

# La educación dominicana al 2021: reflexiones, planteamientos y experiencias

Organização  
de Estados  
Ibero-americanos

Para a Educação,  
a Ciência  
e a Cultura



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

Organização  
de Estados  
Ibero-americanos

Para a Educação,  
a Ciência  
e a Cultura



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

Título:

# La **educación** **dominicana** al **2021:** reflexiones, planteamientos y experiencias

© Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI  
República Dominicana  
[www.oei.org.do](http://www.oei.org.do)

Coordinación:  
Catalina Andújar  
Minerva Vincent

Edición:  
Denise Pineda

Diseño y diagramación:  
Orlando Isaac  
Santiago Rivera

Impreso en Santo Domingo por: E-graf  
ISBN: 978-9945-9089-8-5

Las opiniones de los autores expresadas en este libro  
no representan necesariamente los puntos de vista de la OEI.

# Índice

Preámbulo ..... 07

Introducción..... 09

## **PRIMERA PARTE: REFLEXIONES Y PLANTEAMIENTOS CONCEPTUALES**

**1. De los grandes retos de la educación dominicana: calidad y equidad ..... 15**

**Calidad y equidad de la educación dominicana ..... 17**

Ancell Scheker

**Notas sobre desigualdad social y la educación dominicana ..... 39**

Cheila Valera Acosta

**Por un país mejor para todos y todas..... 49**

Jorge Cela

**Por un nuevo modelo en la alfabetización y educación permanente de personas  
jóvenes y adultas en República Dominicana..... 59**

Ivelisse Prats de Pérez

**Equidad, igualdad e inclusión a través del modelo educativo ..... 67**

Luisa Navarro

**Acción Educativa Intercultural y las nuevas bases del curriculum dominicano ..... 81**

Pablo Mella Febles

<b>Psicoafectividad y calidad educativa.....</b>	<b>107</b>
Josefina Zaiter y Rocío Hernández Mella	
<b>Reflexiones de la educación inicial en el mundo posmoderno.</b>	
<b>¿Cuándo jugarán los niños? .....</b>	<b>121</b>
Wara González y Amy Víctor	
<b>El desempeño docente en Matemática .....</b>	<b>131</b>
Leandra Tapia y Nurys González Durán	
<b>2. De la profesión docente .....</b>	<b>145</b>
<b>Formación Docente: un reto para la transformación de los</b>	
<b>esquemas mentales o representacionales .....</b>	<b>147</b>
Julio Valeirón	
<b>Formación continua y desarrollo profesional docente</b>	
<b>en República Dominicana: avances y desafíos .....</b>	<b>161</b>
Aida Consuelo Hernández	
<b>Influencias internacionales explícitas e implícitas en la ética docente</b>	
<b>del sector público de la República Dominicana .....</b>	<b>175</b>
Eduardo Villanueva	
<b>3. De la educación superior .....</b>	<b>189</b>
<b>Reflexiones sobre aseguramiento de la calidad y acreditación</b>	
<b>en República Dominicana .....</b>	<b>191</b>
Odile Camilo	
<b>La internacionalización de la formación docente como estrategia</b>	
<b>para la pertinencia y la calidad educativa en el siglo XXI .....</b>	<b>201</b>
Luz I. Madera Soriano	

**SEGUNDA PARTE:  
LO QUE APORTAN LAS EXPERIENCIAS**

<b>La inducción del profesorado principiante en República Dominicana. La experiencia del programa INDUCTIO.....</b>	<b>225</b>
Altagracia López Ferreiras	
<b>El milagro de Consuelo: Estudio de caso de un modelo de educación para la ciudadanía en clave humanística.....</b>	<b>244</b>
Leonor Elmúdesi Espaillat	
<b>Leo, escucho, observo, siento, y entonces escribo: metodología integrada para la enseñanza -aprendizaje de la literatura y las artes en la educación secundaria.....</b>	<b>264</b>
María Amalia León Cabral	
<b>Comunidades que aprenden .....</b>	<b>283</b>
Minerva Vincent	
<b>Líderes Cuentacuentos: experiencia de promoción de lectura desde la participación estudiantil .....</b>	<b>295</b>
Berenice Pacheco-Salazar	
<b>De los autores.....</b>	<b>309</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>317</b>



# Preámbulo

Abordar la educación en República Dominicana, a partir de diversas representaciones y miradas, supone trazar los rasgos históricos, la diversidad del contexto y de los actores, las vivencias colectivas e individuales, el recorrido realizado, los avances y desafíos.

Esto es esencialmente lo que se presenta en esta publicación monográfica, que muestra un panorama amplio y diverso del escenario educativo en el país, tanto desde una perspectiva conceptual y reflexiva, como desde el aporte de las experiencias.

A pocos años de la finalización de las Metas Educativas 2021, el proyecto iberoamericano que surgió de la mano de la celebración de los bicentenarios de las independencias de nuestros países con el fin de dar un salto cualitativo a la educación de nuestra región, la educación dominicana presenta luces y sombras, incuestionables avances e importantes desafíos.

Es necesario reconocer el compromiso asumido por el país durante estos años, para avanzar hacia la consecución de las metas propuestas y dar un empuje importante a la educación dominicana.

Las transformaciones que se evidencian en el contexto educativo dominicano, a partir de la implementación de políticas, planes, programas e iniciativas nacionales, son indicadores del compromiso del Estado dominicano por impulsar la educación y expresan, a la vez, el esfuerzo colectivo de todos los implicados en el quehacer educativo y del conjunto de la sociedad.

Sin embargo, se requieren mayores esfuerzos y más sostenidos e integrales, para responder a los múltiples desafíos que quedan por delante. Reconociendo la ampliación de la cobertura, aún no se ha logrado que los estudiantes permanezcan en las aulas y

finalicen su escolaridad. Además, el incremento en los logros de los aprendizajes de los estudiantes sigue siendo una tarea pendiente.

Las deudas educativas acumuladas del siglo XX, no sólo en la República Dominicana, sino en toda la región iberoamericana, nos señalan que la educación sigue siendo una cuestión de justicia social. Por tanto, se hace necesario impulsar y fortalecer acciones integrales e intersectoriales que atiendan las desigualdades y favorezcan oportunidades educativas de calidad.

Por otro lado, están los nuevos retos de la sociedad de hoy, caracterizada por los cambios continuos, la celeridad y la incertidumbre, lo que sin dudas complejiza aún más la situación educativa actual. Este escenario complejo demanda la construcción de nuevos esquemas de pensamiento que permitan su interpretación y la búsqueda de las mejores alternativas para afrontarlo.

Avanzar en estos desafíos requiere articular esfuerzos y acciones coherentes; demanda que el país incremente su capacidad de producir conocimiento e innovar.

Numerosas investigaciones dan cuenta de la influencia de las ideas en los procesos de generación de las políticas públicas (CEPAL, 2006). La República Dominicana tiene el desafío de aumentar su capacidad de generar conocimiento para la toma de decisiones y la realización de políticas educativas públicas.

Esta publicación monográfica sobre el tema educativo pretende ser un aporte a la reflexión colectiva para avanzar hacia la educación dominicana que aspiramos, aquella educación transformadora impregnada de sentido, cuyo fin último sea la formación de personas buenas, cultas y felices.

Con la misma se inicia el laboratorio de ideas de OEI en la República Dominicana, que comprenderá además un conjunto de diálogos reflexivos que se pondrán en marcha con la constitución de un grupo de expertos, pensadores e investigadores nacionales en diversos ámbitos educativos, y que esperamos se conviertan en aliados a la hora de definir políticas que respondan a los desafíos que tenemos por delante de cara al 2021 y más allá.

**Catalina Andújar Scheker**  
Directora de la OEI en R.D.

# Introducción

La idea de incorporar en un documento monográfico las diversas perspectivas de especialistas nacionales vinculados al quehacer educativo era algo que nos atraía desde hacía tiempo.

Es por ello que hace ya algunos meses, realizamos una convocatoria a reconocidos profesionales de la educación en el país, quienes con su generosidad, entusiasmo y entrega nos ayudaron a hacer realidad nuestro deseo.

La participación de los autores ha sido muy diversa, no solo por sus ámbitos de actuación profesional, sino además por las temáticas en las que profundizan en sus respectivos artículos, que están sin duda vinculadas con sus competencias, trayectorias profesionales y áreas de investigación.

No obstante esta pluralidad de autores y diversidad de miradas, hay aspectos comunes que permean los artículos de esta publicación. A lo largo del texto se evidencia una preocupación continua por el tema de la desigualdad y la necesidad de una mayor inclusión educativa y social, que es abordada de manera reiterativa por los diferentes autores como parte de los problemas que enfrenta el sistema educativo dominicano.

La necesidad urgente de avanzar hacia una educación de mayor calidad desde los primeros años hasta la educación superior y el compromiso por una ciudadanía democrática, responsable, solidaria y justa, se constituyen en un hilo conductor de la lectura, relacionada con el interés que despiertan los desafíos crecientes vinculados con los temas de la calidad educativa, en particular con el acceso al conocimiento de manera equitativa y la generación de capacidades para el desarrollo humano.

El documento tiene dos partes: la primera parte comprende planteamientos conceptuales, aspectos estratégicos y elementos prácticos, a partir de las reflexiones de los autores; la segunda parte se orienta a la presentación de algunas experiencias llevadas a cabo en el país en los últimos 5 años y que, por sus particularidades, innovaciones o por el tema que abordan e interés que revisten, consideramos importante incluir.

La primera sección, titulada Reflexiones y planteamientos conceptuales, la hemos organizado por temáticas, en 3 bloques diferenciados relativos a la calidad y la equidad en la educación, la profesión docente y la educación superior.

En el primer capítulo, Ancell Scheker aborda el tema de la calidad educativa, necesariamente vinculado a la equidad y la igualdad de oportunidades. En su artículo la autora hace un análisis detallado del concepto de calidad y de su complejidad en términos de evaluación, sobre todo si se tiene en cuenta una perspectiva de equidad en los resultados, y hace propuestas para el desarrollo de políticas y acciones que garanticen la igualdad de oportunidades educativas para una educación de calidad.

Siguiendo esta línea, Cheila Valera se centra en el tema de la desigualdad educativa y social, y cómo sus consecuencias tienen repercusiones en el sistema educativo y en la sociedad dominicana en general. La autora reflexiona sobre las políticas y los programas educativos actuales y su pertinencia y eficacia, haciendo planteamientos y propuestas en relación al desafío de ampliar el acceso a oportunidades educativas de calidad, como forma de elevar la equidad.

Jorge Cela aborda la inclusión educativa desde la vivencia personal y a partir de su experiencia en Fe y Alegría. Plantea la importancia de una mayor participación social y de mayores y mejores experiencias de aprendizajes, a través de oportunidades y retos. Nos recuerda la necesidad de promover la solidaridad y fraternidad y nos habla no solo del derecho a la educación sino del derecho que tenemos de vivir en un mundo educado.

Por su parte, Yvelisse Prats de Perez aborda la educación a lo largo de toda la vida desde un enfoque de derecho, haciendo énfasis en el rol del Estado como garante de estos derechos y como nivelador de la desigualdad. Se refiere además a la nueva institucionalidad de la educación de personas jóvenes y adultas y la necesidad de fortalecer su carácter continuo como política educativa y social.

En su artículo sobre equidad, igualdad e inclusión a través del modelo educativo, Luisa Navarro reflexiona sobre los fundamentos de las concepciones que subyacen en el tratamiento de los conceptos de equidad e igualdad incluidos en las políticas educativas inclusivas que contempla la Estrategia Nacional de Desarrollo. La autora analiza cómo los programas que se impulsan en el marco de estas políticas están determinados en su mayor parte por razones políticas, ideológicas o partidistas, en

lugar de ser el resultado de una reflexión educativa, destacando la necesidad de la consulta social para identificar problemas y necesidades.

Pablo Mella, por su parte, nos comparte reflexiones filosóficas y educativas sobre la justicia social y la inclusión educativa, desde un abordaje de la educación intercultural.

Rocío Hernández y Josefina Zaïter tratan un aspecto fundamental, pero poco atendido en la reflexión de los educadores sobre su práctica educativa, que es el tema de la psicoafectividad y la calidad educativa. Las autoras aportan conceptualizaciones y reflexiones, considerando la importancia y necesidad de que la dimensión psicoafectiva se reconozca y asuma en la práctica educativa, a partir de un compromiso con la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Reflexionando sobre la primera infancia y la educación inicial en la República Dominicana, Amy Víctor y Wara González hacen un análisis de la educación inicial en la época postmoderna, enfatizando la centralidad del juego como factor esencial para el adecuado desarrollo de la infancia y para poder desarrollar competencias y habilidades para el siglo XXI.

El último artículo de este apartado está referido al aprendizaje de la Matemática y es abordado de manera reflexiva por Nurys González y Leandra Tapia, a partir de la preocupación que genera en los diferentes niveles del sistema educativo dominicano el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta área y su vinculación al éxito escolar.

El tema de la profesión docente es abordado desde la formación inicial y permanente por tres autores distintos. Julio Leonardo Valeirón enfatiza lo relativo a las transformaciones culturales, de esquemas mentales y epistemológicos, de la conciencia del enseñar y aprender, interpelando a las instituciones de educación superior y la necesidad de generar modelos y de transformar la imagen y condiciones de los profesionales. Aida Consuelo Hernández aborda la formación continua desde la perspectiva del desarrollo profesional docente analizando diversos enfoques y experiencias. Eduardo Villanueva se refiere al tema del desarrollo profesional desde la perspectiva ética haciendo un análisis de las influencias explícitas e implícitas de la ética docente.

Para cerrar esta primera parte, se aborda en esta sección lo relativo a la educación superior. Odile Camilo e Inmaculada Madera refieren dos ámbitos de gran trascendencia hoy día,

como son el aseguramiento de la calidad de educación superior, los procesos de acreditación de programas de educación y la internacionalización, temáticas que impregnan la agenda de la educación superior del siglo XXI y en el que todavía tenemos como país un desafío importante por delante, de cara al espacio iberoamericano del conocimiento.

La segunda sección del documento, relativa a los aportes de las experiencias, inicia con un artículo de Altagracia López sobre la importancia de la inducción profesional como parte del desarrollo profesional de los docentes. La autora nos presenta una experiencia sobre un programa de inducción del profesorado principiante, como proceso de acompañamiento y mentoría.

Leonor Elmúdesi, por su parte, nos comparte una experiencia realizada en un municipio de la zona este del país, recogida ampliamente en un estudio realizado por la autora en tiempos recientes, donde nos presenta un modelo de educación para la ciudadanía en clave humanística, como ejemplo de desarrollo educativo basado en valores.

María Amalia León nos muestra otras alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de las humanidades a través de una mayor participación del estudiante. En un ejercicio reflexivo de la propia práctica, presenta una experiencia de integración de textos literarios con las artes visuales, derivada de una investigación en que la autora ha reflexionado durante varios años.

Finalmente, en los últimos capítulos se presentan dos experiencias novedosas impulsadas en los últimos años en el país.

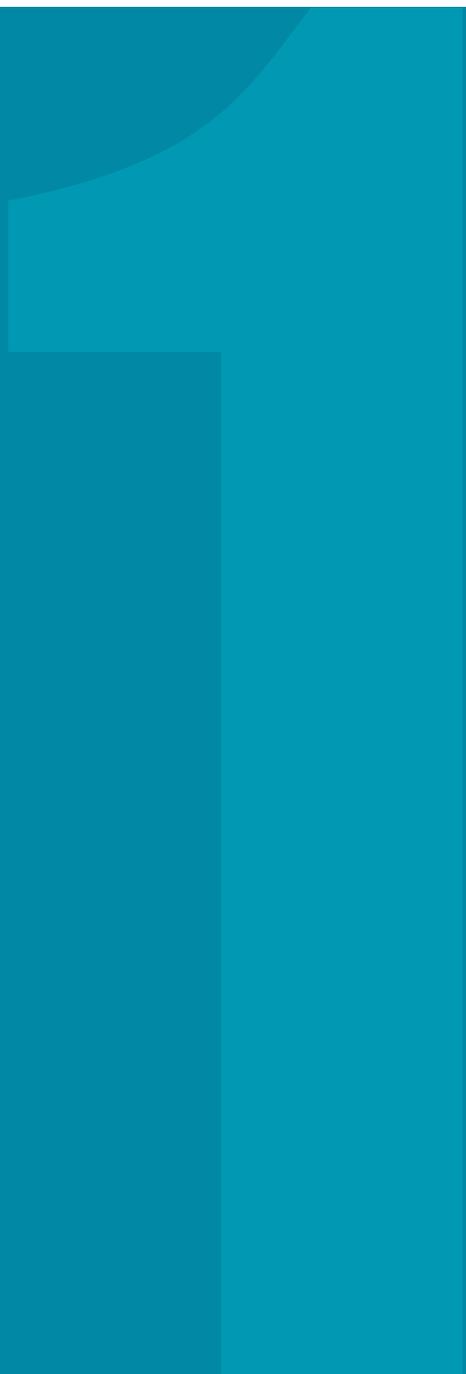
Minerva Vincent nos invita a conocer “Comunidades que Aprenden”, un proyecto llevado a cabo en una pequeña localidad situada en la región este del país, basado en el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, como principio organizativo y comunitario. La autora plantea varias ideas clave para el cambio en la educación desde las comunidades, con una perspectiva sistémica e intersectorial.

Berenice Pacheco, nos presenta una experiencia de promoción de la lectura en los centros educativos y las comunidades, a partir de la participación activa de los estudiantes. En su artículo, la autora nos muestra como en torno a la lectura es posible realizar cambios profundos en la cultura escolar y en la vivencia de los valores y el ejercicio de la ciudadanía.

**PRIMERA PARTE:**  
**Reflexiones y planteamientos  
conceptuales**



# **De los grandes retos de la educación dominicana: calidad y equidad**





# Calidad y equidad de la educación dominicana

Ancell Scheker

## Marco internacional y nacional de calidad

La calidad de la educación es un tema recurrente y una de las metas principales de las últimas reformas educativas, planes, y acuerdos nacionales e internacionales. A medida que se ha ido expandiendo la cobertura en la educación, se ha desplazado el foco de la política educativa de la distribución de insumos hacia los resultados alcanzados; y la calidad ha pasado a ser la nueva gran preocupación de la mayoría de los países y organismos internacionales (Tiana, 2009). Es decir, ya no solo importa que los estudiantes estén en la escuela sino especialmente si están logrando los aprendizajes deseados, si se están formando los ciudadanos que la sociedad actual requiere.

