunitarios de organización, los que a su vez van generando cambios de situación.

d) Selección de contenidos

Los contenidos son el conjunto de saberes, o formas culturales que juegan un papel muy importante en el proceso de desarrollo y socialización de las/os estudiantes.

En la actualidad, los contenidos abarcan un campo amplio y diversificado: valores, sentimientos, creencias, actitudes, intereses, conceptos, procedimientos, habilidades, lenguajes, explicaciones, pautas de comportamiento, etc.

La selección de estos contenidos debe realizarse basándose en criterios que favorezcan aprendizajes significativos de los estudiantes y una intervención pedagógica por parte del profesor que haga posible este aprendizaje significativo.

Entre otros criterios hay que tener en cuenta:

- ◆ el nivel de maduración de los y las estudiantes.
- ◆ los conocimientos que poseen las y los estudiantes.
- ◆ la lógica interna propia de los saberes y/o áreas de conocimiento.
- ◆ la interrelación de cada uno de los saberes y conocimientos que se trabajan desde las áreas.
- ◆ los reclamos concretos del contexto escolar y social.
- ◆ la continuidad y progresión de los saberes y/o áreas de conocimiento. Esto hace referencia a la secuencia que se establece entre los diferentes saberes y conocimientos que poseen los y las estudiantes y los nuevos que van construyendo conjuntamente con los y las profesores/as.
- ◆ equilibrio, que implica dar a cada contenido su peso y valor evitando énfasis que produzcan desajustes o parcialización.

A partir de los contenidos seleccionados, pueden seleccionarse, por ejemplo, ejes temáticos o centros de interés, que a su vez podrían organizarse en proyectos de trabajos, unidades de aprendizaje etc.

e) Elaboración de Estrategias Metodológicas

Las estrategias son el conjunto de procedimientos, actividades y formas que hacen referencia al cómo aprender y al cómo enseñar.

Las estrategias metodológicas se derivan de las pretensiones o propósitos educativos, ellas pueden ser de carácter general (relacionadas con situaciones de la escuela) o concretarse en estrategias de aprendizaje. Son ejemplos de estrategias: la organización de grupos y equipos de trabajo, los repasos, las actividades para desarrollar la creatividad, el sentido crítico, para aprender a razonar, a colaborar con los demás, para evitar y/o afrontar conflictos, organizar el tiempo y el espacio, para la elaboración o construcción de ideas, conocimientos...

Las estrategias deben elaborarse teniendo en cuenta las dimensiones valorativa, científica y política de la conciencia crítica.

f) Evaluación de cada uno de los pasos y del proceso global

La evaluación es un aspecto básico del proceso de aprendizaje; ayuda a realizar un seguimiento del trabajo realizado a lo largo del proceso educativo y a obtener información sobre cómo se va desarrollando dicho proceso. Esto permitirá realizar los reajustes o las adecuaciones necesarias.

La evaluación realizada desde una visión transformadora pone atención a los procesos y a los resultados. Desde ahí se entiende la evaluación como un proceso sistemático, continuo, integral, no competitivo, como un medio para desarrollar la autoestima.

- ◆ **sistemático**, se va realizando de acuerdo a un plan, unas pretensiones, unas estrategias.
- ◆ **continuo**, se va realizando a lo largo del proceso. Implica además, que los resultados obtenidos ayudan a reorientar el proceso de aprendizaje que se va desarrollando.
- ◆ **integral**: toma en cuenta todos los momentos y aspectos del proceso educativo.
- ◆ **no competitivo**: no tiene carácter selectivo, sino cooperativo, solidario y motivacional.
- ◆ **Desarrolla la autoestima** de los y las estudiantes, profesores/as y otros agentes de la comunidad educativa porque permite que tomen conciencia de sus necesidades, avances, dificultades y reajustes necesarios.

Del proceso de evaluación participan más activamente, estudiantes y profesoras/es. Estos últimos han de descubrir cuáles aspectos de su intervención pedagógica han favorecido o dificultado el aprendizaje y qué cambios o transformaciones deben realizar en su práctica educativa.

La planificación permite a los y las educadoras/es anticipar y organizar de manera reflexiva, creativa, flexible y comprometida su práctica educativa.

g) Algunos criterios a tomar en cuenta al evaluar:

- ◆ utilizar diferentes instrumentos y códigos (verbales - escritos, gráficos, numéricos, audiovisuales, dramas) para que puedan evaluarse distintos tipos de capacidades y contenidos.
- ◆ indicar con claridad los aspectos a evaluar y cómo serán evaluados.
- ◆ uso de instrumentos que permitan evaluar la aplicación de los aprendizajes previos y los procesos en que se construyen nuevos aprendizajes.

h) Algunas formas de evaluación

- ◆ Desde los y las estudiantes: Autoevaluación, evaluación grupal, evaluación colectiva, evaluación del proceso del aula, del centro y de la práctica educativa de las/os maestras/os.
- ◆ Desde los y las profesores/ras: autoevaluación, evaluación en equipo, evaluación del proceso de los estudiantes, del proceso de trabajo en el aula y de la realidad global del centro educativo.

5. - Síntesis

La planificación permite a los y las educadores anticipar y organizar de manera reflexiva, creativa, flexible y comprometida su práctica educativa.

Es un proceso de referencia dinámico que da sentido a la evaluación permitiendo el reajuste o modificación permanente de la práctica educativa del centro.