Junto a la calidad surge otra inquietud: la equidad en los resultados. Equidad no solo se trata de que todos tengan acceso a la educación sino de que tengan las mismas oportunidades independientemente de su origen socioeconómico u otras condiciones. Ingresar a la escuela es la primera oportunidad educativa pero no es suficiente. Ya desde la década de los 90 se advertía, para la región latinoamericana, que una educación de baja calidad continuaría siendo fuente de desigualdades y de exclusión social (Filmus, ed. 1993). Por tanto, la calidad de la educación está asociada a la equidad y a la igualdad de oportunidades.

Mejorar la calidad con equidad es el objetivo central del sistema educativo dominicano. Por ello, es importante saber cómo hemos ido avanzando en esa meta.

Ahora bien, calidad es un concepto de múltiples significados y dimensiones y, en consecuencia, difícil de medir. En el contexto internacional y nacional este concepto ha ido evolucionando, redefiniéndose y abarcando distintos aspectos.

En Jomtiem 1990 se consolida el movimiento Educación para Todos en el que los países se unieron, convocados por UNESCO, en una serie de acuerdos para impulsar la educación. En Dakar 2000 se ratificaron los acuerdos y metas de Educación para Todos.

Desde ese foro mundial, se concibe la educación como un derecho humano fundamental, y elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones. Además, los países se comprometieron con diversas metas, entre ellas “mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales”. Se refiere a aprendizajes básicos que todos deben tener. La calidad no solo se trata de cuánto se aprende y si se aprende bien, sino de si ese aprendizaje resulta en una serie de beneficios para el individuo y la sociedad. Sin embargo, pasado el plazo de 15 años esta meta no se ha logrado para todos.

En la reunión celebrada en el 2015 en Incheon se reconocen los avances y también las metas incumplidas. Se plantea una nueva visión de la educación para el 2030 que propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este objetivo de educación se enmarca dentro de los objetivos globales de desarrollo sostenible.

En ese sentido, se declara el compromiso con una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los logros así como los mecanismos para medir los progresos. Se amplían los aprendizajes definidos dentro de una educación de calidad, no solo incluyen las competencias básicas de lectura, escritura y matemática, sino aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel, así como el desarrollo de una ciudadanía responsable ante los desafíos locales y mundiales. Esta visión se traduce en metas más ambiciosas.

Para América Latina la agenda post 2015 se definió en la Declaración de Lima, la cual prioriza la calidad, equidad e inclusión. Establece la calidad en sus cinco dimensiones: equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia, como la preocupación clave en la región. Los países se comprometen a lograr la excelencia en la educación pública. Estos objetivos de calidad plantean la necesidad e importancia de desarrollar sistemas de evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje que generen información y evidencias para la formulación de políticas y para la gestión del sistema educativo.

En las metas educativas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) se plantea también el desafío de la calidad, entendiendo que esta es uno de los retos más difíciles que enfrenta la región porque los resultados reflejan la inequidad de oportunidades y la desigualdad social. La meta general 5 se refiere a mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar y para ello se plantean metas específicas. La meta específica 10 es mejorar la adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos, y sus indicadores son los resultados de desempeño de los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales.

La República Dominicana es signatario de estos objetivos y metas mundiales lo cual se ha reflejado en los planteamientos de la Ley General de Educación y los planes decenales de educación, que se han fundamentado en la visión y metas de Educación para Todos. De igual forma, las subsiguientes leyes y acuerdos nacionales han tomado en cuenta el desafío de una educación de calidad.

La Ley General de Educación 66-97 se refiere a la calidad como el marco de referencia del sistema educativo dominicano, por tanto incluye insumos, procesos y productos e identifica los determinantes de esa calidad, estableciendo la evaluación de la misma.

El plan decenal vigente 2008- 2018 establece en su política 3 y 4 la revisión curricular para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes y el establecimiento de claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorear el desempeño del sistema.

En la Constitución del 2010, en su artículo 63, se establece que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades. De igual manera, la Ley 1-12 sobre Estrategia Nacional de Desarrollo, que aspira lograr el desarrollo sostenible del país al año 2030, plantea como uno de sus ejes estratégicos la educación. Uno de los objetivos de este eje es:

“Implantar y garantizar un sistema educativo nacional de calidad, que capacite para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, propicie el desarrollo humano y un ejercicio progresivo de ciudadanía responsable, en el marco de valores morales y principios éticos consistentes con el desarrollo sostenible y la equidad de género”.

A finales del 2012 y con el propósito de orientar la inversión del 4% del PIB, que por primera vez se asignara a educación, surgió la Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad (IDEC) liderada por el Ministerio de Educación (MINERD). La IDEC se concibe como un espacio de diálogo entre gobierno, sociedad civil, organismos internacionales y sector privado con el fin de concertar las acciones prioritarias para el plan de los próximos cuatro años. Especialistas se reunieron alrededor de diez mesas de trabajo y lograron consensuar las acciones comprometiéndose a dar seguimiento a su ejecución. Cada seis meses la IDEC elabora un informe de seguimiento y monitoreo de las acciones realizadas en favor de la calidad y de acuerdo con las metas planteadas. Una meta específica fue la actualización y revisión del currículo.

Más reciente y para todo el sector educativo, se firma el Pacto Nacional por la Reforma de la Educación Dominicana entre todos los sectores sociales y políticos en abril del 2014. En su acuerdo 4 se plantea el compromiso con la calidad y pertinencia de los aprendizajes y los medios para lograrlo. Específicamente se acuerda:

“Desarrollar en los estudiantes de los diferentes niveles, modalidades, subsistemas y subsectores, las competencias para el dominio de la lengua y otras habilidades comunicativas; el pensamiento lógico-matemático, crítico y creativo; la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones; la actitud investigativa, el trabajo colaborativo, la valoración de los aportes de la ciencia y el cuidado del medio ambiente; así como una consciencia ética ciudadana y una actitud para aprender durante toda la vida”.

En el acuerdo 6 del Pacto Educativo se establece la necesidad de desarrollar una cultura de evaluación y se plantea que esencialmente la calidad será medida por los resultados de los aprendizajes, a partir de instrumentos nacionales, regionales e internacionales.

Como se puede observar, la calidad es un concepto amplio y complejo y a la vez es la preocupación y desafío principal de los sistemas educativos. Cada vez más, la calidad está vinculada con los logros de aprendizajes pertinentes y relevantes y con la equidad.

Además, el énfasis en calidad ha generado la necesidad de evaluar y ha provocado el auge de las evaluaciones nacionales e internacionales para medir los avances en este tema.

Los resultados de las evaluaciones pueden informar a la política educativa y permitir el monitoreo del desempeño del sistema educativo. En ese sentido, la relación entre calidad y evaluación es muy estrecha y genera un diálogo informado que posibilita enfrentar los desafíos fundamentados en datos y no en opiniones.

Para los fines de este trabajo nos limitaremos a abordar solo un aspecto central de la calidad: los logros de los aprendizajes de los estudiantes, especialmente en Lengua Española y Matemática para el nivel Básico; y en la equidad, el análisis de la relación de algunas variables con los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes y la distribución de las oportunidades educativas. Estas informaciones resultan en indicadores valiosos para medir la calidad y equidad del sistema educativo dominicano y elaborar propuestas de mejora basadas en evidencias.

## Qué nos dicen las evaluaciones nacionales e internacionales sobre la calidad del sistema educativo dominicano

La República Dominicana actualmente cuenta con un sistema de pruebas nacionales censales desde hace más de 20 años, con evaluaciones diagnósticas muestrales en los últimos años, y ha participado en varios estudios internacionales. En el plano internacional, La República Dominicana ha participado: en los tres estudios regionales coordinados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en la Oficina Regional de América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC); en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanas (ICCS) de la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Académico (IEA); y, por primera vez en el 2015, en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD).

El contar con evaluaciones sistemáticas permite tener informaciones que pueden guiar la toma de decisiones en cuanto a políticas, programas y planes que contribuyan a la mejora de la calidad y posibilitan monitorear el desempeño del sistema y el efecto de las políticas a largo plazo.

A continuación se presentan los resultados de los estudios y evaluaciones más recientes que se han aplicado en el país y nos enfocaremos en los aprendizajes básicos de comprensión lectora y matemática. Por tanto, abordaremos los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), de las Pruebas Nacionales del nivel básico, y evaluaciones diagnósticas en Lengua Española y Matemática para identificar los logros de aprendizaje de los estudiantes, entendiendo que este es uno de los indicadores principales de calidad. Al mismo tiempo, nos referiremos a la equidad al analizar los resultados de acuerdo a distintos estratos.

## Resultados del TERCE

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de UNESCO/OREALC, es un estudio de naturaleza diagnóstica y muestral, que mide los logros de aprendizaje de estudiantes de 3.º y 6.º del Nivel Primario en las áreas de Lenguaje (escritura y comprensión lectora), Matemática, y Ciencias, así como los factores asociados a este logro. El TERCE tiene dos propósitos esenciales: dar cuenta del logro de aprendizaje en los países de la región, desde una perspectiva comparativa pero con referencia a los currículos locales, e informar sobre las variables asociadas a los niveles de logro de aprendizaje.

Este estudio se aplicó en el año 2013 y participaron 15 países latinoamericanos y el estado de Nuevo León de México. La República Dominicana también había participado en el segundo estudio (SERCE) que se aplicó en el año 2006. Los resultados del TERCE se presentan en puntaje promedio (con una media de 700 y desviación estándar de 100) y por niveles de desempeño.

Los informes del TERCE se publicaron en julio 2015 y muestran la lentitud en los progresos hacia una educación de calidad para todos.

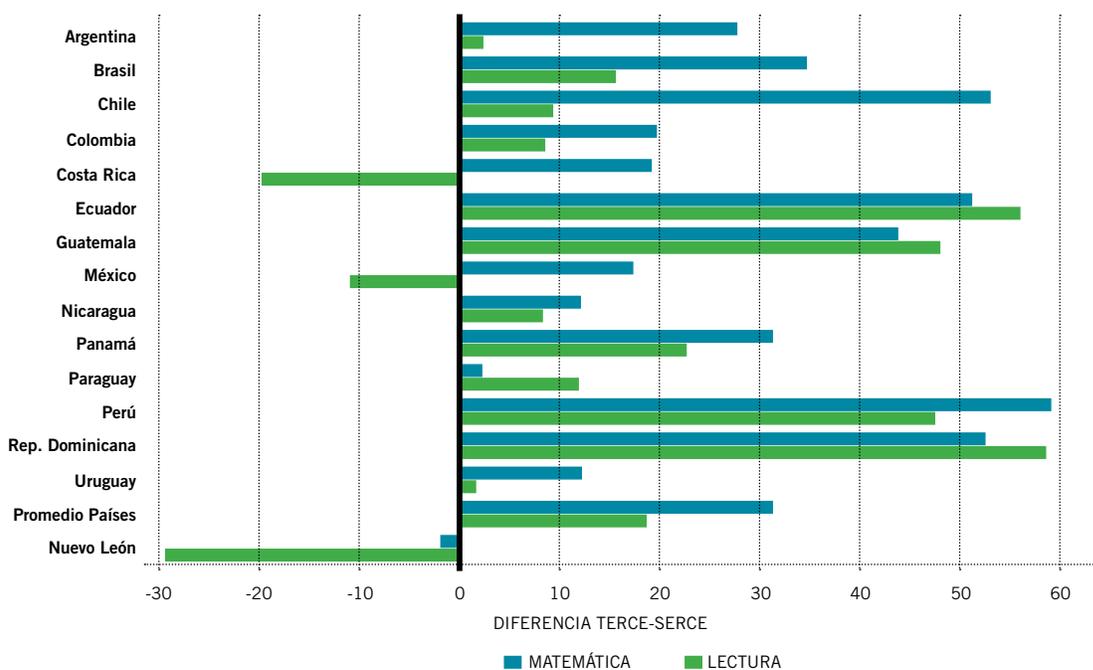
Hubo un aumento significativo en los resultados del país en TERCE con relación a sus resultados en el SERCE. Sin embargo, la República Dominicana presenta los resultados más bajos de la región, por debajo de los países participantes.

**Tabla 1. Puntaje promedio de la República Dominicana en TERCE y comparación con la región y con los propios resultados de SERCE**

Grado	Área curricular	Puntaje promedio en la prueba TERCE	Comparación con promedio de países en TERCE	Comparación con resultados en SERCE
Tercer grado	Lectura	614	▽	△
	Matemática	602	▽	△
Sexto grado	Lectura	633	▽	△
	Matemática	622	▽	△
	Ciencias Naturales	632	▽	△

Fuente: Elaboración propia con los datos de UNESCO-OREALC. Informe comparativo TERCE-SERCE, Primera entrega de TERCE 2014.

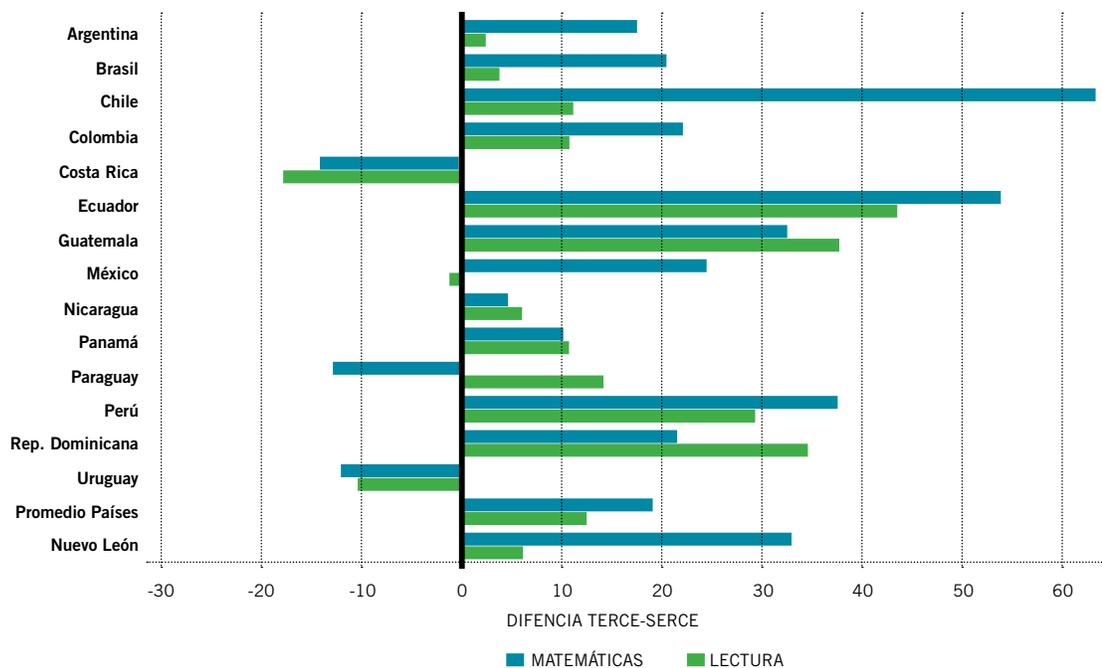
**Gráfico 1. Comparación de resultados entre TERCE y SERCE en Lectura y Matemática de tercer grado**



Fuente: Elaboración propia con los datos de UNESCO-OREALC. Informe comparativo TERCE-SERCE, Primera entrega de TERCE 2014.

En este gráfico las barras hacia la derecha muestran crecimiento entre SERCE y TERCE y las barras hacia la izquierda muestran resultados más bajos en TERCE comparados con el SERCE; las que no tienen color muestran que no hubo diferencia significativa en los resultados entre uno y otro estudio. La República Dominicana fue de los países que más aumentó su puntaje promedio del SERCE 2006 al TERCE 2013 en tercer grado. En Lectura obtuvo el mayor avance entre todos los países, con más de 50 puntos de diferencia.

**Gráfico 2. Comparación de resultados entre TERCE y SERCE en Lectura y Matemática de sexto grado**



Fuente: Elaboración propia con los datos de UNESCO-OREALC. Informe comparativo TERCE-SERCE, Primera entrega de TERCE 2014.

Al igual que en tercer grado, en sexto también hubo avances significativos entre un estudio y el otro, más en Lectura que en Matemática.

Estos resultados indican que los logros de aprendizaje de los estudiantes dominicanos han mejorado en tercer y sexto grado de primaria. Sin embargo, siguen estando por debajo de la media de la región.

En el TERCE también se identifican niveles de desempeño con el propósito de facilitar la interpretación de los logros que han alcanzado los estudiantes evaluados. La identificación de niveles de desempeño se basa en juicios expertos acerca del puntaje mínimo que se debe obtener para alcanzar un determinado nivel de logro (ese puntaje mínimo es un punto de corte). Se establecieron 3 puntos de corte y 4 niveles de desempeño, siendo el IV el más alto. Las siguientes tablas indican el porcentaje de estudiantes que logró las competencias que están incluidas en cada nivel.

**Tabla 2. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Matemática de tercer grado, TERCE**

País	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Argentina	39.0	26.3	26.6	8.1
Brasil	37.5	23.8	26.8	12.0
Chile	15.4	23.4	39.4	21.9
Colombia	48.0	27.7	19.7	4.6
Costa Rica	23.1	31.3	36.5	9.1
Ecuador	47.8	26.8	20.9	4.5
Guatemala	60.2	22.0	14.2	3.7
Honduras	55.7	24.6	15.5	4.3
México	30.3	25.0	32.7	12.0
Nicaragua	68.0	20.1	9.9	2.0
Panamá	60.1	23.6	14.2	2.1
Paraguay	66.5	17.1	12.6	3.8
Perú	39.6	25.1	26.4	8.9
Rep.Dominicana	84.8	10.3	4.0	0.9
Uruguay	31.9	22.8	31.7	13.6
Total Países	47.2	23.3	22.1	7.4
Nuevo León	25.2	25.5	34.7	14.6

Fuente: TERCE, Informe de Resultados, 2015

La mayoría de los estudiantes dominicanos se ubica en el nivel I de desempeño en Matemática lo cual indica que solo muestran cierto dominio en los conocimientos más básicos.

**Tabla 3.** Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Matemática de sexto grado, TERCE

País	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Argentina	36.8	42.5	15.9	4.8
Brasil	39.8	43.5	12.6	4.0
Chile	16.2	39.5	25.9	18.4
Colombia	42.2	42.4	12.0	3.4
Costa Rica	29.9	48.9	16.7	4.5
Ecuador	44.8	41.1	11.0	3.1
Guatemala	56.4	35.0	7.1	1.6
Honduras	62.1	31.2	5.4	1.3
México	23.0	40.1	23.2	13.7
Nicaragua	71.0	26.1	2.5	0.4
Panamá	67.5	28.3	3.5	0.8
Paraguay	69.3	24.8	5.1	0.8
Perú	37.7	39.6	15.5	7.2
Rep.Dominicana	80.1	18.5	1.3	0.2
Uruguay	26.1	36.5	24.3	13.2
Total Países	46.9	35.9	12.1	5.1
Nuevo León	17.2	38.8	25.0	19.0

Fuente: TERCE, Informe de Resultados, 2015

Al igual que en 3.º grado, la mayoría de los estudiantes de 6.º grado se ubica en el nivel I de desempeño en Matemática. Los niveles III y IV, asociados a dominios más complejos relacionados con la expectativa curricular y la excelencia, son alcanzados por muy pocos estudiantes dominicanos.

**Tabla 4.** Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en lectura de tercer grado, TERCE

País	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Argentina	38.5	22.7	26.7	12.2
Brasil	33.7	21.6	32.0	12.7
Chile	10.0	14.5	35.7	39.9
Colombia	32.2	23.1	31.7	13.1
Costa Rica	17.6	22.0	39.4	21.0
Ecuador	38.1	24.3	27.6	10.0
Guatemala	46.1	23.7	22.9	7.3
Honduras	45.7	24.7	22.8	6.8
México	33.1	22.7	28.3	16.0
Nicaragua	56.2	24.1	16.1	3.7
Panamá	48.9	23.3	21.5	6.3
Paraguay	57.4	19.7	16.2	6.7
Perú	32.4	21.0	31.1	15.6
Rep.Dominicana	74.1	14.9	8.9	2.1
Uruguay	28.6	23.3	31.5	16.7
Total Países	39.5	21.7	26.2	12.7
Nuevo León	26.8	21.6	33.2	18.5

Fuente: TERCE, Informe de Resultados, 2015

La mayoría de los estudiantes se encuentra en el nivel I de desempeño en Lectura de 3.º grado, aunque en menor proporción que en Matemática.

**Tabla 5. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en Lectura de sexto grado, TERCE**

País	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Argentina	16.7	50.7	17.4	15.1
Brasil	11.0	52.2	20.2	16.6
Chile	4.9	36.8	24.2	34.2
Colombia	9.7	51.6	21.0	17.7
Costa Rica	4.5	45.9	26.8	22.8
Ecuador	20.8	55.6	13.4	10.3
Guatemala	20.5	60.1	12.2	7.2
Honduras	25.2	59.1	11.2	4.6
México	9.6	48.0	21.5	21.0
Nicaragua	25.6	59.8	10.4	4.2
Panamá	25.8	53.0	13.8	7.4
Paraguay	33.8	50.3	9.9	5.9
Perú	18.4	50.3	17.8	13.5
Rep.Dominicana	37.8	54.2	5.9	2.1
Uruguay	11.3	45.2	21.4	22.1
Total Países	18.4	51.5	16.4	13.7
Nuevo León	6.2	40.8	24.7	28.3

Fuente: TERCE, Informe de Resultados, 2015

En Lectura de 6.º grado, la mayoría de los estudiantes dominicanos se encuentra en el nivel II de desempeño. Sin embargo, como en las demás áreas evaluadas, el porcentaje en niveles III y IV es mínimo.

En síntesis, en TERCE, la República Dominicana presenta las puntuaciones promedios más bajas en la región. La mayoría de los estudiantes se encuentra en el nivel I de desempeño en las distintas áreas evaluadas y grados, con excepción de Lectura de 6.º grado que se distribuye entre nivel I y II. Aunque los resultados del país en TERCE mejoraron de forma significativa en relación a los resultados del SERCE, la República Dominicana mantiene un rezago importante en la región. Además, a pesar de que hay

variabilidad entre las escuelas y los estudiantes, los percentiles más altos solo logran puntajes similares a la mediana de países que se ubicaron en la media de la región y no por encima; es decir, que en el caso dominicano no hay tanta variabilidad en los resultados, sino que más bien son homogéneamente bajos a pesar de la segregación social del sistema. Esta es una evidencia de que la meta de calidad está todavía lejos de alcanzarse.

Al analizar los factores asociados a estos logros de aprendizajes se puede observar la influencia de la desigualdad social y la falta de oportunidades y de gestión del sistema educativo. Entre los factores asociados se encuentran: el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, las expectativas y el involucramiento familiar, así como el tiempo de estudio en el hogar, el género, el trabajo infantil, la repitencia, la asistencia a la educación inicial, el clima escolar, la asistencia y puntualidad del docente, la infraestructura y recursos educativos disponibles, entre otros.

Los resultados del análisis por estratos indican que los alumnos repitentes, los que trabajan y los que tienen padres menos educados alcanzaron menores puntajes en las pruebas. Es decir, la repitencia y el nivel socioeconómico de la familia son variables explicativas importantes del desempeño de los estudiantes.

Existe una asociación negativa en tercer grado entre logro de aprendizaje en Lectura y Matemática y la condición de repitencia. La asociación es positiva entre el rendimiento y el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, así como con el nivel educativo de la madre y del padre, y las expectativas parentales respecto al nivel educativo que alcanzarán sus hijos. Es decir, a mayor nivel socioeconómico y mayor expectativa de la familia, mayor puntaje en las pruebas. También presentan puntajes más altos en Lectura y Matemática los estudiantes de tercer grado que asistieron a la educación inicial. Entre otros factores escolares que están asociados de forma positiva al desempeño académico se encuentra el clima de la escuela. Además, los centros educativos privados obtuvieron mejor resultado que los centros públicos. A mayor nivel socioeconómico del centro educativo, mayores los logros que obtienen los estudiantes en Lectura y Matemática. En tercer grado, las niñas obtuvieron un mejor puntaje que los niños en Lectura pero no hubo diferencia en Matemática.

En sexto grado, las niñas obtuvieron un puntaje más bajo que los niños en Matemática, pero en Lectura las niñas presentaron puntajes más altos que los niños. En las tres áreas evaluadas: Lectura, Matemática y Ciencias, se encontró una asociación negativa entre logro de aprendizaje y la condición de repitencia y de trabajo infantil. Asimismo, existe una asociación positiva entre el rendimiento y el nivel socioeconómico de la familia y el nivel educativo de la madre y el padre, así como con las expectativas que tienen los padres de que sus hijos lleguen al nivel superior. En este grado, también se asocia positivamente el logro académico al tiempo dedicado al estudio en el hogar. Además, en Lectura, los centros de zona urbana obtuvieron mejores resultados que los de zona rural, y en Ciencias, el logro se relaciona con mejor infraestructura. El uso del libro de texto se asocia positivamente a los resultados en Lectura. El uso de computador en la escuela se asocia negativamente al logro de aprendizaje; lo que muestra la importancia de lo que se realiza con el computador pues el uso fuera de la escuela se mostró positivo.

La fuerte asociación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y de las escuelas con el desempeño, así como con el trabajo infantil, revelan la existencia de importantes condiciones sociales de la población escolar que necesitan ser atendidas para mejorar el rendimiento académico y las oportunidades de aprendizaje. Por tanto, son necesarias políticas educativas universales para elevar la calidad en general, políticas focalizadas en los contextos más vulnerables para alcanzar equidad y a su vez el desarrollo de políticas intersectoriales, pues esta problemática excede el ámbito de la educación.

TERCE recomienda las siguientes acciones, con base en los factores asociados al logro:

- Reemplazar el mecanismo de repetición
- Participación de los padres y apoyo a estudiantes vulnerables
- Políticas y prácticas que permitan la equidad de género
- Medidas para paliar la asociación de las desigualdades socioeconómicas en el logro académico
- La relevancia de contar con materiales educativos individuales
- Fortalecer los programas de formación docente
- Equidad en el acceso y retención escolar para una mayor inclusión social en la escuela

## Resultados de Pruebas Nacionales y Evaluaciones Diagnósticas

Las Pruebas Nacionales son pruebas censales estandarizadas en las áreas de Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, basadas en el currículo vigente, que evalúan los logros de aprendizaje de los estudiantes al concluir los niveles básico y medio. Tienen consecuencias para la promoción pues poseen un valor de un 30% de la calificación final que requiere el estudiante para aprobar el grado. Aunque tienen carácter de certificación para el estudiante, a la vez informan sobre el desempeño y la calidad del sistema educativo dominicano. Para los fines de este trabajo solo se presentan los resultados de octavo grado del nivel básico.

**Tabla 6.** Promedio de puntajes de octavo grado por área y año en la primera convocatoria de las Pruebas Nacionales

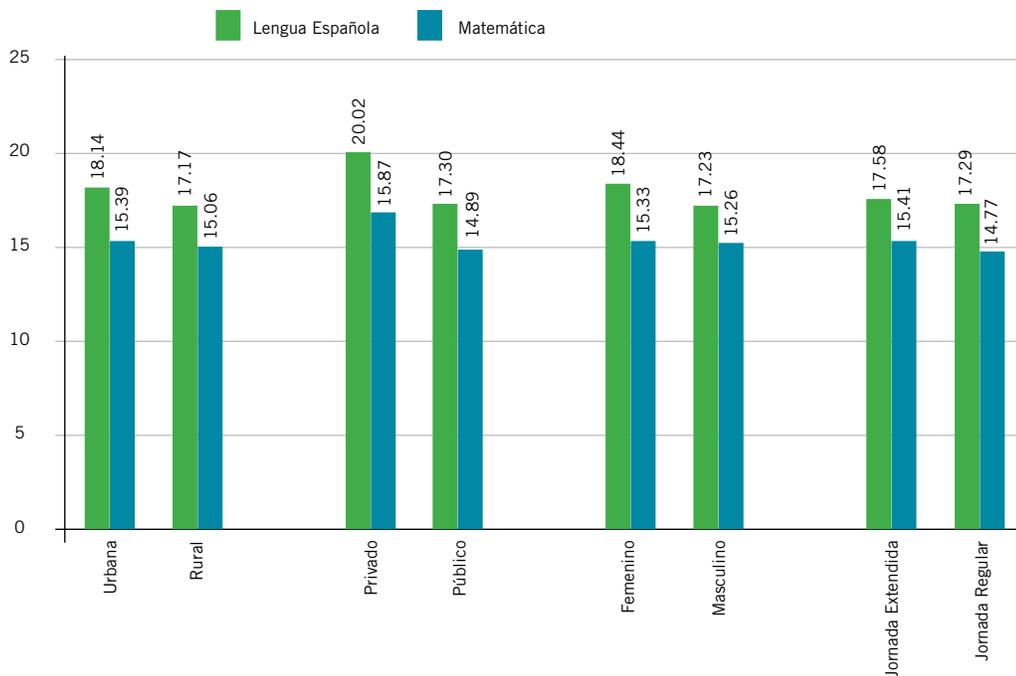
Número de estudiantes y puntaje promedio (escala 30 puntos) por asignatura y años lectivos (2012-2016) primera convocatoria de las Pruebas Nacionales, Octavo grado del Nivel Básico.						
Nivel educativo	Año	Número estudiantes	Lengua Española	Matemática	Ciencias Sociales	Ciencias de la Naturaleza
Básico (octavo grado)	2012	144,398	17.57	14.73	15.42	15.22
	2013	146,084	18.21	15.19	15.75	15.42
	2014	150,688	18.14	15.01	15.55	15.25
	2015	151,095	17.86	15.29	15.68	15.63
	2016	150,748	17.75	16.82	16.92	16.82

Fuente: Elaboración propia con datos de Pruebas Nacionales, MINERD

Los resultados en las Pruebas Nacionales son similares en el tiempo. Aunque se observa una mejora en los puntajes en el último año no hay una tendencia definida de progreso en todas las áreas. Las áreas de Matemática y Ciencias de la Naturaleza son las que

presentan puntajes más bajos, pero Lengua Española, que obtiene el puntaje más alto, por encima de la media<sup>1</sup>, es la que más fluctuación presenta.

**Gráfico 3. Puntaje promedio (escala de 0-30) en las Pruebas Nacionales de Lengua y Matemática de 8vo grado por zona, sector, género y tipo de jornada\* . 2015-1**



Fuente: Elaboración propia con datos de Pruebas Nacionales 2015, MINERD

\*En la comparación entre tipo de jornada se excluyeron los centros privados.

En los resultados de las Pruebas Nacionales de octavo grado 2015, existe diferencia entre zona rural y urbana, la zona urbana presenta promedios ligeramente superiores especialmente en Lengua Española. Los estudiantes de centros educativos privados presentan puntajes más altos que los de centros educativos públicos, lo cual puede reflejar la influencia del nivel socioeconómico. Las alumnas presentan mejores resultados que los alumnos en ambas áreas, pero sobre todo en Lengua Española. En la comparación entre jornada escolar extendida y la jornada regular se comienza a notar una ligera diferencia a favor de los centros que tienen jornada de tiempo completo.

<sup>1</sup> La media de las pruebas de básica está centrada en 17 con una desviación estándar de 4 puntos.

En cuanto a la Evaluación Diagnóstica de 4.º grado de básica, que se aplicó a una muestra de centros educativos del 2012 al 2015, muestra evidencia de bajos logros en el aprendizaje de la Lectura y la Matemática. Esta es una evaluación muestral, diagnóstica y formativa para medir el aprendizaje en el primer ciclo de educación básica. Se aplican pruebas de matemática y comprensión lectora diseñadas a partir del análisis del currículo de 3.º y 4.º grado vigente en ese momento y se recogen informaciones sobre el contexto y las oportunidades de aprendizaje a través de cuestionarios a directores, docentes y estudiantes. Esta evaluación es aplicada por una institución externa al MINERD en el mes de mayo a una muestra de 350 centros educativos a nivel nacional. Las conclusiones preliminares de este estudio son las siguientes:

- Los alumnos de la República Dominicana, en general, encuentran difícil contestar correctamente preguntas de comprensión lectora y de matemática. Sin embargo, hay evidencia de aprendizaje en todos los tipos de escuela: los resultados fueron mejor en 4.º grado que en 3.º. Es decir, los estudiantes de 4.º obtuvieron un mayor puntaje en las pruebas de Lectura y Matemática que los estudiantes de 3.º grado.
- Existe un porcentaje alto de estudiantes de 3.º grado (cerca de un 30%) que dejan la prueba en blanco o contestan de forma inválida, probablemente por no poder leer.
- Los estudiantes en sobreedad obtienen resultados más bajos, lo cual se relaciona con la condición de repitencia o ingreso tardío.
- Los estudiantes de la zona urbana tienen mejores resultados que los de la zona rural.
- Las niñas presentan mejores resultados que los niños en ambos grados.
- Los estudiantes de centros educativos privados presentan mayor puntaje, lo cual puede ser el efecto del nivel socioeconómico.
- Los centros educativos que tienen programas de intervención presentan mejores resultados que los centros similares que no reciben ningún programa de apoyo pedagógico.

Los resultados de las Pruebas Nacionales y las Evaluaciones Diagnósticas confirman, hasta cierto punto, lo referido en el TERCE. Se han experimentado avances pero estamos lejos de lograr lo que nos hemos propuesto. Los logros de aprendizaje en general son bajos, las oportunidades educativas se reparten de manera desigual, la condición de ruralidad y de pobreza se relacionan con más bajos resultados.

Existe un discurso central sobre el tema de calidad pero no ha habido una discusión real sobre la situación del sistema educativo que nos alerte y nos mueva de forma continua y crítica hacia cambios más profundos. Ha sido más fácil criticar las evaluaciones que enfrentar los datos que evidencian que, en general, tenemos uno de los sistemas con más bajos logros de aprendizaje, inequitativo e ineficiente para producir excelencia, en un mundo globalizado, cambiante, competitivo y que genera nuevos conocimientos y tecnologías con una velocidad impresionante. Esta baja calidad general y desigualdad educativa afecta las posibilidades del país para lograr un desarrollo social, económico, y ecológico sostenible. Por el contrario, perpetúa y acrecienta las brechas en una sociedad que actualmente se caracteriza por la falta de cohesión social.

El diagnóstico de las evaluaciones también nos señala factores que están asociados a los logros de aprendizaje. Algunos de esos factores han sido convertidos en políticas educativas. Pero el impacto de esas políticas se verá a largo plazo, para lo cual es necesario seguir evaluando y monitoreando.

## Conclusión

Analizando los resultados, se observa con claridad la dificultad de que los esfuerzos que se realizan se traduzcan en mayores logros de aprendizaje. La meta específica 10 de la OEI plantea mejorar la adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos y sus indicadores son los resultados de desempeño de los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales. El país ha mejorado y ha logrado la meta-indicador de disminuir un 20% el número de alumnos situados en el nivel más bajo de desempeño en relación a la comparación entre SERCE y TERCE. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no ha logrado desarrollar las competencias básicas ni los aprendizajes planteados como metas mundiales y en nuestro propio plan. Esta situación afecta más a los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos por lo que se evidencia el gran reto de mejorar la calidad y la equidad dentro del sistema educativo dominicano.

Generalmente una meta de calidad viene acompañada de acciones que se deben desarrollar para alcanzarla. Por ejemplo, las metas educativas 2021 de la OEI plantean la meta específica de reformular el currículo reforzando las competencias fundamentales y la ciudadanía y proveer los recursos necesarios. El país tiene un nuevo diseño curricular

de educación primaria 2015 y está en validación el nuevo currículo de secundaria. También se ha avanzado en la meta de dotar de bibliotecas y recursos didácticos, y se ha logrado la ampliación de escuelas de tiempo completo. Esta última meta se ha superado ampliamente con la introducción y expansión de la jornada escolar extendida. La hipótesis es que estas medidas de política educativa apunten a mejorar la calidad. La realidad nos muestra que el proceso es a largo plazo, se logran las metas referidas a ciertas acciones e insumos pero ha resultado muy difícil y complejo lograr mejores aprendizajes y cambios profundos en el sistema a pesar de los intentos de reforma.

Es posible aumentar la inversión en educación, expandir la matrícula, dotar de mejor infraestructura, incrementar la disponibilidad de libros y recursos en la escuela, proveer de alimentación a los estudiantes, actualizar los diseños curriculares, aumentar el salario docente y aun así no mejorar de manera significativa los logros de aprendizaje ni su inequitativa distribución. La pregunta obligada es por qué no mejoramos los resultados con más rapidez si se está invirtiendo y desarrollando políticas y programas con ese objetivo. Las explicaciones de esta problemática son diversas e involucran distintos factores. Tedesco (2009) llama la atención de la necesidad de revisar las relaciones entre educación y equidad social y de articular estrategias políticas de distinta índole para enfrentar el problema de la desigualdad educativa. No es solo una cuestión de educación, implica políticas sociales y económicas de diversa índole.

Gajardo (2009) plantea que para mejorar la calidad y la equidad, en general se han desarrollado políticas y programas que apuntan a igualar las oportunidades de aprendizaje en tres aspectos: ampliación de cobertura y expansión en el acceso, apertura de condiciones para ofrecer similares oportunidades de logro y calidad de aprendizajes, y oportunidades que resultan de mejoras de las políticas sociales y eficiencia en la gestión.