Ayuda a evitar improvisaciones, tanteos y a llenar de sentido cada una de las acciones que realizan los estudiantes y profesores/as.

Se va construyendo colectivamente en el desarrollo del proceso educativo.

Parte de necesidades y problemas concretos de los actores del proceso educativo.

Exige revisión permanente de lo que va sucediendo y apertura a las nuevas situaciones.

X. - NOTAS PARA UNA EVALUACIÓN QUE RECUPERA LA PROPUESTA CURRICULAR DEL PLAN DECENAL ²²

1. - *La práctica de la evaluación. Caballo de Troya de las reformas educativas*

Programas, textos y pruebas, se ha convertido en las últimas décadas en el Caballo de Troya de las reformas educativas. Esto se plantea así porque viene a ser para los cambios un monstruoso dispositivo que contradice en la mayoría de los casos los principios y criterios que pretenden orientar las transformaciones educativas. Esos elementos más que dinamizar paralizan y erosionan esos principios.

Sin embargo, en excepcionales experiencias, las perspectivas de cambio desde las cuales se les ha situado en algunas reformas, ha posibilitado concreciones en orden al sentido o finalidades; en este caso, las grandes declaraciones dejan de ser sueños, para convertirse en experiencias de maestras y maestros, de estudiantes, padres y madres y de la comunidad cercana.

El sentido que se les dé a las pruebas implican decisiones de macro política educativa y de acciones administrativas que pueden convertirse en realizaciones del cambio o en ruptura de las finalidades y el discurso declarado, que no lograra transformar ni la práctica, ni las concepciones.

²² Ponencia en el 2º Seminario. **Por una Educación Libre del Prejuicio Nacional.** 28 de noviembre del 1.996. Santo Domingo (R.D.)

El Plan Decenal es un esfuerzo original de la política educativa, cuya dinámica participativa y de creación de consenso en su primera etapa, constituye un hito en el proceso de las reformas educativas dominicanas, dentro de una dinámica de búsqueda democrática y amplia participación de la sociedad civil, en la cual el pluralismo pudo armonizar diversas tendencias y concepciones que se concretaron en los principios y fundamentos del mismo.

No hablamos en este caso de las concreciones en las áreas del conocimiento, porque ellas tuvieron otros referentes que no es pertinente analizar ahora.

Hoy, autoridades e interesados en la educación tendrían la oportunidad de elaborar una propuesta de evaluación que recuperara lo original del Plan Decenal, aquello que lo ha constituido en una propuesta significativa de cara al 2000, concretándolo en la incorporación de la realidad, en prácticas participativas y descentralizadas que contribuyan a convertir el espacio escolar en ámbitos de aprendizaje y de ciudadanía.

2. - Evaluación y actualización de maestras y maestros

El sistema educativo oficial llevaba décadas de ausencia de políticas de formación y capacitación actualizada, tanto desde la SEEC como en las universidades y en los centros de formación y capacitación del magisterio en el ámbito nacional.

Es obvio suponer que en esas condiciones y después de la apertura de una amplia reforma educativa, desde el proyecto Plan Decenal, la primera medida para poder llevar a cabo la transformación curricular, hubiese sido la capacitación intensiva y descentralizada de todos los y las docentes, actores/actrices fundamentales del proceso de transformación educativa, capacitación orientada por aspectos actualizados de la pedagogía; del conocimiento específico, abordado desde la naturaleza del conocimiento, lo cual permitiría situar el sentido del área y su interrelación con los demás saberes, favoreciendo así la perspectiva integradora, así como una metodología de la investigación científica, con un tronco común, pero diferente, en la especificidad de técnicas propias de cada área.

Al analizar el informe Delors de la UNESCO (Documento programático para la educación de cara al siglo XXI) encontramos todos los indicadores que la propuesta de Plan Decenal contiene en sus principios, fundamentos y en especial en el de la educación básica.

Si leemos los planteamientos de la propuesta de ordenanza percibimos que es coherente con la propuesta de Plan Decenal exceptuando la parte referida a la calificación del rendimiento. Este dispositivo de rendimiento puede convertirse en ese Caballo de Troya, pues anularía todo lo dicho anteriormente al revalorizar una práctica de evaluación idéntica a la aplicada hasta el día de hoy.

Los verdaderos cambios educativos, nos dice el informe Delors, reclaman audacia, capacidad de riesgo, e iniciar caminos no andados, perder el miedo a lo nuevo.

La posibilidad de construir algo diferente, educando desde la lógica nueva suscrita en el Plan Decenal nos conduce en una promoción de las y los estudiantes que no podría ser ya cuestión de una nota, ni tipificación numérica del aprendizaje del estudiante, sino recuperación de los aspectos logrados en el proceso.

Esto conlleva la apropiación de una metodología de trabajo autónomo y cooperativo, de la significatividad del trabajo escolar y de todo aquello que despierta interés por el saber. Seleccionamos dos dispositivos que pensamos, marcarían una distancia significativa con la práctica de la evaluación actual.

A. - Pruebas en la cotidianidad de los procesos, sin escenarios traumáticos

Los análisis pedagógicos críticos de las pruebas, son coincidentes en señalar que el escenario de pruebas es distorsionador de la realidad y que este repercute negativamente en los procesos de pensamiento del estudiante, desarrollando en él, actitudes de inseguridad, miedo, temor, que más bien bloquean los aprendizajes alcanzados.