El país ha desarrollado con relativo éxito las primeras aunque existen deficiencias en la cobertura del nivel inicial y secundario. No ha desarrollado, con relación al segundo grupo, políticas afirmativas que se focalicen en las escuelas de más bajo resultados y con población más vulnerable. Son pocas las políticas compensatorias que se han desarrollado priorizando los más necesitados y atendiendo a la diversidad o estas se han limitado a satisfacer necesidades primarias. En el tercer grupo se encuentran iniciativas para la descentralización, la supervisión efectiva y la profesión docente. En este sentido, se ha avanzado en la desconcentración de la gestión y en la formación

y condiciones del docente. Sin embargo, en cuanto a la política de los docentes existen varios temas pendientes en relación al estatuto y carrera docente, mejoras en la formación inicial y el perfeccionamiento, incentivos para la mejora de la calidad vinculados al desempeño, entre otros. Ahora bien, la implementación de las políticas educativas depende del punto de partida de cada país y los contextos.

Muchas de estas políticas no logran impactar todavía el aula de clase. En estos momentos y sentadas ya unas condiciones básicas es importante considerar que el docente es un hacedor de política y tomador de decisiones en cuanto a que él o ella es quien decide al final lo que sucede en el salón de clases con sus alumnos. En estos procesos de cambios es muy importante tomar en cuenta al docente como actor, acompañarlo y apoyarlo para que pueda desarrollar las situaciones que permitirán mejorar los aprendizajes.

Tedesco (2009) también señala que las últimas reformas han mostrado que es posible llegar a consenso en los grandes objetivos y es relativamente fácil hacer un pacto con acuerdos generales en la educación, pero el conflicto aparece cuando se trata de definir las estrategias y acciones para cumplir esos objetivos. Los conflictos vienen de dentro y fuera del sistema y obedecen a distintos intereses. Los desacuerdos en las estrategias, en el cómo lograr el objetivo, han producido parálisis, reformas incompletas, acciones aisladas, procesos que se inician y abandonan rápidamente, lo cual ha impedido el desarrollo de una política integral y sostenida hacia el logro de más calidad e igualdad educativa. No hay fórmulas mágicas ni universales. El diagnóstico de lo que falta y de lo que es posible debe ser contextualizado y sincero, partiendo de la realidad, de los tiempos y los obstáculos a enfrentar.

Es necesario insistir en la necesidad de desarrollar políticas y acciones que garanticen igualdad de oportunidades educativas para tener acceso y permanecer en la escuela, para recibir una educación de calidad, pertinente e incluyente, atendiendo la demanda de los sectores más vulnerables. Poner el foco en los aprendizajes, en fortalecer la profesión docente para que puedan enseñar mejor y ser más efectivos. Crear buenas condiciones para la carrera docente, más apoyo y acompañamiento, y aumentar las exigencias de formación y desempeño. Desarrollar las capacidades de gestión de los directivos para que creen verdaderas comunidades de aprendizaje. Y así pudiéramos seguir la lista de lo que debemos hacer. La evaluación nos da información sobre el logro de los aprendizajes, también puede identificar las áreas que resultan claves para

cualquier estrategia de mejora e incluso mostrar experiencias exitosas. Pero, ¿tendremos la voluntad de unirnos, de decidir, de asignar prioridades e implementar estrategias aun sacrificando intereses corporativos y políticos? Esa es la gran pregunta de la cual, tal vez, depende la anhelada calidad y equidad de la educación dominicana.



# Notas sobre desigualdad social y la educación dominicana

Cheila Valera Acosta

## El contexto dominicano

El panorama internacional presenta un perfil de sociedades atravesadas por una crisis de desigualdad social que ha sido empeorada en los últimos años por la galopante concentración de la riqueza y su impacto en el deterioro de la calidad de las instituciones democráticas, de la cohesión social y del empleo. (Oxfam, 2016).

La República Dominicana, en los últimos cuarenta años, ha crecido por encima del promedio regional en América Latina (4.7% versus 2.9%), y ha multiplicado casi seis veces el ingreso bruto per cápita a pesar de sus tres episodios de crecimiento negativo en los años 1985, 1990 y 2003. Por este notable desempeño económico, el país es clasificado actualmente como de renta media alta.

Pero la riqueza generada por este éxito económico no ha sido distribuida adecuadamente y no ha podido reducir los niveles de desigualdad social en el porcentaje esperado, ya que “el 20% de la población más pobre no alcanza el 5% de la riqueza del país, mientras que el 20% más rico se beneficia en un 50% del patrimonio nacional”. (OXFAM, 2014).

Combinar altos niveles de crecimiento con un perfil social de pobreza, mayor proporción de población vulnerable y menos proporción de clase media, es algo que destaca al país en comparación con otros países de la región (PNUD, 2014). Este perfil ha sido configurado a través de un largo proceso histórico por la implementación de modelos político-económicos que no han privilegiado la calidad de vida de la población (Ceara, 2016).

En términos políticos, el país ha tenido serios obstáculos para afianzar una institucionalidad y cultura democrática; en parte por el tipo de colonización, la larga dictadura política, los esquemas clientelares que le han dado forma a la esfera de lo público y a la sociedad en general.

Las relaciones en el nivel político, social, económico y cultural se han caracterizado por reproducir patrones excluyentes, violentos y discriminatorios que mantienen una significativa proporción de la población dominicana fuera o con un acceso precario al conjunto de sus derechos humanos.

Este contexto económico y político, brevemente presentado, influye en el desempeño del país en general y marca de forma significativa los límites y las posibilidades del sistema educativo y sus resultados. Este punto será profundizado en los apartados siguientes.

## **Reducir la pobreza y la desigualdad para mejorar la educación dominicana**

Los problemas descritos en el punto anterior afectan a las familias, a los niños y a la población juvenil dominicana y se expresan en el nivel de pobreza de los hogares; la inequidad de género; la violencia en contra de mujeres y niños; el embarazo adolescente; el trabajo infantil; el abandono de la educación secundaria y el desempleo juvenil.

Estos graves problemas desafían al Estado, a la sociedad dominicana y al sistema educativo, ya que desarrollar enfoques y estrategias que contribuyan a eliminar la transmisión intergeneracional de la pobreza y la desigualdad social es paso ineludible para lograr una sociedad más justa y sostenible.

Para avanzar en este sentido el conjunto de las políticas y programas actuales deben ser revisados, fortalecidos y ampliados, considerando el perfil de la población a la que están destinados la diversidad de los servicios educativos para favorecer su pertinencia y eficacia.

En este sentido es necesario reconocer que las familias dominicanas están atravesadas por la pobreza y la violencia en todas sus manifestaciones.

La estimación de la pobreza multidimensional que mide aspectos estructurales, indican que el 40.1% de los hogares en la República Dominicana se encuentra en condiciones de pobreza y el 10.4% en condiciones de pobreza extrema (MEPYD, 2014).

La pobreza rural (46.1%) es mayor que la pobreza urbana (38.5%) y su distribución geográfica afecta en su mayoría a las provincias que están en la línea de la frontera con Haití, como Elías Piña, Pedernales, Baoruco, Independencia, así como en Barahona, El Seibo, Monte Plata, Azua, San Juan y Hato Mayor (MEPYD, 2014).

Unido a lo anterior, la inequidad de género y la violencia contra las mujeres es un grave problema que afecta a las familias. La alta tasa de feminicidios, los salarios inferiores que reciben las mujeres aunque tengan iguales competencias que sus pares masculinos, para solo citar algunos ejemplos, tienen un impacto negativo por sus implicaciones en la calidad de vida de la comunidad, las familias, los centros educativos y en la población en general.

A pesar de la magnitud del problema y los planes diseñados para su abordaje, este tema ha contado con un débil apoyo político para impulsar estrategias eficaces, desde un enfoque de derechos humanos, que reformulen la política educativa, el currículo vigente, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje para prevenir la inequidad y la violencia contra las mujeres. Sin embargo, es urgente que se pueda avanzar en esta línea sin demora partiendo de lo acordado en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030 y en los marcos normativos nacionales e internacionales.

En la espiral de violencia que sufren las comunidades y las familias en la República Dominicana, hay que destacar al 62.9% de los niños entre 1 y 14 años que experimentan agresión psicológica o castigo físico y a un número considerable de estudiantes que son maltratados por sus pares en los centros educativos. Además de que el clima

negativo está asociado a bajo desempeño académico, esto muestra un problema grave de convivencia y de irrespeto a los derechos de la niñez que demanda que el sistema educativo incremente y fortalezca sus estrategias para promover la cultura de paz y la convivencia pacífica (ENHOGAR, 2014; IDEICE-UNIBE, 2015).

A lo planteado anteriormente se agrega el riesgo de la población adolescente y juvenil a no culminar sus estudios primarios y secundarios, principalmente por provenir de hogares pobres, cuando las mujeres tienen un embarazo en su adolescencia y los hombres abandonan la escuela para iniciarse en un trabajo informal.

La República Dominicana está en riesgo. El país ocupa el quinto lugar en la ocurrencia de embarazos a temprana edad en la región, solo superado por Nicaragua, Honduras, Venezuela y Ecuador. El 21.4% de las adolescentes de 15 a 19 años se había embarazado al menos una vez y este porcentaje aumenta para las adolescentes que viven en las zonas rurales y en los barrios urbanos marginales.

La respuesta del sistema educativo dominicano a este problema aún no es efectiva ni masiva. El programa de educación sexual integral diseñado por el MINERD requiere de mayor apoyo institucional, formación docente efectiva, recursos didácticos pertinentes y fuertes alianzas con una diversidad de actores para incrementar su impacto en el desarrollo socioemocional y en el empoderamiento de la población estudiantil y sus familias.

El fortalecimiento y ampliación del programa de educación sexual integral podría servir para que la comunidad educativa y la población de niños, niñas y adolescentes puedan aprender a prevenir riesgos psicosociales evitando ser excluidos de los programas educativos y asegurando que la población adolescente culmine satisfactoriamente sus estudios primarios y secundarios (ENHOGAR, 2014).

En términos de la población juvenil, el país presenta un incremento en el abandono de los hombres de la educación secundaria, principalmente por razones socioeconómicas y a una oferta educativa poco pertinente. Según datos oficiales, la tasa de abandono en el nivel secundario se incrementó de 5.5% a 6.5% entre el año escolar 2011-2012 y el 2014-2015 respectivamente (MINERD, 2013; IDEC, 2016).

Es muy probable que los jóvenes que abandonan la educación secundaria se sumen a la población de los que no trabajan ni estudian, según las conclusiones del sobre

“Ninis en América Latina del Banco Mundial” que ya alcanza un 20% entre los que tienen 15 a 24 años (Grupo del Banco Mundial, 2016).

Según este estudio son los hombres los que han contribuido al incremento en el número de ninis en la región. A medida que las mujeres se han incorporado al mercado de trabajo, en un contexto en el que la creación de empleos es limitada, a ellos les resulta más complicado obtener trabajo. En los últimos 20 años aumentaron tanto la proporción como el número absoluto de hombres nini (Banco Mundial, 2016, p.2).

Según este estudio, la principal recomendación para atacar este problema es lograr que los jóvenes no abandonen la escuela y culminen sus estudios secundarios ya que presionados por la pobreza, principalmente, empiezan a trabajar a edad temprana y luego de experimentar en empleos precarios e informales no regresan nunca más a la escuela (Banco Mundial, 2016).

El sistema educativo tiene un rol importante en la prevención y disminución de los problemas que se han presentado anteriormente, ocasionados fundamentalmente por la pobreza y la desigualdad. Pero para lograr esta meta el país requiere de una intervención articulada del Estado y la sociedad dominicana a largo plazo, tal como se ha previsto en la Estrategia Nacional de Desarrollo.

## **El desafío de ampliar el acceso a oportunidades educativas de calidad**

La República Dominicana se destaca en la región latinoamericana y caribeña por el esfuerzo concertado de planificación a largo plazo que ha realizado en el sector educativo desde 1992. El país cuenta actualmente con una Estrategia Nacional de Desarrollo 2012-2030 y con el acuerdo que esta estrategia recomienda, titulado Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030.

Un avance importante ha sido el incremento significativo de la inversión pública desde el año 2013, como respuesta gubernamental a la movilización social que reclamó en las calles el cumplimiento de la ley 66-97, en términos de aplicar el 4% del PIB para el sector educativo preuniversitario.

Para abordar las deudas educativas acumuladas durante un largo periodo de baja inversión pública, a partir del año 2013 se han ampliado una serie de programas que han priorizado la extensión de la jornada escolar, la alfabetización de las personas adultas y la atención integral a la primera infancia. Además, han tenido lugar reformas al currículo en todos los niveles educativos, cambios de la estructura educativa, mejoras de las condiciones salariales del personal docente, construcción y rehabilitación de aulas y centros educativos así como reformas en la formación y en la carrera docente.

Este importante esfuerzo gubernamental requiere, para lograr mayor eficacia y sostenibilidad, una articulación estrecha con otras políticas públicas que ayuden a mejorar la calidad de vida de la población: mejora a los ingresos de las familias, salud, vivienda, servicios básicos, entre otras; al mismo tiempo que demanda impulsar con liderazgo el desarrollo institucional del Ministerio de Educación para hacerlo más eficiente y transparente.

Lograr mayor articulación e inversión en las políticas públicas que reduzcan la desigualdad social es crucial para mejorar los resultados de aprendizaje, dado que el bajo desempeño de la población estudiantil dominicana en las pruebas internacionales está asociado principalmente a los niveles de pobreza de las familias. Los estudiantes que provienen de las familias con menos ingresos y con menor nivel de escolaridad obtienen un peor desempeño académico en comparación a sus pares de América Latina y el Caribe (SERCE, 2006; TERCE, 2014; PISA, 2015).

Además de lo anterior, otro importante desafío del sistema educativo dominicano es reenfocar la implementación del Programa de Jornada Escolar Extendida (PJE) hacia el cumplimiento de su principal objetivo que es el de superar los problemas de calidad del sistema educativo.

Según el MINERD, el PJE “apuesta a procesos de mejora con resultados verificables en los aprendizajes de los estudiantes y en el desempeño de docentes, directivos y de los órganos de participación, aprovechando el espacio escolar al servicio del desarrollo integral de los alumnos y las alumnas” (MINERD, 2015, p.35).

El Programa de Jornada Escolar Extendida fue aprobado mediante la Ordenanza No.01-2014 por el Consejo Nacional de Educación. El objetivo del programa es ampliar a ocho horas la oferta educativa del sistema educativo preuniversitario dominicano.

Este programa ha tenido una acelerada expansión por ser una de las prioridades presidenciales del Presidente Danilo Medina y actualmente cubre el 49.7% de la matrícula estudiantil registrada en el periodo escolar 2013-2014 y la meta presidencial es alcanzar un 80% de la matrícula estudiantil total (IDEC, 2015, p.29).

El Programa de Jornada Escolar Extendida ha integrado 22,265 docentes a los centros educativos que han recibido una actualización profesional en los instrumentos curriculares, una diversificada oferta curricular, los centros educativos de jornada extendida han renovado completamente o mejorado sus instalaciones y servicios, además de que su población estudiantil se beneficia de una alimentación completa y otros apoyos complementarios (MINERD, 2015, p.38).

Los estudios publicados sobre centros de jornada extendida (IDEICE-GALLUP, 2015; EDUCA-PAPSE, 2015; Foro Socioeducativo, 2016) indican que sus principales características en comparación con los centros educativos de media jornada son las siguientes:

- La deserción escolar es menor (2.8%) en centros de jornada extendida del nivel medio que en centros de media jornada (6.4%). En el nivel básico es menor también, 3% en contraste con 2.6%.
- La promoción de los estudiantes es mayor en los centros de jornada extendida.
- Los promedios en las calificaciones de las Pruebas Nacionales son más elevados en cada una de las áreas en los centros de jornada extendida, en la primera convocatoria.
- Los centros de jornada extendida ocupan mayor tiempo en actividades instruccionales (72%) en contraste con las de media jornada (68%).
- El clima o ambiente escolar ha mejorado en los centros de jornada extendida según la opinión de directivos, docentes, estudiantes y familias en comparación con los centros de media jornada.
- Las principales desventajas en opinión de los directivos y docentes es que no se crearon las condiciones antes del inicio del programa en términos de edificaciones, mobiliario, personal, así como el cansancio que ocasiona y los problemas en la calidad y horarios de los alimentos.
- Las ventajas indicadas son el mayor aprendizaje, mejor uso del tiempo, mejor desempeño de los maestros, alimentación segura y mejora de la asistencia.

Los resultados anteriormente presentados muestran un programa con avances iniciales positivos en términos generales, pero con un importante desafío relacionado con lograr la mejora de los aprendizajes de la población estudiantil, dado el bajo desempeño docente en cuanto a manejo de contenidos y de estrategias pedagógicas pertinentes. Los estudios publicados por el INAFOCAM, PUCMM, INTEC (IDEC, 2015, p.12) sobre el nivel de desempeño de los docentes destacan que:

- Los docentes poseen poco dominio de los contenidos conceptuales de las asignaturas a su cargo.
- La mayor parte de las actividades dirigidas a trabajar el desarrollo de competencias específicas son descontextualizadas.
- En el 40% de los casos no se observaron objetivos claros en la clase ni coherencia entre objetivos y el desarrollo de la competencia.
- En el 80% de los casos hay planificación incompleta, más del 60% de los docentes no trabaja estrategias innovadoras de enseñanza centradas en los estudiantes sino que desarrolla sus clases de forma tradicional.
- Un 30% evidenció poseer libro de texto y material de lectura adecuado al currículo.
- El 77% de las escuelas no posee recursos de apoyo para usar e integrar las TIC a los procesos de enseñanza.

Para avanzar en la extensión de la jornada escolar se construyeron 13,978 aulas en los centros educativos públicos durante el periodo 2012-2016 y por día se están distribuyendo 2.5 raciones de alimentos para 1.7 millones de estudiantes, lo cual es un esfuerzo importante del gobierno dominicano pero no suficiente para mejorar la calidad de los aprendizajes.

En este sentido, la cuestión relacionada con incrementar la calidad de la formación docente, la carrera, el desempeño y las condiciones de vida de los y las docentes, es vital para avanzar en la mejora de la calidad educativa, pero es una intervención más compleja que requiere de un liderazgo político activo, tanto de las autoridades y del sindicato docente, como de la sociedad organizada; que priorice y apueste decididamente por este resultado, tal como ha sido acordado en el Pacto para la Reforma Educativa 2014-2030.