Muchos dudan de la validez de los resultados de dichas pruebas, más aún después que se le ha quitado la sábana que arrojaba el muerto del pretendido proceso de pulcritud y honradez.

Las y los defensores de las pruebas aducen que a esas y esos estudiantes les falta desarrollar el nivel de competitividad, pero cuando recogemos las tendencias de la pedagogía y la educación de las últimas décadas, veremos que cada vez más el énfasis de la educación se va poniendo en los aspectos humanísticos y éticos (Plan Decenal es consignatarios de ellos), en razón de que el progreso material y el desarrollo científico y técnico han agudizado la pobreza y las desigualdades. Se trataría entonces de unir desde la educación competitividad - equidad para superar el gravísimo problema de la exclusión y "garantizar la supervivencia democrática". (Delors 1996).

Los procesos cotidianos son los escenarios propicios para lograr aprendizajes consistentes, dado que en ellos se articula realidad, proceso, significatividad y los diversos saberes. Una evaluación desde la cotidianidad garantizaría recoger lo que sabe el estudiante, lo que ha aprendido y el modo de acceder a esos saberes.

B. - Una evaluación del sentido, de lo cognitivo y lo actitudinal. (A manera de ejemplo)

a) Del sentido:

- ◆ Se trata de evaluar si aprende sabiendo, para qué aprende; descubriendo el valor del conocimiento para la propia realización personal y la interacción con los otros. Una evaluación del sentido le interesa conocer si el y la estudiante van logrando una mayor comprensión de sí mismos, de los otros y del contexto en que están situados.
- ◆ Pretende evaluar la capacidad de relacionar experiencias significativas, con conocimientos específicos o generales incorporados en la escuela, en la familia, en los medios de comunicación, la comunidad local, el trabajo, y si desarrolla la capacidad de realizar juicios críticos de valor sobre hechos, personas, problemáticas, con argumentaciones bien fundamentadas, cómo aplicar las informaciones que tiene a situaciones nuevas.
- ◆ Como se interesa por saber más, si es capaz de ofrecer explicaciones de lo que le ocurre a sí mismo, a los otros y lo que ocurre en su entorno, identificando hechos o acontecimientos, actrices, actores, escenario, causas o factores que inciden.
- ◆ Si ha desarrollado la capacidad de organizarse y organizar una actividad para alcanzar un propósito, si sabe tomar decisiones, si valora las consecuencias de las mismas y se hace responsable defendiendo sus opciones. Si participa con responsabilidad en las tareas que le asignan, atiende las necesidades del aula, la escuela, la familia o la comunidad y termina los trabajos iniciados.

b) Procesos Cognitivos:

Atender dichos procesos superaría un aprendizaje memorístico, de ahí que la evaluación debiera atender a identificar los pasos de una metodología investigativa que el estudiante ha sido capaz de lograr su apropiación.

- ◆ Sabe recoger información proveniente de diversos medios.
- ◆ Ordena las informaciones dispersas.
- ◆ Clasifica, jerarquiza la información.
- ◆ Tiene interés por el estudio, la lectura, el saber.
- ◆ Busca conocimientos actualizados.
- ◆ Argumenta, dialoga sobre puntos de vistas diferentes llegando a construir consensos.
- ◆ Hace síntesis explicativas.
- ◆ Relaciona conocimientos diferentes, aplica una memoria comprensiva.

- ◆ Reflexiona e interpreta hechos, situaciones, acontecimientos.
- ◆ Soluciona problemas, tiene iniciativas.
- ◆ Expresa sus ideas y trabajos con creatividad, hace innovaciones.
- ◆ Distribuye el tiempo de manera racional, adecuando a situaciones, personas, lugares.
- ◆ Coordina trabajos, distribuye responsabilidades, conoce la suya y respeta las de los demás.
- ◆ Relaciona temas y acciones, como problemas a resolver.
- ◆ Utiliza fuentes diversas: directas (realidad personal, natural, social), indirectas: (medios de comunicación, libros, documentos, estadísticas, gráficas, simbólicas).
- ◆ Elabora definiciones propias.
- ◆ Lee e interpreta instrucciones.

c) Procesos actitudinales:

- ◆ Se adapta a los cambios.
- ◆ Trabaja en grupo, dialoga, respeta las opiniones de las y los demás, practica la tolerancia.
- ◆ Solidaria/o con las necesidades y problemas de las y los otras/os. Participa en trabajos cooperativos del aula, la escuela, la familia y comunidad.
- ◆ Sirve a los que le solicitan ayuda.
- ◆ Realiza trabajos con autonomía e independencia.
- ◆ Capaz de dar y recibir cariño, ternura.
- ◆ Conoce sus posibilidades y límites, se valora como es, desarrollando sus posibilidades y tratando de superar sus límites.
- ◆ Valora la familia, el barrio, la ciudad y el país al que pertenece.

XI. - DESAPRENDIENDO LO APRENDIDO. ALGUNAS ANOTACIONES SOBRE EVALUACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ²³

1. - La práctica de la evaluación

La evaluación ha causado notoriedad, reflexiones y grandes problemas. Para la población profesoral y estudiantil que ha tomado en serio la educación, la modalidad implementada por Plan Decenal ha causado desconcierto, confusión y críticas serias. La fiebre no se cura aplicando medidas a la sábana sino al enfermo.

El sistema educativo oficial lleva décadas de ausencia de políticas de formación y capacitación actualizada tanto desde la SEEBAC, como en las universidades y en los centros de formación y capacitación del magisterio en el ámbito nacional.

Es obvio suponer que en esas condiciones y después de la apertura de una amplia reforma educativa desde el proyecto Plan Decenal, la primera medida para poder llevar a cabo la transformación curricular, hubiese sido la capacitación intensiva y descentralizada de todos los y las docentes, actores/actrices fundamentales del proceso de transformación educativa. Pero no fue así, se optó por medidas cosméticas que animan la cara pero dejan intacta la enfermedad de la escuela.

²³ Taller sobre Evaluación realizado en el Politécnico Santa Ana 1996-1997 por el Centro Poveda

Este mal no es nuevo en la escuela lleva siglos de existencia. La mal llamada evaluación en la tradición escolar, es la sustituta de la "varita" que "controla", "lleva el orden", "la disciplina" y pone límites a los espíritus y espacios más críticos.

Desgraciadamente esta manera de ver la evaluación representa en el proceso escolar "la hora del profesor/a, la oportunidad de ejercer un poder sin cortapisas, porque él y ella ponen las reglas, no preguntan a los otros actores, ellos simplemente sufren su anulación". Esta dinámica conduce a la ocultación de los errores que pudiesen ocurrir en el proceso de organización de los aprendizajes por parte de las y los docentes como facilitadores.

Algunas personas piensan que sólo el estudiante sale penalizado/a pero no es así, porque la dinámica de la escuela tiene dos actores, también el y la profesor/a sale mal porque los resultados no reflejan una acción exitosa.

De este modo la sociedad penaliza también al profesor/a, ya sea porque los resultados no son los esperados o porque no hay indicios de resultados significativos. De ahí que la presencia de la evaluación tal como se lleva a cabo sea destructiva para el y la estudiante, profesor/a, la propia institución escolar que muestra de forma desfigurada su sentido y para la sociedad que no logra los y las ciudadanos/as esperados.

2. - Revisando los diversos modelos de evaluación

A. - La Pseudo-Eficiencia de una Evaluación por Objetivos

La famosa tesis de Tyler acerca de la evaluación por objetivos considerada por él y sus seguidores, científica, ha sido sometida también a profundas críticas.

En ocasiones, este tipo de evaluación presente en nuestra realidad educativa se ha llamado "evaluación de los resultados", nombre que necesita matizaciones pues sus resultados son los predeterminados en los objetivos, los cuales fungen en muchas ocasiones como camisas de fuerza que excluye hechos relevantes y significativos surgidos en la vida de la escuela. Excluye, además, los intereses de los y las estudiantes, lo no previsto, calificado como improvisación, no como nuevos desarrollos o logros no previstos que bien podrían poner en cuestión los objetivos mismos.

Este tipo de evaluación es deudora de la tendencia conductista que pasa a la compleja dinámica escolar, propuestas de tendencias que confunden aprendizaje humano con el conocimiento operante que produce la relación estímulo respuesta.

De ahí que esta teoría del aprendizaje piensa que es fácil determinar que debe hacer el y la estudiante, sus cursos de acción e inducirlo a actuar en esa dirección ejerciendo así una función controladora, reproductora y funcional de la educación desde la visión del educador/a.

Ella misma excluye como actor significativo al estudiante y establece límites a la libertad y a la expresión cultural propia de cada grupo humano.

B. - Evaluación Cualitativa - Evaluación Iluminativa

Una nueva concepción de evaluación se ha ido introduciendo a partir de la última mitad del siglo XX. Ella es fruto de la reflexión de la práctica educativa y de diversas investigaciones que incorporan planteamientos cualitativos, interesados en evaluar la globalidad de los procesos (holística), los contextos en los cuales se desarrollan, la realidad en la que han cobrado vida, así como el sentido o lo que ellas significan para las y los participantes (hermenéutica).

Con esta perspectiva, se ha ido caminando en una nueva concepción de evaluación que se ha venido a llamar iluminativa, en cuanto busca "iluminar" las zonas oscuras de un proyecto o una experiencia educativa, la interpretación de lo ocurrido, sus puntos fuertes y débiles, de tal manera que aún los aspectos invisibles que han influido en una experiencia puedan aparecer.

Es una evaluación que busca responder a los interrogantes que tienen todos los participantes directos y los indirectos; en este sentido es una evaluación sensible a la necesidad de información sobre lo ocurrido en el proceso educativo. (Horacio Walker Parlett Hamilton).

C. - Evaluación Artística

Se apoya en una mirada crítica a los procesos educativos, a la participación de los actores y actrices y la habilidad de los y las educadores/as, similar a la de los críticos de arte.

Busca además comprender lo que sucede en la escuela y hace de la evaluación una práctica investigativa en la observación de lo que ocurre en el aula; las características de los trabajos producidas por los y las estudiantes, las actividades organizadas, los saberes incorporados, el tipo de relaciones, su significado personal y cultural.

Esta evaluación es una agudización en la capacidad de saber ver, saber apreciar, valorar, comprender e interpretar, adquiriendo una "pericia educacional", que se traduce en sabe percibir las sutilezas de los hechos educacionales, transformándose el educador/a y el estudiante en agudo observador/a, en estudiosa/o de la conducta humana.