Las implicaciones de la pobreza en la educación no han sido consideradas ni abordadas adecuadamente en las opciones de política pública implementadas a nivel nacional. En la República Dominicana, similar a la situación de América Latina y el Caribe, la docencia como profesión, continúa siendo una vía de movilidad social y empleo seguro para la población joven que proviene de familias pobres (UNESCO, 2012).

El perfil general de la población que estudia la carrera de educación en las instituciones de educación superior en el país es mayoritariamente joven, femenino, proveniente de familias de bajos ingresos y será la primera generación de su familia en obtener un título universitario. Dada estas características de entrada, es importante identificar una diversidad de enfoques y estrategias efectivas para elevar los niveles educativos de esta población, ya que esto es crucial para el desarrollo social del país.

Sin embargo, los esfuerzos nacionales en esa línea son limitados. La formación inicial docente dominicana es de baja calidad tal como muestran los resultados de los concursos de oposición realizados para ingresar a la carrera docente, y además es una propuesta culturalmente poco pertinente para la población a la que mayoritariamente se orienta (IDEC, 2015).

El sistema educativo y sus actores tienen un complejo desafío ya que deben desarrollar capacidades de aprender a aprender en la población estudiantil, además de capacidades para abordar los tres tipos de alfabetización que requieren las sociedades actuales: alfabetización en lecto-escritura, la científica y la digital; en el marco de proyectos educativos con sentido de justicia social en comunidades y familias con problemas acuciantes de pobreza, desempleo y violencia. Esta no es una tarea fácil pero es una de las tareas más estratégicas que tenemos para asegurar el desarrollo humano sostenible del país.



# Educación Inclusiva: Por un país mejor para todos y todas

Jorge Cela

Mis dos hermanos mayores quedaron ciegos de jóvenes. Uno de ellos comenzó a perder la vista cuando yo nací. La atención de la familia se desvió del más pequeño, que era yo, hacia el más necesitado, el que perdía rápidamente la vista. Y la vida nos fue enseñando a incluirlo. Cuando reíamos por algún hecho visual, nos volvíamos a él para contarle. Nuestros juegos debían adaptarse para que él pudiera participar. Pero nunca sentíamos lástima de él. No lo considerábamos inferior, sino diferente. Y su presencia nos enseñó a tener siempre presente al otro para incluirlo. Su extraordinaria personalidad nos ayudó. Nunca le oí decir: yo no puedo hacer eso porque soy ciego. Aprendió a superar sus límites y nos enseñó a quejarnos menos de la suerte y a asumir las dificultades como retos. Supo abrirse camino en la vida enfrentándola con decisión y entusiasmo. Pero estoy seguro que le ayudó el que nunca lo dejamos fuera ni lo tratamos como inferior. Esa lección familiar me ha servido para vivir de manera diferente.

La vida nos enseña a vivir. La familia, la escuela, los amigos, la calle, nos van ofreciendo experiencias, ejemplos, oportunidades, retos. Y así aprendemos.

Vivimos en un mundo muy competitivo. Aprendemos que para sobrevivir hay que ganar o hacer trampa. Y vivimos como los corredores en el estadio. Todos los músculos tensos, preparados para la salida. Todos los sentidos atentos al disparo. Con concentración

absoluta, que borra el resto del mundo. Y cuando suena el disparo de salida, todos con la vista puesta en la meta, intentando dejar los otros atrás. No podemos distraernos, detenernos.

La presencia de mi hermano nos enseñó a renunciar a veces a correr para acompañarlo. Y así descubrimos nuevos gozos, diferentes de ganar. No renunciamos a competir, pero lo enriquecimos con acompañar, compartir, ayudar, aprender, enseñar, querer... Y eso nos hizo a todos más humanos. Con el esfuerzo por incluirlo en el grupo familiar y de amigos no solo ganó él. Ganamos todos.

Descubrir que no solo el fuerte tiene para dar. Que podemos aprender mucho de quien descartamos de entrada. Con mi hermano ciego aprendí lo poquito que sé de electricidad y carpintería. Porque es muy hábil para esto. ¿Cuántos de nosotros hubiéramos escogido un ciego para enseñarnos electricidad o carpintería? No es que no tengan la capacidad. Lo que no tienen es nuestra confianza. Pensamos que si son ciegos, no pueden. Los excluimos de entrada.

Cuando hablamos de educación nos referimos a prepararnos para vivir. Aprender lo que nos permita progresar, crecer en el mundo que habitamos. No solo la escuela nos educa. El cariño y la unidad familiar nos enseñan a amar y valorar la unión; la agresividad del tráfico nos enseña a irrespetar la ley; cuando se estimula más la creatividad que la repetición; cuando los problemas se resuelven por la fuerza o por el diálogo; vamos aprendiendo a vivir y a construir nuestro mundo de una manera determinada. Organizamos la educación para que enseñe a vivir en un mundo como lo queremos. La hacemos más o menos autoritaria para que se aprenda a obedecer o ser libres. Por supuesto que es cuestión de énfasis. Y que siempre la libertad o las circunstancias personales nos proporcionarán los casos excepcionales. Siempre es posible rechazar lo aprendido y aprender algo nuevo. Pero siempre educamos para vivir en un mundo determinado.

La educación inclusiva parte de considerar el valor de cada persona. Recuerdo un cuento que leí siendo adolescente y que me impresionó tanto que medio siglo después aún lo recuerdo. Había ocurrido un crimen en un edificio cuya única entrada había estado llena de personas durante el tiempo en que ocurrió el crimen. Todos declararon que nadie había entrado en el edificio. Para hacer la historia corta, al final descubrieron que el asesino era el cartero. Pero todos habían considerado que el cartero “no era nadie”.

Muchas veces en nuestra vida hay gente que no son nadie. No las reconocemos. No les damos participación en la película de nuestra vida. No tienen suficiente valor para nosotros como para que las tengamos en cuenta.

Trabajé muchos años en una parroquia popular en la que aprendí mucho. Una de las grandes lecciones la recibí en las muchas reuniones que teníamos. Con frecuencia había gente que llegaba tarde a la reunión. En mi protocolo de comportamientos adecuados, lo correcto era entrar silencioso y sentarse sin hacerse notar. Pero las personas entraban e interrumpían la reunión para saludar a cada uno personalmente. Hasta que comprendí que era la manera de manifestar el aprecio por cada persona. Quizá puede haber otras formas de hacerlo, pero lo importante es saber que cada persona se merece el reconocimiento. Necesitamos aprender que todos tenemos un valor que no depende de nada: ni de nuestro cargo, o edad, o posición social, o poder, o fama. Es poner en práctica la declaración de los Derechos Humanos por la que decimos regirnos. Para nosotros los cristianos es reconocer en nuestra vida que todos somos hermanos y hermanas, que somos hijos de Dios, con iguales derechos. Es incluir a todos y todas. Educación inclusiva es enseñar a vivirlo con naturalidad.

Este reconocimiento de cada persona implica que nadie es solo objeto de nuestra caridad. Todos somos sujetos dignos de derechos y responsables de nuestros deberes. La sociedad excluyente también siente lástima. Es decir, se mueve a ayudar a los excluidos. Pero la sociedad inclusiva va más allá. Quizá el mejor ejemplo lo tenemos en una narración del Evangelio al contarnos la historia del buen samaritano. Muchas veces he pensado que si yo hubiera inventado la parábola, el samaritano hubiera sido el herido del camino. Haciéndolo samaritano, es decir, un excluido del pueblo de Israel, extranjero de otra religión, pobre, despreciado, hubiera atraído mucha más lástima. Pero el samaritano es quien lo ayuda, dando ejemplo al sacerdote y al levita, que no fueron capaces de ayudar. El samaritano, sorpresivamente, se convierte en modelo de comportamiento. El excluido, que parecía no tener capacidad para ayudar a otro, sino solo para recibir ayuda, se convierte en modelo.

Necesitamos aprender a mirar a los que la sociedad excluye, a los que a lo sumo incluye como objetos de nuestra caridad, como sujetos constructores con nosotros de una sociedad mejor. Recuerdo una historia que me contaron unos profesores de educación especial en Bolivia. Un joven con síndrome de Down había aprendido un oficio y, con el acompañamiento de la escuela, había conseguido su primer empleo.

El día que cobró su primer salario llegó a la casa y le dijo a la mamá, que siempre lo había cuidado y protegido con cariño: vístete, que te invito a comer fuera. El protegido había crecido para ser protector. Es preciso creer que podemos superar los límites. Que los samaritanos pueden darnos ejemplo.

Por eso Fe y Alegría ha adoptado como uno de sus principios educativos la inclusión. Porque la considera un aprendizaje fundamental para educar para un mundo más humano, en el que reconozcamos que las diferencias no siempre son deficiencias.

Basta con mirar atrás en la historia. Hace unos años decíamos que las mujeres eran incapaces de votar. Hoy las vemos gobernando países. Dijimos que los negros no tenían capacidad intelectual humana. Hoy nos reiríamos de quien se atreviera a decirlo. Generalmente nuestros programas de asistencia social tienden a mirar a las personas como incapaces. Tenemos que aprender una nueva mirada que nos haga descubrir las barreras que añadimos a las limitaciones para hacer a sus portadores incapaces. Una educación de este tipo creará personas más seguras de sí mismas y sociedades mejores. Conocí una vez un internado de Fe y Alegría en Brasil donde estudiaban jóvenes de tres etnias diferentes. Una de ellas los blancos criollos. Cada grupo vivía aparte, según las costumbres de su etnia, con acompañantes de su propia cultura, pero estudiaban juntos. Un programa oficial construyó un nuevo internado para los miembros de las etnias indígenas y obligó a que fueran enviados allá. Eran instalaciones mucho mejores. Pero al poco tiempo los jóvenes se rebelaron y regresaron a su antigua escuela caminando gran distancia. El respeto por las culturas no es necesariamente aislamiento. Pero la integración no exige borrar las diferencias. La educación inclusiva nos enseña a aprender a convivir con las diferencias, a respetarlas, a apreciarlas.

Estamos acostumbrados a la producción en serie. Todos los productos salen de la misma máquina, del mismo color y tamaño. Este principio aplicado a la producción agropecuaria nos ha llevado a disminuir dramáticamente la diversidad biológica del planeta, haciéndolo más débil. Al perder la riqueza de la diversidad nos debilitamos y nos hacemos más vulnerables. También a nivel de la cultura y la sociedad los intentos de uniformizar destruyen la creatividad y la novedad y terminan por debilitar los pueblos. La educación inclusiva nos enseña a descubrir la unidad en la diversidad.

Cuando comenzó Fe y Alegría en el Chad, en el corazón de África, en la zona semidesértica del norte, próxima al Sahara, nos encontramos con que solo los niños

iban a la escuela. Se consideraba que las mujeres no necesitaban estudiar. No tiene por qué sorprendernos. Fue solo avanzado el siglo XX que se hizo normal que las mujeres llegaran a la Universidad. Para romper la tradición algunas religiosas comenzaron a crear escuelas solo para niñas. El hecho de no admitir varones fue abriendo a la posibilidad de que las mujeres estudiaran. La discriminación positiva fue un camino para acabar con la exclusión. Pero esa no puede ser la meta.

No queremos sociedades que creen servicios aparte para los excluidos, no importa que sea por etnia, género, edad, clase social o nacionalidad. Queremos una sociedad que aprenda a incluir a los excluidos sin obligarles a renunciar a su identidad. Si las mujeres hubieran sido admitidas a la escuela con la condición de que se hicieran como los hombres todos hubiéramos perdido.

Los esfuerzos por educar mujeres para una mayor participación social nos enriquecen a todos. Porque permiten hacer florecer las capacidades escondidas de muchas mujeres dándoles la oportunidad de participar más plenamente en la vida social. Porque les refuerza su autoestima y su conciencia de aportar como madres y esposas, como ciudadanas, como trabajadoras. Y porque enriquece la vida humana con la feminización del trabajo, la política, las artes y toda la vida social.

Con frecuencia hemos aprendido a afirmar nuestra identidad por la exclusión del otro. Ser yo significa no ser tú. Mi identidad se afirmaba cuando marcaba la diferencia, cuando la acentuaba. Ser hombre significaba músculos, poder, fuerza, autoridad, ser el mantenedor del hogar. Por eso el hombre que encontraba dificultad para mantener su hogar procuraba mostrar su masculinidad por la fuerza. Lo mismo hacíamos con los símbolos de las identidades nacionales. Sin embargo, hay otra manera de afirmar nuestra identidad. Es una manera inclusiva. Mi identidad se afirma por la manera en que me relaciono con el otro. No es una identidad que lo excluye, sino que lo incluye. Porque entiendo que parte de lo que yo soy es lo que mis relaciones con los otros me han hecho. Qué quedaría de nosotros si borrarán toda la historia de nuestras relaciones, buenas o malas, con otras personas.

Cuando tenemos poca relación con personas de otras identidades tendemos a afirmar la nuestra por exclusión de los otros. Cuando nos relacionamos con mayor variedad de personas aprendemos a afirmar nuestra identidad por la manera en que nos relacionamos con otros. Es el trato con el sexo opuesto o con personas de otra nacionalidad o etnia

lo que nos enseña a no sentirnos amenazados por su identidad diferente y a afirmarnos en nuestra relación con ellos más que en nuestra ruptura.

Necesitamos, en nuestras sociedades plurales, aprender a dialogar sin prejuicios que despierten miedos o agresividades. A descubrir que en ese diálogo y relación vamos aprendiendo a afirmarnos y crecer.

Una vez preguntaron a un futurólogo cuál era la profesión del futuro y, cuando todos esperaban que dijera la informática o la genética, para sorpresa de muchos, dijo: la educación. Y explicó: la velocidad del cambio se va acelerando continuamente. En el mundo pasado lo más importante era la experiencia, cuantas más veces repetíamos una cosa mejor la sabíamos. Pero ahora, cuando lo repetimos la tercera vez, ya cambió. Y tenemos que aprenderlo de nuevo. En nuestro mundo lo más importante es aprender a aprender. Cuando yo estudié la memoria era lo más importante. Cada vez la memoria cuenta menos. Las nuevas generaciones tienen su I-Pad para buscar en internet cualquier cosa. Lo importante ahora es la flexibilidad, la creatividad, la velocidad para reaccionar, la conectividad, la capacidad de construir conocimientos colectivamente a través de las redes. Quienes nos enseñen a aprender constantemente son los personajes claves de esta nueva historia.

La educación inclusiva nos obliga continuamente a responder a la novedad en la relación con quienes no actúan como esperamos. Nos enseña a construir conocimientos con otros que vienen de otros contextos y otras culturas.

Antes nuestra vida se desarrollaba en relación con un número reducido de personas que en su mayoría compartían cultura y valores con nosotros. Hoy nuestro mundo se ha expandido a través de los nuevos medios de comunicación: el celular, la televisión, el internet, la mayor frecuencia de viajes, la masividad de la migración, nos ponen continuamente en contacto con la pluralidad del mundo. Quien ha vivido en un mundo cerrado se sentirá perdido en este mundo global.

A veces cuando me siento perdido en el mundo de las conexiones cibernéticas me recuerdo de Macario, un campesino de mi época, que cuando venía a la ciudad temblaba al tener que enfrentarse al tráfico urbano.

A veces creo percibir que los jóvenes hoy se sienten a veces tan perdidos en nuestro mundo como me sentía yo cuando visitaba a Macario en el campo. Pertenecen a una

nueva cultura que tiene otra velocidad y otros parámetros, y se les hace difícil entender nuestro mundo adulto. A veces les concedo razón. Hemos hecho un mundo tan vacío, competitivo y corrupto que no les atrae para nada.

Pero no siempre es así. No somos capaces de cambiar con la velocidad e intensidad que va cambiando el mundo. Y nos vamos quedando fuera. Es verdad que nosotros tendemos, por nuestros prejuicios, a excluir mucha gente. Pero es verdad que a veces sentimos que somos nosotros los que nos vamos quedando fuera, los que ya no entendemos, los que no sabemos cómo hacer algunas cosas. Los que nos quejamos de que faltan los valores y modales de nuestros tiempos, sin querer reconocer nuestras deficiencias.

Aprendimos a vivir en un mundo excluyente que llega un momento que nos excluye a nosotros. Y entonces añoramos una sociedad más acogedora. La educación inclusiva busca preparar para enfrentar la vida desde el parámetro de la inclusión.

Recuerdo una protesta ante el Municipio en que un político abrió la puerta y exclamó: Entren, que caben todos. El mundo en que vivimos lo hemos construido de tal manera que no cabemos todos. Un mundo obsesionado por la acumulación y el consumo se vuelve depredador y excluyente. Los especialistas nos insisten que hoy el mundo tiene la capacidad para solucionar los problemas del hambre o de la educación. Pero no somos capaces de enfrentarlo. Nos propusimos unas metas de desarrollo para el tercer milenio y hemos fracasado en cumplirlas. No porque fueran demasiado ambiciosas, sino porque no estamos en eso. Hoy todos reconocen que América Latina no es ya un continente pobre. Pero sigue siendo el continente más desigual. Y no formamos nuestros técnicos, nuestros intelectuales, nuestros políticos para hacer América Latina más inclusiva. ¿No tendría que ser esta una de nuestras prioridades?

Nuestros jóvenes con frecuencia sienten que no caben en el mundo que les ofrecemos. Muchos terminan la primaria y no encuentran una escuela secundaria donde estudiar o un trabajo que les permita soñar un futuro mejor. Muchos salen rebotados de la escuela porque la mala calidad de la enseñanza, las dificultades en el hogar, los problemas en que se han ido involucrando terminan por sacarlos de las aulas. Conocí un maestro de Fe y Alegría en Venezuela que cuando le pregunté: “¿En qué escuela trabajas?” me contestó: “En ninguna, yo trabajo en la calle, con los rebotados del sistema educativo,

para buscar con ellos caminos para reinsertarlos”. Quizá muchos jóvenes no encuentran una escuela que los reciba y sea capaz de re-encantarlos con la educación.

Para Fe y Alegría sí es una prioridad ofrecer una educación inclusiva. Comenzamos porque Fe y Alegría es un movimiento de educación popular que nace en Venezuela en 1955 para incluir a todos en el derecho a ser educados. En ese momento la cuarta parte de los venezolanos eran analfabetos. Por eso el movimiento se extiende rápidamente por toda Venezuela y luego salta a otros países de América Latina. Hoy son veinte países y más de millón y medio de personas atendidas.