Pero esta pericia educacional que es un desarrollo personal del educador y el estudiante, ha de conducir a una exteriorización de las diversas percepciones, la que se concretiza en la crítica educacional. "La pericia educacional es el arte de la divulgación, de la socialización de lo percibido" (Eisner, 1979 p. 85). Para ello requiere poseer ideas, teorías y modelos que le permitan discernir lo que es relevante de lo que es irrelevante.

Exige además conocer y comprender diferentes aspectos de las ciencias de la educación: historia, sociología, psicología, teorías de la educación, que le permite ver e interpretar lo que ve. Porque todas esas dimensiones humanas están en juego en el hacer cotidiano del aula y por tanto en los procesos de aprendizaje.

La perspectiva de "crítica educacional" requiere de criterios que orienten lo que vale la pena evaluar, dichos criterios posibilitan valorar los hechos educativos interpretados y descritos, descubriendo el sentido de los procesos realizados, identificar lo que realmente ha sido relevante y las grandes dificultades encontradas. De esta manera, las y los profesionales de la educación están en disposición de seleccionar de manera más efectiva el actuar de su presente y futuro educativo. (Elliot, W. Eisnes, Silvia Herrera Muñoz).

3. - Redescubriendo su dimensión personal y social

Toda actividad humana es susceptible de ser evaluada, cuando esta es realizada de manera consciente y con la finalidad de alcanzar aprendizajes, la evaluación se convierte en tarea constitutiva de las acciones y procesos a realizar.

Toda evaluación es una mirada hacia atrás, un tomar distancia del trabajo realizado relacionando necesidades, realizaciones, cambios alcanzados en el ámbito personal y social, y cual es el sentido que ha cobrado dicho proceso.

En lo personal, se trata de ver que experiencias significativas se han llevado a cabo que le permiten mirar la realidad de manera diferente, a situarse en ella como sujeto activo; ¿qué implicaciones tiene ese mirar, en sus conocimientos y estructuras mentales, en sus relaciones; si ha podido estructurar marcos de referencia, reestructuradoras de conductas anteriores que requerirían ser cambiadas? ¿Cómo ha sido la participación en el proceso de aprendizaje?, ¿qué características tiene?, ¿ha sufrido modificaciones y en qué dirección?.

En lo social, la evaluación busca identificar el estilo de aprendizaje que se ha privilegiado, el solitario o el cooperativo, como ha sido el proceso de integración a equipos o grupos de trabajos, el rol que se asume en los mismos; autoritario, burocrático o democrático. ¿Cómo se lleva a cabo las responsabilidades colectivos, en realidad, en solidaridad, creación de consenso, etc.?

Siendo así que el aprendizaje de estudiantes y profesores/as involucra toda la persona, la evaluación ha de posibilitar recoger la integralidad de los sujetos en su situación de aprendizaje, reconociendo que toda situación es de aprendizaje para todos los que en ella participan aunque sus roles sean diferentes.

4 . - Las/os otras y otros y nosotras/os en el proceso de evaluación

La evaluación no tiene fin en sí misma, es un medio para verificar los cambios de conductas, los logros alcanzados y las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje por sujetos y grupos como dijimos anteriormente.

La adquisición de reales aprendizajes y métodos de aprender, son el resultado de procesos rigurosos de planeación y evaluación de actividades globalizadoras que incorporan, diversos saberes, actitudes, valores, y procedimientos a implementar.

Esta evaluación no supone unos instrumentos sofisticados sino técnicas para recoger conocimientos anteriores y descubrir indicadores significativos para el aprendizaje (a niveles cognitivo: valorativo, procedimental, ideas, principios y habilidades). Estas técnicas pueden ser de: observación con guías de seguimiento, entrevistas con sus respectivas guías, pruebas de conocimientos e informaciones, gráficos, representaciones, elaboración de guiones de teatros, planos, mapas, etc.

Es una evaluación procesual, crítica y orientada a la transformación de los sujetos y la acción educativa. Todas las técnicas tienen un valor relativo de recogida de información, ninguna de ellas ha de ser privilegiada porque el sentido último es la transformación de las y los sujetos en su integralidad y en todas sus dimensiones y expresiones.

Las técnicas ofrecen a educadoras/es información para elaborar nuevos “reforzadores” o dispositivos que se aplicarán para superar dificultades que no han podido ser cambiadas.

En ningún momento, las técnicas utilizadas pueden realizar una función de penalización del estudiante. Por ejemplo, una conducta difícil en el estudiante requerirá de una observación más profunda y perspicaz, de entrevistas diversas con el estudiante mismo, sus amigos, sus padres, hasta lograr en él un cambio de conducta.

También puede suceder que en un aula se generen conductas desinteresadas y agresivas en los estudiantes. Siendo dos manifestaciones diferentes, una de las causas podría estar en una metodología que no logra crear significados en los estudiantes.

Estos indicadores nos señalan la necesidad de ser observadores cualificados de la propia práctica, de reflexionarla, analizarla, ser críticos y propositivos ante ella. Una interpretación crítica de lo que se hace y como se hace, capacita en el desarrollo de la creatividad y en la búsqueda de soluciones a la problemática de la práctica educativa.