Pero América Latina ha ido cambiando. Casi todos los países han ampliado su cobertura escolar. Sin embargo, la educación es aún un mecanismo de exclusión social. Generalmente los pobres reciben una pobre educación. En las pruebas internacionales de rendimiento educativo aún quedamos muy por debajo de Europa y Asia. Hoy el gran reto es la inclusión en una educación de calidad. La calidad medida no solo por el nivel de aprendizaje de conocimientos básicos, sino por la capacidad de educar toda la persona para participar activamente en el mundo moderno. Calidad que incluya participación, formación en valores cívicos y personales, calidad de la gestión, relación con la comunidad.

No podemos confinar la educación a las escuelas. Hay muchas formas de educación a través de la vida, de los medios de comunicación, de talleres y cursos de formación permanente, de capacitación en el trabajo. Antes pensábamos que la educación estaba limitada a ciertos años de nuestra vida (generalmente más para los hombres que para las mujeres) y que se impartía en las escuelas. Hoy en Fe y Alegría decimos que la educación es a lo largo y ancho de la vida. Nunca terminamos de aprender en un mundo en cambio constante. Y los procesos de aprendizaje no se dan únicamente en las escuelas. Aprendemos en la casa, con los amigos en la calle, en el trabajo, en la televisión o internet. Vamos por la vida aprendiendo siempre cosas nuevas. Y mucha de esta educación no es de calidad. No prepara para construir un país mejor. No nos ayuda a crecer como mejores personas. No ayuda a un desarrollado equitativo y sustentable.

Y los ciudadanos y ciudadanas no podemos refugiarnos en que es responsabilidad del Estado. Es el Estado responsable de garantizar una educación de calidad a lo largo y ancho de la vida para todos y todas. Pero cuando no lo hace, todos debemos participar en el esfuerzo por exigir, vigilar, mejorar la educación. El Estado es el responsable de

que todos tengan acceso a una educación de calidad. Pero eso no quiere decir que el Estado es el único educador. La sociedad es la que tiene el derecho a recibir una educación de calidad y tiene el deber de hacerla posible. El Estado, como representante de la sociedad, debe garantizarla. Pero en un mundo plural como el nuestro la oferta educativa también debe ser plural. Eso ayudará a mejorar la calidad de la educación. Es responsabilidad de todos.

La existencia de escuelas públicas no significa que ya los padres de familia no tienen la obligación de educar. Ni que los medios de comunicación pueden eximirse de su responsabilidad educativa hacia la población. Toda la sociedad sigue siendo responsable. Fe y Alegría es una de las expresiones de una sociedad que asume su responsabilidad de contribuir a una mejor educación para todos y todas. Es una de las formas en que todos nosotros podemos contribuir a mejorar la calidad de la educación.

Comprendí lo que era este compromiso cuando visitando escuelas de Fe y Alegría en el altiplano boliviano, vi pequeñas escuelas de un aula multigrado con un maestro entregado a educar con cariño a estos, los más pobres y excluidos; descubrí que estas escuelitas recibían cada mes la visita de un especialista en educación especial para dar seguimiento a los estudiantes con dificultades especiales y capacitar a sus maestros en la tarea de educarlos. Y comprendí que otro mundo es posible donde todos y todas quepamos.

Hasta ahora siempre hemos pensado que tenemos derecho a la educación. Pero este derecho se extiende más allá de lo que muchas veces hemos planteado. Tenemos derecho a vivir en un mundo educado. En un mundo sin violencia, donde se respeten los derechos de todos, donde todos podamos participar. Es el derecho a vivir sin miedo, en una sociedad amistosa, en la que compartimos nuestros sueños y valores, y construimos esperanzados nuestro futuro.

Pero este derecho a vivir en un mundo educado requiere del aporte de todos y todas. Nos exige que dejemos de ser meros espectadores para involucrarnos en hacer un mundo mejor. Que hagamos que las redes sociales que nos conectan electrónicamente sean instrumentos para tejer una sociedad más inclusiva donde todos quepamos. Cuando hablamos de educación inclusiva nos referimos a nosotros. Que todos seamos incluidos en la construcción de un mejor país. Que todos y todas tengamos la oportunidad de soñar y fabricar juntos nuestro futuro compartido.

La Revolución francesa abrió la época moderna con su proclamación de los valores fundamentales de la nueva sociedad: libertad, igualdad, fraternidad. La historia posterior dividió al mundo entre los que exaltaron la libertad aun a costa de la igualdad y los que propugnaron por la igualdad, aun sacrificando la libertad. Casi dos siglos y medio después nos sentimos defraudados por los resultados. Ninguno de los dos caminos llegó donde queríamos. Las nuevas generaciones, tildadas de posmodernas, comienzan a irse a las calles indignadas reclamando el mundo mejor que les habían prometido.

Quizá es hora de intentar recuperar la gran olvidada de la propuesta de la Revolución francesa: la fraternidad. Quizá ella nos pueda ayudar a tejer unidas la libertad y la igualdad. Y en un mundo fraterno no cabe la exclusión. Es el amor de hermanos el que nos hace superar barreras y límites y traspasar las fronteras excluyentes y fundirnos en un gran abrazo incluyente.

# Por un nuevo modelo en la alfabetización y educación permanente de personas jóvenes y adultas en República Dominicana

Ivelisse Prats de Pérez

Escribir sobre alfabetización de jóvenes y adultos es una tarea compleja actualmente, un reto. Requiere la capacidad de poder percibir la problemática desde distintos observadores, temporales, y exige asumir la acción alfabetizadora como eje transversal que cruza las políticas educativas y las sociales, participando de la naturaleza de ambas.

Vivimos una época signada por los cambios: sorprendivos y audaces. Los conocimientos evolucionan, sugieren que seamos cautelosos en las hipótesis, en las conceptualizaciones, desde los propósitos que se formulen, hasta los resultados que se pretendan en cualquier área en que se tracen proyectos y planes.

Tanto en la utopía concreta que sustentemos acerca del mundo que aspiramos, el tipo de desarrollo al que queremos arribar, como en el concepto de educación, y de sus “por qué” y sus “para qué”, la epistemología ha dado saltos copernicanos en la carrera que emprenden los humanos para nivelar sus acciones con el aceleramiento de la ciencia y la tecnología, productos humanos, por cierto, pero que no están al alcance igualitario de todos.

De acuerdo a la visión particular del mundo y de la vida que se sustenta, (eso que llamamos ideología), los modelos de sociedad y los de los correspondientes sistemas educativos, difieren. Empero, se ha ido afianzando la democracia en las últimas décadas en Occidente, mientras más participativa mejor, como sistema preferible de gobierno, y el desarrollo incluyente y con rostro humano, como modelo socioeconómico que sustenta y hace atractiva la democracia.

El instrumento primordial para mantener, ampliar y compartir equitativamente el bienestar resultante es una educación permanente, de calidad, e igual para todos y todas.

## La educación “que queremos”

Aparece como postulado de la democracia: “la educación de por vida” que surgió y se ha perfilado en asambleas, congresos y documentos de la UNESCO y de la Organización de Estados Iberoamericanos, y ratificada en reuniones de jefes de Estado, inspirada en alguna forma en la praxis precursora de Paulo Freire, aunque no se compartieran totalmente su filosofía liberadora.

Esa nueva visión del alcance de la educación derriba muros entre edades, sectores sociales, géneros, colores y razas, partiendo de ese derecho a educarse como inmanente a TODOS los seres humanos.

Como correlato, la alfabetización de jóvenes y adultos, adquiere un nuevo sentido, una dimensión distinta, que se ha ido estructurando y creciendo entre alzas y bajas como siempre pasa con las ideas y las acciones que rompen esquemas.

## Nueva visión y misión de la alfabetización

Desde el 1.º Plan General de UNESCO, y luego, en los sucesivos CONFITEAS, los Objetivos del Milenio (ODM), las Metas Educativas hasta el 2021, “la generación que queremos para el Bicentenario” y el PIA, son esfuerzos determinantes en la formación de un nuevo modelo de la que ya llamamos Educación de Jóvenes y Adultos. Se pretende ir más allá de la alfabetización “caritativa” de antes, al extenderse su alcance.

En el caso de la OEI se han focalizado los análisis y las propuestas en ciertas singularidades, adaptándose a las necesidades de los pueblos, de la comunidad iberoamericana.

Los más recientes proyectos de la OEI, y la UNESCO, se fundamentan en esa nueva concepción, más democrática y mucho más humana. Una modificación lingüística que se hace semántica es incluir el nombre de jóvenes a la denominación, lo que abre más el concepto de todos, para todos, y el de permanente de la educación democrática.

## El aquí y el ahora, el ahora de la educación de adultos

Porque la democracia adquiere un “valor agregado” al tipificarla como participativa, la educación que antes fue privilegio de pocos, propiedad de chamanes y gurús que se suministraba a elegidos, pasa a ser, en ese sistema político y social abierto que es la democracia participativa, un derecho humano y ciudadano. Así la definen los tratadistas de hoy y así se comprometen a entenderlo y usarlo las autoridades nacionales, de los países donde existen regímenes democráticos.

Infelizmente, esa educación “para todos y todas”, en cualquier lugar, a cualquier edad, sin importar diferencias, queda muchas veces solo como letra escrita en documentos oficiales que no se ejecutan: declaraciones que no repercuten en las aulas ni se extienden hacia los jóvenes y adultos, tanto menos si son pobres.

Las estadísticas de la mayoría de países de nuestro continente lo confirman: solo el nivel primario ha avanzado hacia la cobertura universal, y eso, en la matriculación, no en el egreso. La educación secundaria, cenicienta, no cumple con requisitos básicos ni de calidad, ni de cobertura en Latinoamérica, excepto Cuba, cuyo sistema se mantiene en los ranking internacionales, en los puestos más altos.

La educación inicial sigue siendo en muchos países una instancia a la que no alcanzan a llegar los niños pobres. La educación universitaria atrasada, “fábrica de profesionales”, investiga poco, no incide por tanto con innovaciones en el desarrollo nacional. En los ranking internacionales pocas veces figuran, y pocas son las instituciones de educación superior de nuestro continente. Y como en ese nivel se forman los maestros, esa formación carece también del rigor pedagógico y andragógico que requieren.

La alfabetización de jóvenes y adultos, en la práctica mantiene los viejos cánones de campañas temporeras, acciones esporádicas que aparecen, como chubascos breves de letras y números que apenas rozan, sin variarla, la forma de vida y de pensar de quienes supuestamente se “alfabetizan”. Sin relación con sus necesidades ni sus sufrimientos, esas enseñanzas de letras y guarismos no les dice nada.

Y como son campañas, aunque se llamen programas que no incluyen en un plan de educación continuada, ni en un plan de nación concebido desde la perspectiva de la democracia participativa, y más allá del manual de alfabetización, solo existe un certificado sin sentido. No hay un horizonte de lectura y estudios: se coagula el potencial ciudadano.

Lo que llamamos antes post-alfabetización, que ahora forma parte de la continuidad educativa que se asume como derecho de todos, se queda solo en planes que no cuajan en reales ofertas de cursos formales e informales, que den la oportunidad de continuar estudios primarios y secundarios articulados con desempeños técnicos, para obtener el empleo decente que saque de la pobreza, matriz y caldo de cultivo del analfabetismo. Así, este retorna en círculo perverso, en lo que se denomina “analfabeto por desuso”, y lo que es más grave y doloroso, la reproducción generacional de la ignorancia y la desigualdad.

## **Alfabetización de jóvenes y adultos: política social y educativa**

Concebida desde la perspectiva de la educación permanente, de calidad con equitatividad para todos y todas, la educación de por vida, la alfabetización de jóvenes y adultos adquiere su espacio, el rango que antes no tenía.

Por un lado se reconoce el derecho a educarse, que empieza por el dominio de la lengua leída y escrita, y del cálculo; a quienes su situación de pobreza y la desigualdad de oportunidades no permitieron hacerlo cuando niños.

Por otra parte, el Estado cumple su rol de nivelador de esa desigualdad, consolidando su naturaleza democrática.

La apertura de posibilidades de continuar estudiando y el progreso económico y social que eso pueda significar para la población que excede los 16 años, se constituyen en una política social que impactará, si se planifica para abarcar más allá de la etapa de alfabetización básica asegurando la continuidad educativa; será una contundente muestra de que un estado y un gobierno aplican en su Estrategia Nacional de Desarrollo el modelo que privilegia valores de justicia social, solidaridad y equidad.

La alfabetización de jóvenes y adultos se convertirá, así como en un factor de desarrollo humano y sustentable, en política social. Trascenderá a una política educativa de envergadura: ya no habría campaña volandera ni programas especiales aislados del resto del sistema de educación.

La alfabetización de jóvenes y adultos se constituye en un peldaño en la escalera de la educación permanente, de carácter plural al ser de todos y todas. El compromiso de educar y educarse durante toda la vida responde al desafío de las transformaciones científicas y de los avances tecnológicos que nos confrontan con la advertencia que nos lanzó Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar: “innovar o perecer”.

La práctica de la alfabetización de jóvenes y adultos debe ser concebida desde esa doble función: como política de equidad social y como política educativa. Ese doble papel garantiza el derecho a aprender con calidad y equidad.

La educación de jóvenes y adultos se convertiría así en el punto de inflexión donde convergen los esfuerzos nacionales para defender, mantener y valorar el modelo de sociedad que se haya elegido; si es la democracia participativa, logra que se fortalezca y predomine frente a otros modelos que el neoliberalismo plantea huérfanos de solidaridad en los cuales la educación es privilegio de los que pueden pagarla.

El modelo de estado y sociedad que debemos querer fortalecer “para la generación del bicentenario”, como reza el lema de las Metas Educativas, necesita que todos y todas nos sintamos, nos creamos y seamos plenamente, ciudadanos, incluyendo, por supuesto, los jóvenes y adultos de todos los sectores sociales. Por eso se requiere que todos y todas, como pidió Freire, “leamos nuestra realidad, escribamos nuestra historia”.

## Conclusión

El modelo de alfabetización de jóvenes y adultos que se traza en este trabajo parte de un “deber ser”, que continúa todavía expresado más en los planteamientos de los organismos internacionales, las evocaciones de Freire y en el proceso de Alfabetización que le ganó a Cuba ser declarada por UNESCO: “territorio libre de analfabetismo”. Este ensayo fue tanto más exitoso, porque asumió la continuidad educativa abarcando el nivel primario y la capacitación técnica en el programa “la batalla por la educación primaria”.

Buenos deseos, programas ambiciosos que van plegando sus alas a medida que los “planes” se desnaturalizan, hasta terminar con pena y sin gloria. El “ser” real de muchas “campañas” de alfabetización de jóvenes y adultos, en nuestra América, tiene que asumir su misión democrática, sus altas funciones de políticas social y educativa a la vez.

El principal escollo, la muralla que impide lograr que todos los habitantes de una nación se conviertan, aprendiendo primero a leer y a escribir, en un ciudadano activo y capacitado para un trabajo decente, ha sido, es todavía, la discontinuidad del proceso, que, por su carácter educativo, requiere ser constante, permanente.

La continuidad de los aprendizajes, sea en los niveles regulares, o en la educación técnico-profesional, no se ha logrado aún satisfactoriamente en nuestro continente. Y se sigue viendo la alfabetización, por así decirlo, separada del sistema educativo en su conjunto, aunque en los ministerios existan departamentos integrados con ese nombre en el organigrama.

La propuesta que puede extraerse de este trabajo pretende salvar ese obstáculo, esa quiebra, ese hiato, integrando en un solo sistema democrático la alfabetización de jóvenes y adultos, con los otros niveles y modalidades de la educación.

Por designio de la providencia o por azar de cualquier forma, por suerte, en la República Dominicana tenemos el privilegio de que recientemente en un seminario sobre el tema, un experto, asesor y amigo de los dominicanos desde hace mucho tiempo, presentó un trabajo titulado: “Aporte para una nueva institucionalidad de jóvenes y adultos en República Dominicana” que presenta una posible solución.

José-Pepe-Rivero, que amó la educación y sirvió a la causa de la equidad, la inclusión, la democracia, murió. Su documento fue publicado póstumamente por la oficina de la OEI en nuestro país. La autora de este texto se siente totalmente identificada con el modelo que bosquejaba José-Pepe-Rivero en su obra póstuma.

Ensayarla en el país en que la concibió y la escribió, daría a los esfuerzos que el Estado dominicano ha hecho en su Programa Quisqueya Aprende Contigo, el carácter continuo e institucionalizado de política educativa y social a la vez, será la mejor respuesta al reto que el siglo XXI presenta a la educación, y también a la democracia.



# Equidad, igualdad e inclusión a través del modelo educativo

Luisa Navarro

Una sociedad con igualdad de derechos y oportunidades, en la que toda la población tiene garantizada educación, salud y servicios básicos de calidad, y que promueve la reducción progresiva de la pobreza y la desigualdad social y territorial, es una meta expresa de la Estrategia Nacional de Desarrollo en la República Dominicana. La intención de nivelar el bienestar que deben disfrutar todos los seres humanos en un contexto social particular parte de una disputa entre las valoraciones que damos a esas nociones de igualdad o equidad; entonces la fórmula conduce a políticas compensatorias de la desigualdad social que modificarían, en el tiempo, las bases de la desigualdad misma. La idea de equidad, eventualmente hace referencia a analizar la forma de distribución asumida de una variable como la educación.

Desde hace más de dos décadas los agentes de los sistemas educativos en los países de América Latina y el Caribe centran grandes esfuerzos por alcanzar niveles de compensación que reduzcan las históricas estructuras de exclusión de las personas, en forma individual o grupal, por razones de discriminación de múltiples orígenes y características. Esos esfuerzos procuran valores de igualitarismo en la oferta de los servicios que prestan los Estados a la sociedad en su conjunto, y uno de esos servicios, quizás el de mayor reclamo, es el educativo.

A la hora de elaborar políticas de estado que impliquen un proyecto nacional en condiciones de dejar atrás los elementos que por un largo periodo de la vida social de estos países han excluido segmentos importantes de la población, y que busquen afianzar una vía que acreciente los niveles de legitimidad democrática e igualitaria para el conjunto de la sociedad, se precisa de establecer los fundamentos; es decir, partir de una concepción filosófica clara de las diferencias teórico-conceptuales entre la igualdad y la equidad, pues solo así se podrá llegar a concretar la misión de la calidad de la política, en este caso, la calidad de la educación en la República Dominicana y su oferta igualitaria a todos los sectores nacionales.

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

Tales esfuerzos apuntan a una ingente cantidad de reformas educativas que van desde la reconfiguración del modelo por grados, niveles y edades, hasta los cambios curriculares cada vez más frecuentes. Encuentra una en ese empeño una dicotomía en el uso racional de los conceptos que procuran demostrar la intención de un reparto igualitario del beneficio para toda la población. Al debate se suma la ideologización de lo político, dado por las disputas subyacentes a las luchas de los diferentes sectores sociales por el control de la producción cultural y social, que trascienda la lucha permanente por el control del modelo económico.