Esta orientación reflexiva evalúa a la persona, que hace, situada en un contexto, en un grupo, así como al grupo mismo, ya que todo aprendizaje es producto de la interacción social, no se aprende en solitario. La necesidad de entrar en contacto con un conocimiento elaborado por otros tiene siempre un punto de relación con alguien o algo que deja consignada la existencia de dicho conocimiento.

5. - *Diversos tipos de evaluación*

En la experiencia sociopedagógica del Centro Poveda se han priorizado tres formas de evaluación, las cuales recogen por una parte, la perspectiva del sujeto responsable de la acción, la participación democrática que orienta la acción con sentido de proyecto y por un último el diálogo de saberes que construye conocimiento y se apropia de los existentes reelaborándolos.

Estas tres formas son: la autoevaluación, la evaluación - grupal y colectiva - y la realizada por el profesor/a. Las dos primeras son realizadas por estudiantes con la asesoría de profesoras/es.

A. - Autoevaluación

La autoevaluación es fundamental en una educación crítica, ayuda a:

- a) Constatar qué proceso se ha realizado, qué pasos se han dado.
- b) Da cuenta de lo que hacemos, para qué lo hacemos y cómo hacemos las actividades. Si un estudiante realiza muchas actividades, pero al preguntarle ¿qué hiciste? responde, no se, pone de manifiesto que en realidad no ha aprendido, no sabe nada de lo que ha hecho. Porque saber, supone ser consciente, conocer lo que se ha aprendido.
- c) Permite a estudiantes saber juzgar su propio trabajo: avances, dificultades y errores cometidos .
- d) Estimula el interés por aprender más, capacita para buscar soluciones a los problemas, en cuanto puede percibir con claridad que sabe y que no conoce.
- e) Clarifica el tipo de aprendizaje realizado (significativo o no) porque entran en juego sus intereses y necesidades.
- f) Permite que las personas y el grupo descubran sus capacidades, sus puntos fuertes y débiles y procuren un desarrollo de su identidad, de su personalidad.

B. - Evaluación colectiva

La escuela es un espacio de socialización del aprendizaje, si aprendemos en la interacción con los y las otros, ellos son testigos y coautores de los aprendizajes individuales y colectivos.

El aprendizaje escolar es un acción cooperativa. De ahí la importancia de la evaluación colectiva, a través de ella el grupo se ve a sí mismo y puede descubrir en qué medida el modo de trabajar posibilita el aprendizaje de cada uno y de todos a la vez. Permite además descubrir las dificultades encontradas y elaborar soluciones a las mismas.

Este tipo de evaluación posibilita que cada estudiante, pueda llegar a asumir la responsabilidad de los éxitos o fracasos del grupo y de cada uno en particular. En la medida que estos son asumidos por los sujetos y el grupo, la escuela estará cumpliendo parte de su papel socializador.

La evaluación colectiva confronta las evaluaciones individuales. Sus resultados orientarán la reorganización del grupo y los aspectos que deben ser trabajados en el ámbito personal, grupal y colectivo para el futuro.

C. - Evaluación realizada por el y la profesor/a

El y la profesor/a tienen una palabra que decir en la evaluación. Pueden trabajarla conjuntamente con el grupo, pero en aquellos casos que no haya sido posible han de realizar individualmente su juicio sobre el proceso y todos sus aspectos sobre los y las alumnos/as y sobre el grupo.

Este juicio nunca debe realizarse de manera secreta ha de ser compartido y confrontado con los y las estudiantes, de la misma manera que ellos confrontan sus evaluaciones individuales y grupales. Al evaluar, el profesor también se evalúa a sí mismo por que del aporte del profesor/a depende en gran medida el aprendizaje significativo de las y los estudiantes.

El y la profesor/a ha de ser cuidadoso en sus evaluaciones ya que sus expresiones derrotistas acerca de las y los estudiantes pueden reforzar una autoimagen negativa. Múltiples estudios han demostrado que los adultos influyen de manera decisiva en la autoestima y autoimagen de las/os niñas/os y adolescentes.

XII. - BIBLIOGRAFIA AMPLIADA

Anuario Pedagógico Centro Poveda. Santo Domingo (R.D) (1), 1997.

ANTONIO, Salviolo. – “La escuela ... ¿enseña a pensar?”. – **REVISTA DE EDUCACION Y CULTURA (1-2)**, 1989.

APPLE, Michael W. – **Educación y poder.** -- Barcelona: Paidós Ibérica; Centro de Publicaciones del M.E.C., 1997. 209 p.

----- -- **Ideología y currículo.** – Madrid: Akal, 1986. 224 p.

----- -- **Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.** -- Paidós Ibérica; Centro de Publicaciones del M.E.C., 1989 218p

AUSUBEL, David, P -- **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.** -- México: Trillas, 1983. 623 p.

BERNSTEIN, Basil. -- **La construcción social del discurso pedagógico: textos seleccionados.** – Bogotá: PRODIC-El Griot, 1990. 169 p.

- . – **La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control.** – 2. ed. -- La Coruña : Fundación Paideia, 1994. 234 p.
- BOHM, Winfried. – “Educación, escuela, sociedad”. – **LA EDUCACION 36** (111-113): 47-56, I-III 1992.
- BRUER, John T. – **Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula.** – Barcelona: Paidós Ibérica, c1995. 319 p.
- BRUNER, Jerome. – **La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño.** – Barcelona: Paidós Ibérica, 1990. 189 p.
- . – **La importancia de la educación.** – Barcelona: Paidós, 1987. 199 p.
- . – **El proceso mental en el aprendizaje.** – Madrid: Narcea, 1978. 320 p.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. – **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.** – Barcelona: Martínez Roca, 1988. 245 p.
- COLOQUIO DE INVIERNO “Los Grandes Cambios de Nuestro Tiempo: La Situación Internacional, América Latina y México” (10-21 feb. 1992 : México) -- **La situación mundial y la democracia.** -- México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes: Universidad Nacional Autónoma de México; Fondo de Cultura Económica, 1992. v.1.
- COLL, César. – **El constructivismo en el aula.** – Barcelona: Graó, 1993. 183 p.
- . -- **Los contenidos en la Reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.** – Madrid: Santillana, 1992. 202 p.
- . – **Desarrollo psicológico y educación.** – Madrid : Alianza, 1992. 3 v.
- DELORS, Jacques. – **La educación: un tesoro al alcance de todos.** – París: Unesco, 1996. 318 p.
- DEWEY, John. – **Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación** Madrid: Morata, 1997. 319 p.
- EISNER, Elliott W. -- **Procesos cognitivos y curriculum: una base para decidir lo que hay que enseñar.** – Barcelona: Martínez Roca, 1987. 167 p.
- ELIADE, Bernard. – **La escuela abierta: testimonios y proposiciones para ayudar a poner en marcha una educación permanente y popular.** – Barcelona: Fontanella, 1975.

- ELLIOT, John. -- **El cambio educativo desde la investigación - acción.** – Madrid: Morata, 1993. 190 p.
- . – **Investigación - acción en el aula.** – Valencia: Generalitat Valenciana,
- FREINET, Celestin. – **El diario escolar.** – Barcelona: Laia, 1981. 155 p.
- . – **El método natural de lectura.** – Barcelona: Laia, 1981. 157 p.
- . – **Los métodos naturales.** – Barcelona: Fontanella, 1979. 385 p.
- . – **Modernizar la escuela.** – Barcelona: Laia, 1974. 85 p.
- . – “Modernizar la escuela”. – **CUADERNOS DE PEDAGOGIA** (2), s.f.
- . – **Parábolas para una pedagogía popular.** – Barcelona: Laia, 1977. 159 p.
- . – **Los planes de trabajo.** – Barcelona: Laia, 1979. 86 p.
- . – **La salud mental de los niños.** – Barcelona: Laia, 1979. 97 p.
- . – **Las técnicas audiovisuales.** – Barcelona: Laia, 1979. 148 p.
- FREIRE, Paulo. – **Acción cultural para la libertad.** – Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975. 101 p.
- . – “Alfabetización de adultos y bibliotecas populares” **CUADERNOS DE PEDAGOGIA** (105): 73-88, 1983.
- . – **Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.** – México: Siglo XXI, 1981. 238 p.
- . -- **Cartas a los alfabetizadores.** – Quito: Col. Téc. “Don Bosco”, 1990. 76 p.
- . – **Concientización: teoría y práctica de la liberación.** – Bogotá: Asociación de Pub. Educativas, 1974. 107 p.
- . – **La desmitificación de la concientización y otros escritos.** – Bogotá: Editorial América Latina, 1975. 141 p.
- . – **Dialogando con Paulo Freire sobre educación popular.** – Bogotá: CODECAL, 198-?. 44 p.
- . – **La educación autocrítica.** – Buenos Aires: Búsqueda, 1986. 107 p.
- . – **La educación como práctica de la libertad.** – Madrid: Siglo XXI, 1984. 151 p.
- . – **Educación y liberación: (la experiencia pedagógica de Guinea-Bissau).** – Lima: Tarea, 1985. 60 p.
- . – **Extensión o comunicación: la concientización en el campo.** – Bogotá: Ediciones Populares, 1977. 133 p.

- . – **Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia.**
 – Buenos Aires: La Aurora, 1974. 47 p.
- . – **La importancia de leer y el proceso de liberación.** – México: Siglo XXI, 1984.
 176 p.
- . – **Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.**
 – México: Siglo XXI, 1993. 226 p.
- . – **Pedagogía del oprimido.** – Montevideo: Tierra Nueva, 1979. 228 p.
- . – **Qué hacer: teoría y práctica en educación popular.** – Quito: CEDECO, 1990.
 69 p.
- GALTON, Maurice. – **Cambiar la escuela, cambiar el curriculum.** – Barcelona:
 Martínez Roca, 1986. 379 p.
- GARCÍA, Dignora; GONZÁLEZ, Raymundo. – “La educación de personas adultas y la
 transformación social en los 90”. – **LA PIRAGUA** (12/13): 95-103, 1996.
- GIROUX, Henry A. – **Border crossings: cultural workers and the politics of
 education.** – London: Routledge, 1993. 258 p.
- . – **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del
 aprendizaje.** – Barcelona: Paidós Ibérica, 1990. 290 p.
- . – **Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición.** – 2.
 ed. – México: Siglo XXI, 1995. 329 p.
- HARGREAVES, Andy. – **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los
 tiempos, cambia el profesorado.** -- Madrid: Morata, 1996. 303 p.
- HOLT, John. – **El fracaso de la escuela.** – Madrid: Alianza, 1987. 203 p.
- KEMMIS, Stephen.-- **Cómo planificar la investigación - acción.** – Barcelona: Laertes,
 1988. 199 p.
- . – **El curriculum más allá de la teoría de la reproducción.** – Madrid: Morata,
 1988. 173 p.
- . – **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación - acción en la formación
 del profesorado.** -- Barcelona: Martínez Roca, 1988. 245 p.
- LESOURNE, J. – **Educación y sociedad: los desafíos del año 2000.** – Barcelona:
 Gedisa, 1993.