Entonces, algunos se refieren a la búsqueda de la igualdad y la equidad a través de un sistema de inclusión desarrollado desde el modelo educativo, que al parecer procura hacer justicia a la histórica y estructural forma de la exclusión de los seres humanos del progreso social y económico en países vulnerables, por los niveles de desarrollo que muestran.

Esta es quizás una importante razón para dilucidar con propiedad los fines subyacentes en el uso conceptual de las ideas de igualdad y equidad trazadas desde el Estado dominicano en la orientación de lo que es su plan maestro o Estrategia Nacional de Desarrollo, END, de la cual atenderemos dos de sus objetivos generales.

En este caso escogimos los que en forma expresa hacen referencia a lo que podría considerarse una educación inclusiva; así, el objetivo 2.1, habla de Educación de calidad para todos y todas; y el 2.3, proclama la igualdad de derechos y oportunidades. Ello apunta a la construcción de una sociedad con igualdad de derechos y oportunidades, en la que toda la población tiene garantizada educación, salud y servicios básicos de calidad, y que promueve la reducción progresiva de la pobreza y la desigualdad social y territorial.

## Igualdad y equidad para la inclusión educativa

La acción que conduce a distribuir de manera equitativa el disfrute del bienestar por toda la sociedad, por todos los seres humanos en un contexto social identificado en una realidad particular, parte de una concepción dicotómica entre los valores de igualdad y equidad. Esta separación entre tales nociones es tan antigua como la humanidad. Pero no es posible declarar las diferencias entre estos conceptos sin hacer uso de un denominador común que les sustente teóricamente, y ese es el concepto de justicia.

Cuando salimos en búsqueda de la noción adecuada de igualdad tenemos que llegar al planteamiento originario conocido por la civilización occidental de base aristotélica, proyección de la idea de democracia griega: “Ser tratados de una manera igual e idéntica en el número y cantidad de las cosas que se reciben”. Y, este sería un enfoque que puede ser válido de no contar con que la democracia antigua se sostenía en principios de esclavitud del otro que no era considerado ciudadano y en el que la discriminación de género, de religiosidad, etnoracial y por extranjería, era asumida. De ahí que el principio solo tenía asidero para las minorías dentro de una preconcepción de ciudadanía del Estado imperial.

En la antigüedad clásica, Aristóteles describe que: “La igualdad es la identidad de atribuciones entre seres semejantes, y el Estado no podría vivir de un modo contrario a las leyes de la equidad”<sup>1</sup>. Pero verlo de esta manera, en la asunción aristotélica del asunto se resbala a debatir si estaríamos en un plano inapropiado e improductivo de sinonimia de estos conceptos. Tal vez sea más apropiado el criterio de Platón, quien veía el concepto de igual como equivalente a justicia.

1 ARISTÓTELES, Política, Libro cuarto, capítulo XIII.

Pero el asunto se desplaza a si la igualdad y la desigualdad son partes semejantes de un mismo criterio valorativo del ser humano, por lo cual, al comparar teóricamente la base de esa proposición, se puede encontrar con que es una fórmula tan discriminatoria que la igualdad tiene como referente la desigualdad, y esta última presenta altas proporciones de injusticia social.

Si cambiamos el discurso antiguo por el de corte mercantil capitalista y el reparto consistiría en el discurso de a cada quien según su necesidad, que encuentra una en el pasado siglo en sociedades con un modelo económico de capitalismo tardío, y heredados de esquemas distintos al desarrollo de occidente como lo fue China y su expresión en el modo de producción asiático, en que el concepto de necesidad responde a criterios de corte filosófico-religioso y presenta una distribución meritocrática, visto al presente conduce a exclusión.

Así que sin detenernos a enjuiciar esas ideas hacemos un acercamiento al interregno entre la Revolución industrial y la Revolución social, cuando en 1754, Jean Jacques Rousseau desarrollaba su Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres<sup>2</sup>, donde asume la dicotomía del debate en torno a la igualdad humana, si se trataba de un asunto de carácter natural o físico entre la gente, o si por el contrario se trataba de diferencias establecidas por el sistema en la expresión moral en la política y en la ética de la sociedad.

Si las instituciones del sistema social asumen las valoraciones de este tipo la igualdad se centrará en un esquema de justicia, y al parecer desde Rousseau en El Contrato Social, un grupo importante de filósofos ha seguido la misma línea.

La justicia debe tender a corregir o nivelar los factores de desigualdad para que todos los seres humanos propendan a una ciudadanía plena de derechos. “Los compromisos que nos ligan con el cuerpo social no son obligatorios sino porque son mutuos, y su naturaleza es tal, que al cumplirlos, no se puede trabajar por los demás sin trabajar por sí mismo”<sup>3</sup>.

2 FERNANDO ALBERTO LIZÁRRAGA, La igualdad en el contrato social rousseauiano. Una mirada desde la justicia como equidad de JOHN RAWLS Tópicos, núm. 27, julio, 2014, pp. 23-45 Universidad Católica de Santa Fe.

3 JEAN-JACQUES ROUSSEAU, Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres, Madrid, Alianza, 1996, p. 241.

Este corolario se sustenta en una reflexión que conduce a Rousseau a dilucidar el tema desde lo jurídico-político como que: “Bajo los malos gobiernos, esta igualdad no es más que aparente e ilusoria: solo sirve para mantener al pobre en su miseria y al rico en su usurpación. En realidad, las leyes son siempre útiles a los que poseen y perjudiciales a los que no tienen nada. De esto se sigue que el estado social no es ventajoso a los hombres sino en tanto que todos ellos poseen algo, y ninguno demasiado”<sup>4</sup>. En ese sentido hay que detenerse en verificar que es lo razonablemente igual.

Asimismo, otra forma de valorar la equidad consiste en comparar las cantidades asignadas a la atención individual de cada segmento de población en términos de su tamaño: Dar más a los más, dar menos a los menos. Por otro lado, si la selección del denominador del reparto es la justicia social o la democracia, los resultados en ambos casos serán variables cualitativas que dependerán de la formación político-ideológica, de las posturas teóricas y metodológicas que asuma el académico que la analice; y el debate, como vemos, es interminable desde las antiguas civilizaciones clásicas.

## Calidad y equidad

Al momento de seccionar el concepto más apropiado para la elaboración de una política, encuentra una el uso indistinto de los valores de equidad e igualdad cual si fueran términos con el mismo significado. Pero empeora cuando se asume la igualdad como democracia o dar a todos la misma cantidad de lo que distribuye.

Hay quienes recurren a consideraciones técnicas de la estadística social y a medidores de los rangos de desigualdad, pero si recurrieran a un índice de distribución de Gini, cualquiera que sea la variable que se intenta observar, encontrarían un grado efectivo de desviación de la distribución por efecto de una ambigüedad en el concepto de democracia. Así, que más eficiente que el concepto de democracia, para establecer cuándo la equidad conduce a la acción política igualitaria, existe un concepto más abstracto aun, pero más eficiente, que es la idea de justicia.

4 JEAN JACQUES ROUSSEAU, 1999, El Contrato Social o principios del derecho político, Copyright www.elaleph.com. p. 28.

En ese sentido, cuando inicia la desintegración de la polaridad este-oeste, de los países centrales en la llamada Guerra Fría, los países en la periferia del desarrollo capitalista se insertan en una nueva dicotomía, entre un estado de bienestar o una integración proveedora a los elementos del libre mercado.

En medio de ello, las organizaciones internacionales que intentan servir de sustento a la elaboración de políticas de desarrollo, aunque sin resolver la situación real norte-sur en la arena del conflicto, se dirigen a prestar atención a situaciones de desigualdad social, poniendo un gran énfasis en la educación.

Muchas de esas propuestas educativas, específicamente en el continente americano y en la República Dominicana en particular, hicieron las veces de talleres de búsqueda de unicidad sobre el quehacer en educación para superar los temas centrales de carencia de atención a determinados sectores sociales.

El reto de los hacedores de políticas educativas era entonces producir un pensamiento sin ideologías y unas políticas sin posicionamiento político en ese caldo de cultivo de lo que llamaría Fukuyama el fin de la historia, para referirse al proceso mediante el cual el desarrollo tecnológico y las innovaciones daban a la sociedad mundial un camino diferente al recorrido, o lo que más tarde identificaría Symunt Bauman como Modernidad líquida<sup>5</sup>.

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

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

5 SYGMUNT BAUMAN, 2013, Sobre la educación en un mundo líquido, Barcelona: Paidós.

A veces también se piensa que dichas ideas se plasman en planes porque están relacionadas con necesidades de la población. Sin embargo, los valores de diagnóstico no siempre corresponden a estas; los que más bien están enmarcados dentro de proyectos estratégicos internacionales que generan una arena de conflicto de más amplios desafíos.

Hay quienes consideran que, si el igualitarismo se refiere a proporciones que aumenta la brecha de la desigualdad y el reparto de algún beneficio se hace tomando en cuenta una diferencia, ese reparto aumenta la diferencia. Se produce entonces una tautología de partes iguales a los iguales y partes desiguales a los desiguales y en proporción a las desigualdades.

El asunto es establecer en forma valorativa cuál es el común denominador para la asignación de las partes. Y ese común denominador debe ser otro concepto que resuelva la dicotomía igual/desigual: la justicia.

Algunos autores consideran que al emplear la justicia como rasero se pasa de la igualdad proporcional a la igualdad procesal debido a que dar más al que tiene menos, por criterios de valor escogidos arbitrariamente, conduce a que reciba más el que aporta menos. Sin embargo, cuando se hace en referencia no a una persona sino a una sociedad el criterio distributivo se vuelve más satisfactorio, puesto que en un esquema de democracia esa distribución se vuelve legítima. Más legítima aun cuando se trata de nivelar un criterio.

Esto implica que, si se elaboran políticas con niveles de justicia concebida históricamente en el contexto del país, en este caso de la República Dominicana, y atendiendo a que es justo dar más al que siempre y por múltiples factores ha recibido menos, y se hace a través de la oferta de servicios del Estado el ejercicio, aunque orienta a nivelar la sociedad en términos de pobreza-riqueza, lo hace en términos de acceso a un servicio educativo con calidad.

Lo que se está modificando en este caso es una distribución de oportunidades de acceso a las riquezas que produce la sociedad mediante un modelo de movilidad social a través de la educación. Movilidad que da proporción al acceso a posiciones sociales de acuerdo con las condiciones individuales y personales que cada uno logre desarrollar.

Desde los elementos aportados por la antigua lógica de nivelar, aplanar todos los elementos en la sociedad se atribuía a un sistema: el poder de operar en términos de igualdad para todos los seres humanos desde el punto de vista distributivo de beneficios y esfuerzo, lo que condujo al desarrollo de ideologías que planteaban a cada uno según su trabajo.

La estrategia nacional de desarrollo de la República Dominicana parece darle significado nuevo a la situación de los excluidos como forma de atención a las desigualdades.

Cuando se estima la igualdad en el ámbito de la educación se orienta a pensar en políticas cuyas metas sean para asumir el reto de insertar positivamente a los excluidos del sistema, de desintegrar los espacios sociales que conducen a la marginalidad de las personas excluidas, de rasar a todos mediante leyes de protección social justas por demás que eliminen toda forma de discriminación derivadas desde otras instancias no educativas; como son las vulnerabilidades infringidas por la lógica de la economía, la sociedad, la política, el contexto geográfico, elementos de orden étnico o racial, diferencias físicas, impedidos de algún tipo, género, generación o condición de salud.

La idea de equidad, eventualmente hace referencia a analizar la forma de distribución asumida de una variable como la educación: Dónde se ha repartido más y dónde se ha repartido menos. Es decir, a través del criterio de equidad se puede observar si la distribución estatal del servicio de educación para la población produce o no bienestar social, que ese bienestar es duradero al futuro, que no culmina con la política misma y que vale la pena esa forma de distribución del servicio.

Las desigualdades educativas en la República Dominicana apuntan a una diversidad de factores económicos, geográficos, sociales y culturales. Pero esas desigualdades estructurales del sistema y acumuladas por largos periodos históricos de la nación se sustentan básicamente en torno a la calidad de los servicios educativos prestados tradicionalmente por el Estado; que en un esfuerzo de las últimas tres décadas del siglo pasado y más de una década del presente siglo ha desarrollado políticas de atención a la pobreza y a la exclusión de algunos sectores de la población y a la atención limitada a través de políticas compensatorias.

Al tratarse de una estrategia nacional de desarrollo, se puede partir de ver el presupuesto del país destinado a educación como un bizcocho de cumpleaños, y verificar los tamaños asignados a renglones que se deben atender.

La definición de la distribución del monto total anual que se invertirá en un renglón, al tratarse de educación, no se puede manejar como el símil de la construcción de un edificio basado en andamios, pues si un año se atiende preponderantemente un renglón, al año siguiente el renglón desatendido habrá aumentado exponencialmente el problema de insatisfacción.

Lo antes dicho puede conducir a un mismo grado de concentración del beneficio y a la aparición de nuevas formas de desigualdad. Eso es, en el sentido que sea que se asuma un patrón denominador de reparto de un beneficio este debe juzgar la equidad de la repartición en virtud de los montos asignados individualmente a cada uno, a cada sector, a cada clase, y evaluar hasta qué grado la forma, la pertinencia y la eficacia del reparto habrían contribuido al bienestar y contrarrestado la insatisfacción de la necesidad. Es preciso además tomar en cuenta para ese reparto que el monto total a asignar no es constante año tras año.

La existencia de un plan nacional global expresado en una estrategia de desarrollo es vital para la planificación educativa, pues el plan maestro apunta a las que deben ser todas las capacidades nacionales dirigidas al tipo de sociedad que se aspira, pero esto no es posible sin establecer las condiciones del ser humano de esa sociedad.

Es por ello que el sistema debe evaluarse y aprender constantemente de sus errores, enviar las señales correctas a todos los agentes del sistema para garantizar que los programas se piensen y reconstruyan en la medida en que se complejizan al entrar en contacto con la dinámica en que se expresan todos los factores de la realidad del país que entran en el espectro del plan.

Y, esto es más necesario que nunca en el contexto global del presente, pues a diferencia con el siglo pasado, en que la escuela aportaba personas con competencias para el consumo de las necesidades sociales de mano de obra, en los nuevos tiempos la división del trabajo, por efecto del crecimiento de la brecha entre ricos y pobres, tiende a engrosar de consumidores y a adelgazar la planta productiva.

## Educación en democracia

El poner las expectativas de cambio sobre una estrategia nacional de desarrollo y sus metas no debe verse en ningún modo como estática, especialmente porque en la medida en que se producen cambios en múltiples factores de la sociedad se generan nuevas necesidades del ser social en los que verticalidad y horizontalidad del logro se oponen.

Para ejemplificar, tomo prestado el modelo de satisfacción de las necesidades de Abraham Maslow y lo pienso para toda la sociedad dominicana de la década de los sesenta del pasado siglo. Entonces, coloco un óvalo en la cima de su triángulo, que estaría indicando un nivel de alcance de autorrealización personal casi inexistente, pues el conjunto de la sociedad dividida geográficamente en rural y urbana presentaba un cuadro de atención del Estado de mayor servicio educativo al sector más pequeño, el urbano; y de menor atención al sector rural que se calculaba en un 85 por ciento al inicio de esa década, y de alrededor de un sesenta por ciento al finalizar con un gran desplazamiento del campo a la ciudad por efecto de la desigualdad de oportunidades.

Sin embargo, si lo pienso cincuenta años después, en las expectativas de una sociedad democrática, que aspiramos lo sea más en el año 2030, el óvalo debe tener una más amplia capacidad de satisfacción de necesidades de la persona, y al mismo tiempo, el triángulo debe tender a expresarse en un plano más horizontalizado que el anterior y abarcador de todas las necesidades del sujeto.

¿Cuál es la utilidad de verlo de este modo? El ser humano debe contar con el balance que también muestre la sociedad. Dicho de otra manera, las necesidades educativas deben ser satisfechas al mismo nivel que las necesidades de vivienda, afecto, seguridad, entre otros. El balance debe tender a ser total.

Partir de un principio proporcional de nivelación del bienestar es tan utópico como suponer que las necesidades pueden ser identificadas al interno de una sociedad sin tomar en cuenta los factores del efecto demostración que generan estímulos desde otros ámbitos, especialmente en la era del ciberespacio, en que las necesidades de las personas varían en la medida en que son altamente alterados los valores de autorrealización. Una vez que la conexión estado-sociedad procura la satisfacción de necesidades, surgen nuevas necesidades en el espacio competitivo de la sociedad misma.

El círculo vicioso cierra por momentos y situaciones particulares cuando la intervención del Estado en materia educativa ofrece una distribución del servicio que debe ser desigual para lograr lo igual. Aumentando los esfuerzos en las zonas que menos atención han recibido históricamente sin desatender las que han recibido atención para no perder sus logros. En este punto el concepto de igualdad se vuelve democratizador pero improductivo; y habría que recodificar en términos de la equidad que apunta a justicia social.

El mayor riesgo de la aplicación de una política justa, conducente a ser valorada como equitativa, sería que sus gestores osaran ver al ser humano como producto terminal de una factoría. Esto así por efecto de adoptar ideas como las del capital humano, cultura como valor agregado, y del psicologismo clásico que asumen líneas del estructural cognocitivismo, del neoconductismo, por decir algunos; y qué decir de las teorías de la educación sujetas a un legado antiguo, cargadas de superposiciones conceptuales en un mestizaje de áreas que no logra el esperanto de un lenguaje epistemológico propio de la educación, que parece perder cientificidad frente al embate, y se reduce a simple disciplina pragmática, desechada y denostada de valor científico.

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

Tanto decir apunta a la formación y conformación de un ser humano preparado para vivir en democracia. Es por eso que ningún sistema político que procura el bienestar social puede ignorar la relevancia de la educación para producir el balance de equidad e igualdad de derechos, sobre todo, al momento de implementar un proyecto nacional que busque y esté en capacidad de superar las diferencias y brechas que obstaculizan el avance social de la población hacia propósitos igualitarios y democratizadores.

Es decir, las atenciones a las insuficiencias de niveles de equidad e igualdad deben responder al cómo los seres humanos, desde la escuela hacia la sociedad, encuentran

espacios de inserción que validan el currículum que les formó, lo que han aprendido; y al mismo tiempo les dan la opción transformadora de su contexto histórico en lo general, y de cambiar, modificar sus condiciones individuales y familiares de existencia en lo particular.