- MC LAREN, Peter. -- **Pedagogía crítica y cultura depredadora.** – Barcelona: Paidós Ibérica, 1997. 344 p.
- . – **La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.** – México: Siglo XXI, 1989. 302 p.
- MEJIA J., Marco Raúl. **Educación y escuela en el fin de siglo.** – Santafe de Bogotá: CINEP, 1995. 192 p.
- NEILL, A. S. – **Maestros problema y los problemas del maestro.** – México: Editores Mexicanos Unidos, 1985. 203 p.
- “Pensadores de la educación”. -- **PERSPECTIVAS** (91/92), 1994.
- PESTALOZZI, Juan Enrique. – **El método.** – Madrid: Espasa-Calpe, 1900. 30 p.
- PIAGET, Jean. – **Adaptación vital y psicología de la inteligencia: selección orgánica y fenocopia.** – México: Siglo XXI, 1978. 190 p.
- . – **Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos.** – México: Siglo XXI, 1969. 338 p.
- . – **La construcción de lo real en el niño.** – Barcelona: Crítica, 1989. 351 p.
- . – **El derecho a la educación en el mundo actual.** – Montevideo: Aula, 1971. 54 p.
- . – **Génesis del número en el niño.** – Buenos Aires: Guadalupe, 1967. 289 p.
- . – **Investigaciones sobre la contradicción.** – México: Siglo XXI, 1978. 345 p.
- . – **El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño.** – Buenos Aires: Paidós, 1978. 98 p.
- . – **Lógica.** – Buenos Aires: Paidós, 1979. 253 p.
- . – **Memoria e inteligencia.** – Buenos Aires: El Ateneo, 1972. 377 p.
- . – **El nacimiento de la inteligencia en el niño.** – Barcelona: Crítica, 1990. 398 p.
- . – **Psicogénesis e historia de la ciencia.** – México: Siglo XXI, 1982. 252 p.
- . – **Sabiduría e ilusiones de la filosofía.** – Barcelona: Península, 1973. 235 p.
- . – **Seis estudios de psicología.** – Barcelona: Barral, 1978.
- . – **La toma de conciencia.** – Madrid: Morata, 1981. 285 p.
- POPKEWITZ, Thomas S. – **Sociología política de las reformas educativas: el poder - saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación.** – La Coruña: Fundación Paideia, 1994. 295 p.

- PUIGGROSS, Adriana. – “Refundamentación político-pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI”. – **LA PIRAGUA** (12/13): 10-8, 1996.
- REPÚBLICA DOMINICANA. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. Plan Decenal de Educación. – **Síntesis del Plan Decenal de Educación**. – Santo Domingo: SEEBAC, 1992. – (Documento , 5).
- ROGERS, Carl. -- **Grupos de encuentro**. – Buenos Aires: Amorrortu, 1978. 179 p.
- . – **Libertad y creatividad en la enseñanza: el sistema “no directivo”**. – Buenos Aires: Paidós, 1975. 256 p.
- . – **Orientación psicológica y psicoterapia: fundamentos de un enfoque centrado en la persona**. – Madrid: Narcea, 1978. 359 p.
- . – **El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica**. – Buenos Aires: Paidós, 1974. 356 p.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. – **Emilio o de la educación**. – Madrid: Edaf, 1982. 555 p.
- SKINNER, B. F. – **Tecnología de la enseñanza**. – Barcelona: Labor, 1973. 258 p.
- . – **Walden dos**. – Barcelona: Fontanella, 1974. 355 p.
- STENHOUSE, Lawrence. – **La investigación como base de la enseñanza**. – Madrid: Morata, 1987. 183 p.
- . – **Investigación y desarrollo del currículum**. -- Madrid: Morata, 1984. 319 p.
- TONUCCI, Francesco. – **La escuela como investigación**. – Barcelona. Avance, 1975. 80 p.
- . – **Por una escuela alternativa: seminario sobre el Movimiento de Cooperación Educativa de Italia**. – Barcelona. G.R.E.C., 1978. 43 p.
- TORRES SANTOME, Jurjo. – **El currículum oculto**. – Madrid: Morata, 1994. 219 p.
- . -- **Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado**. – Madrid: Morata, 1997. 279 p.
- VYGOTSKI, Lev. – **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. – Barcelona: Crítica, 1979. 226 p.
- . – **Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas**. – Buenos Aires: La Pléyade, 19--?. 219 p. mimeo.

“Sí nosotros y nosotras hubiéramos tomado en serio la Pedagogía tendríamos hoy hombres, mujeres, libros, maestros, maestras, escuelas, métodos, material científico y todo lo que pueden presentar con honra para el pueblo, y provecho para sus habitantes”

Pedro Poveda