A veces las demandas de políticas educativas en un entorno de cambios inspirados en nuevos gobiernos, nuevos modelos de desarrollo social, procuran transformaciones profundas, trascendentales, como desarrollar ciertos alcances de igualitarismo entre las personas de diferentes contextos geoespaciales, edades, género, etnicidad, entre otros, y exigen profundas redefiniciones de la acción educativa. En esos momentos, los hacedores de políticas frecuentemente restan capacidad a los actores del problema para identificar los índices y resolverlos.

En la República Dominicana se tiene por experiencia, y en una gran cantidad de casos, que cuando las políticas de atención a la desigualdad son inconsultas generalmente tienden a ensanchar la brecha que supuestamente deben cerrar.

Sin duda, sobre este tema no hay un consenso ya que muchas veces contiene cuestiones de carácter político-ideológico o partidista, y el acuerdo o desacuerdo se asume como oposición política más que como reflexión profesional estrictamente educativa.

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

Por ejemplo, cuando los expertos asumen una mayor y mejor valoración, unos valores curriculares a desdén de otros pueden conducir a que los servicios educativos sean limitados en su función de transmisión, enriquecimiento y conservación de un patrimonio cultural histórico que forma parte de la identidad del ser. Ese ser, de estar despersonalizado no tendría participación en las acciones de reordenamiento de la equidad social de la educación.

Visto así, el ser humano, robotizado y convertido en máquina de consumo de mercancías, estará limitado para modificar las condiciones de exclusión social que agudizan las desigualdades y la falta de equidad, pero además, estará sujeto a un mercado laboral restringido.

Es necesario, entonces, que la educación expanda la cultura de participación en la toma de decisiones, en un plano ideal que imagina a todos los sectores de la sociedad teniendo igualdad de expresión de demandas y de compromiso en las ejecutorias de la acción de distribución y consumo del beneficio, y de una manera muy especial en el consumo de los servicios educativos que otorga el Estado.

Esas ideas serían posibles en un ideal de sociedad abierta y participativa en que el conglomerado social gestionaría una suerte de hibridación para la construcción de identidades individuales y colectivas en condiciones justas de equidad.

Todo ello conduciría también a disminuir la ranura entre la cultura nacional y cultura popular y a orientar a la unicidad, mediante un vínculo indisoluble de ser humano universal, esto es, en condiciones justas de equidad y de reconocimiento de la diversidad como forma de enriquecimiento de la cultura política que pueda impulsar el desarrollo de proyectos alternativos, lo que dicho en palabras de Edgar Morin, que sea un ciudadano en condiciones de respetar lo diverso y reconocer lo único<sup>6</sup>.

La educación vista hace 60 años conducía a la expresión de ascenso y movilidad social del sujeto que estudiaba. Vista hoy, se requiere de algo más que el haber entrado en el sistema educativo.

Ese sistema debe contar además con otras condiciones estructurales de racionalidad legítima, de políticas claras sobre cómo se propiciarían los elementos de equidad e igualdad; y de no hacerlo, el sistema se constituye en un vector de profundización de las contradicciones inherentes al sistema económico predominante.

Dicho de otra manera, las políticas educativas necesitan de la consulta social amplia que identifique los problemas y necesidades de la población, realizada esa identificación por los mismos destinatarios de las políticas.

6 EDGAR MORIN, 2000, La mente bien ordenada, Barcelona: Seix Barral.

Entonces, ¿cómo sabemos si vamos por el camino correcto? La evaluación de los resultados de las políticas educativas aplicadas por los gobiernos requiere de tiempo. A veces tanto tiempo como tenga gradado en años la estructura del modelo de escolarización del que se trate. Cuanto más para evaluar niveles de igualdad y equidad alcanzados por ellas.

Tras doce o trece años de escuela inicial, primaria y secundaria, el alumno entrará en la escuela técnica o superior, pero será en el espacio de su vida laboral que podremos saber si su formación se orientó a la reproducción y sostenimiento de las estructuras económicas que generaban la desigualdad social o si por el contrario se orientó como gestor de un proyecto de país autónomo, soberano y autorrealizado.

Esto así, si el óvalo se enquistó en la cima o si por el contrario se extendió a todos los elementos del sistema. De esa manera, la equidad siempre ha de apuntar a unos objetivos sociales que orienten el achatamiento de la pirámide y que registren la búsqueda apasionada y sistemática de la igualdad.

Porque somos de opinión que todo el peso de la política para disminuir la brecha de la desigualdad no puede afianzarse solamente en los pilares de la educación, sino que además deben cumplirse otras metas sectoriales al mismo tiempo que las educativas, preguntamos: ¿Hasta qué grado los niveles de asimetría estructural que presentan los seres humanos insertos en el sistema educativo respecto de las variables teóricas de equidad e igualdad se superponen y producen indicadores limitativos que conducen, a fin de cuentas, a la reproducción del desbalance que las políticas públicas, referidas a los servicios en educación, se proponían equilibrar en principio? No hay dudas de que la reducción de la desigualdad es ante todo una cuestión de equidad y justicia social.

# Acción educativa intercultural y las nuevas bases del curriculum dominicano

Pablo Mella

Detrás de toda concepción o práctica educativa se encuentra una teoría de la acción. En las reflexiones recientes sobre el acto educativo han primado teorías de la acción identificadas con la racionalidad instrumental, centradas en la eficiencia y la eficacia. Cabe preguntarse en qué medida el enfoque de competencias, que hegemoniza la agenda educativa en nuestros días, toma suficiente distancia de semejante concepción de la acción orientada a la eficacia en el mundo tecnológico y al éxito en la economía global capitalista.

Como reacción a teorías instrumentales, encontramos, entre otras, las denominadas “teorías críticas” del acto educativo, fundadas en la racionalidad comunicativa de Jürgen Habermas. Considerando que todas estas iniciativas acaban sucumbiendo ante un liberalismo globalizador que no cuestiona el nuevo marco legal que pretende regular las migraciones, este ensayo plantea una teoría de la acción educativa intercultural, inspirándose en el pensamiento de Hannah Arendt, para luego comentar las nuevas bases curriculares de la educación dominicana.

La invitación a crear un espacio público educativo, como acogida laboriosa de los recién llegados y creación novedosa de un mundo común, pretende valorizar aspectos ignorados por las otras teorías de la acción, planteando una educación intercultural que

comprende la condición frágil y diversa de las personas que componen las comunidades educativas. Al optar por alejarse de las acostumbradas narrativas grandilocuentes de reforma curricular, este enfoque de inspiración arendtiana quiere acercarse con simpatía a la sencilla cotidianidad de las comunidades educativas. Invita a reconocer en este trabajo cotidiano los gérmenes de una nueva cultura y de nuevas relaciones de justicia. Entiende que estos aspectos han de ser tomados en consideración por los nuevos ordenamientos jurídicos de los estados del capitalismo tardío, si de verdad quieren colaborar con la justicia a nivel planetario, como rezan las grandes proclamas de cooperación internacional.

Estas reflexiones filosófico-educativas parten de la convicción siguiente: para que la educación intercultural pueda ser creativa en la construcción de relaciones humanas más justas dentro del ordenamiento social contemporáneo, conviene enriquecer constantemente la teoría de la acción implícita en las prácticas educativas<sup>1</sup>.

Existe un vivo debate en la filosofía contemporánea sobre qué es una sociedad justa<sup>2</sup>. Aquí partiremos, sin embargo, de una definición intuitiva que reconforte nuestra voluntad de cuidado del otro y de nosotros mismos: la creación de relaciones humanas cada vez más justas se expresa en las actividades dirigidas a fortalecer y mantener en tensión dinámica un espacio de mutuo reconocimiento y colaboración que sea capaz de acompañar los cambios complejos de las identidades personales, grupales, regionales, nacionales e internacionales que estamos experimentando a escala planetaria, superando la dicotomía entre luchas por la identidad y luchas distributivas<sup>3</sup> y preocupándose especialmente por los nuevas caras de la pobreza.

Naturalmente, supera los límites de este escrito la realización de un diagnóstico comprensivo del mundo contemporáneo, aunque en una reflexión intermediaria se ofrecerán algunas pinceladas al respecto, inspiradas en la sociología de Alain Touraine. La

- 1 Nuestra perspectiva será distinta, pero no opuesta a la veta de reflexión abierta por JOAN-CARLES MÉLICH, *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós, 1996, que inspirada en el pensamiento de ERNST CASSIRER y RENÉ GIRARD, fija la atención en los aspectos del rito y del pensamiento mítico-simbólico tradicional como vías adecuadas de solución de los conflictos miméticos. Ver además A. RUNGE PEÑA y D. MUÑOZ GAVIRIA. "Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 8 (2012), núm. 2, pp. 75-96.
- 2 Cf. PHILIPPE VAN PARIJS, *¿Qué es una sociedad justa?*, Barcelona, Ariel, 1991 y R. GARGARELLA, *Las teorías de la justicia después de Rawls*, Barcelona, Paidós, 1999.
- 3 Es la preocupación que ha guiado la investigación filosófica política de la feminista norteamericana NANCY FRASER, *Justicia interrumpida*, Bogotá, Universidad de los Andes, 1997.

intuición fundamental será desarrollada en tres pasos. Primero, se exponen dos modelos básicos de teoría de la acción y sus relaciones con la educación. En segundo lugar, se desarrolla una propuesta de acción en diálogo con el pensamiento de Hannah Arendt. En tercer lugar, a la luz de esta concepción de la acción intercultural, se comenta el documento que contiene las nuevas bases para la revisión curricular en la República Dominicana.

## Teorías de la acción y la educación

El objetivo de esta primera parte es analizar la relación interna entre teoría de la acción y práctica educativa para mostrar las serias implicaciones que esta relación conlleva. Naturalmente, es imposible ofrecer un inventario exhaustivo de teorías de la acción con sus prácticas educativas. Por eso, se limita a construir dos modelos. El primer modelo parte de la concepción más simple de la acción, el conductismo, que asemeja los seres humanos a los animales. Asociada a este modelo se presenta la acción instrumental, propia del ethos económico utilitarista. El segundo modelo representa una de las concepciones de la acción más complejas del pensamiento contemporáneo. Se trata de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, heredera de la tradición de la Escuela de Francfort. A pesar de su vocación crítica y su complejidad, se señalará el cuello de botella que plantea para una auténtica educación intercultural.

### Conductismo y acción instrumental en la práctica educativa

Puede decirse que el conductismo sigue siendo la teoría de la acción fundamental en las representaciones sociales del comportamiento humano, a pesar de ser la más pobre desde un punto de vista antropológico<sup>4</sup>. Su esquema de estímulo-respuesta se presta a automatismos poco respetuosos de los procesos personales. Sobre esta base, la teoría conductista de la acción se muestra proclive a concebir la socialización como un proceso animal de adaptación y domesticación. Las concepciones disciplinarias de la educación, que predominaron en la primera etapa del sistema escolar moderno, se rigieron, sin habérselo planteado reflexivamente, por esta teoría conductista. Eran dispositivos disciplinarios de nacientes estados nación con prácticas autoritarias de

4 W. PANNENBERG, *Antropología en perspectiva teológica. Implicaciones teológicas de la teoría antropológica*, Salamanca, Sígueme, 1993, pp. 33-51.

control centralizado del territorio. Su máxima de acción podría formularse gráficamente con la conocida máxima castellana: “la letra con sangre entra”. Siguiendo esta comprensión, la acción educativa se asocia a un esquema de castigos y premios. A pesar de su pobreza conceptual, esta concepción de la acción ha mostrado una gran capacidad de persistencia. Resulta difícil encontrar una práctica educativa que esté despojada totalmente de esta teoría de la acción.

El conductismo educativo sigue formando parte del currículo oculto. Pensemos, por ejemplo, en los sutiles chantajes emotivos que escenificamos profesores y alumnos en la cotidianidad educativa. Puede explicarse la persistencia del conductismo en la educación por la sencilla razón de que lo animal es una dimensión estructural de la existencia humana y nunca desaparece totalmente. *Primum vivere, deinde philosophare*. Es la lucha por la existencia, que tiene como primer objetivo la delimitación de un territorio vital. “Mi” plaza, “mis” contactos, “mis” publicaciones, “mis” logros, “mi” curriculum vitae, “mis” puntajes... aparecen como figuras modernas / posmodernas de esta lucha por la existencia vital en la que todos estamos enfrascados.

Veamos en qué sentido la concepción instrumental de la acción es de raigambre conductista y propaga una visión empobrecida y unilateral de lo humano. Weber entendió la acción instrumental como la racionalidad con arreglo a fines o teleológica. Es la racionalidad que prima con la modernidad. Se articula alrededor de una razón calculadora, que analiza costos y beneficios. Corresponde a la lógica del capital y a la supuesta mano invisible del mercado. Esta racionalidad, liberal desde un punto de vista político, premia al individuo triunfador con los mejores puestos de trabajo o con el reconocimiento social. En esta competencia de triunfadores los perdedores son castigados con el desempleo.

Las prácticas educativas de nuestros días se plantean frecuentemente desde este tipo de precomprensión de la acción. Se expresan normalmente con el eslogan eufemístico “excelencia educativa” y con la noción vaporosa de “competencia educativa”, siguiendo el ejemplo de la reingeniería empresarial<sup>5</sup>. Organizan el cuerpo educativo como una institución de servicios de calidad a clientes<sup>6</sup>. Desean planificarlo todo y temen la

5 Ver J. MARTÍN BARBERO, “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”, en Revista Iberoamericana de Educación (2003), n. 32, pp. 17-34, para este punto ver p. 24.

6 J. SEIBOLD, “La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa”, Revista Iberoamericana de Educación (2000), n. 23, texto en línea, disponible en <http://www.campus-oei.org/revista/rie23f.htm>.

sorpresa y la fragilidad tan propias de lo humano, como bien han señalado Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich <sup>7</sup>.

Podríamos preguntarnos si las propuestas de educación intercultural de la que hablan los nuevos currículos por competencias no están afectadas sin quererlo de la misma mentalidad. En ese caso, la educación intercultural tendría como objetivo la integración de todo, las personas y sus conocimientos, en un modo liberal de existencia política que se describe, por ejemplo, como “ciudadanos adaptables, flexibles, tolerantes, que aprecien la diversidad y que tengan espíritu crítico”, según oímos repetir en distintos círculos educativos de hoy en día. Como hace ver la teoría crítica de la educación <sup>8</sup>, se propone un modelo “blando” de ciudadanía cosmopolita, donde, por ejemplo, quedaría en un segundo plano el cuestionamiento del orden mundial establecido por los Estados Unidos con sus nuevas artes de guerra, que han creado “el otro fundamentalista” y provocado sus absurdas y execrables prácticas terroristas. Poco o ningún tiempo se consagra a cuestionar la libre circulación de los grandes capitales, mientras se restringe cada vez más la libre circulación de las personas. Quizá inconscientemente, se evita reflexionar sobre la esfera económica nacional, o del compromiso por garantizar un mercado de trabajo menos explotador para los inmigrantes que siempre cargan con las tareas que los nacionales no quieren hacer. Para eso está el mercado y su invisible mano con su implacable providencia de ofertas y demandas. Casi nada se habla de las regiones donde habitan supuestas minorías lingüísticas y las nuevas actitudes reactivas que en ellas ha creado el Estado nación moderno y que tanto preocupan a las regiones hegemónicas. Parece que no interesa preguntarse por qué son sobre todo inmigrantes las personas que hacen los trabajos menos apreciados. Nada de trabajar con las asociaciones de padres para que estos no vean en los inmigrantes ingratos competidores de sus hijos en la esfera laboral. Con una escuela nacional despolitizada, la educación intercultural liberal puede seguir manteniendo un impresionante currículo oculto, dentro de un esquema conductista de premios y castigos.

7 FERNANDO BÁRCENA y JOAN-CARLES MÈLICH, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000, 149-150 y 153.

8 Representada fundamentalmente por HENRY GIROUX, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, Roure, 1987; *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*, New York, Routledge, 1993.

Un educador que trabaja con comunidades marroquíes en Málaga, Cristóbal Ruiz Román, se ha quejado de que en las escuelas españolas “cada vez predominan más los valores del individualismo que se visualizan en la falta de una cultura de la colaboración en las actitudes y prácticas cotidianas de los maestros, y la competitividad inculcada a nuestros alumnos... hasta en las concepciones estructurales y políticas sobre la educación, potenciando la privatización de la educación y, por lo tanto, infravalorando la dimensión y función pública de la escuela”<sup>9</sup>. Difícil validar estas palabras, un tanto apocalípticas, desde una base empírica. Pero han sido acogidas con agrado por la Editorial Octaedro en su colección Biblioteca Latinoamericana de Educación.

A poco que reflexione el actor educativo<sup>10</sup>, la comprensión conductista de la acción le resultará radicalmente insuficiente. Ningún estímulo es recibido de manera neutral por el sujeto humano. Existe un filtro interpretativo que hace que los mismos estímulos sean recibidos de manera diferente por los diferentes sujetos, dependiendo de lo que me gustaría llamar “fondo emotivo-cognitivo acumulado” y que los seguidores de Pierre Bourdieu denominarían *habitus*<sup>11</sup>. Siguiendo su trayectoria biográfica, cada persona ha ido registrando en su memoria corporal más o menos conscientemente una serie de estímulos positivos y negativos que le lleva a reaccionar instintivamente con rechazo o simpatía ante determinadas situaciones o temáticas. Esta huella mnémica nunca se borra del todo; solo puede integrarse en un plan razonable de vida. Más aún, esta huella mnémica constituye uno de los aspectos centrales de la unicidad de las personas. Los docentes nos damos cuenta de que se debe prestar especial atención a este fondo emotivo-cognitivo en la práctica educativa, pero podemos preguntarnos si nuestras planificaciones semestrales se organizan partiendo de este presupuesto personalizante.

Conviene que nos preguntemos constantemente si no diseñamos actividades y proponemos resultados educativos guiándonos inconscientemente por los mismos estándares de la eficacia mercantil regida por la racionalidad instrumental y el éxito,

9 C. RUIZ ROMÁN, Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura, Barcelona, Octaedro, 2003, p. 122.

10 En inglés se utiliza el término *practitioner* para designar a las personas implicadas operativamente en un ámbito específico de la cultura contemporánea. Evocando la misma idea para el ámbito educativo, se hablará en este ensayo del “actor educativo”, que puede ser el docente, el estudiante, el administrador o cualquier persona que interactúe asiduamente en las prácticas educativas.

11 Bourdieu define la competencia como *habitus* con estos términos: “un sistema de disposiciones durables que, integrando las experiencias pasadas, funciona como matriz de percepciones y de acciones, posibilitando tareas infinitamente diferenciadas”.

o por lo que me gustaría denominar “identidad turística de todo incluido”. No será extraño que en los colegios privados de la élite dominicana encontremos algunos rasgos de lo que, desde el ámbito norteamericano y siguiendo a Weber, David Labaree ha sugestivamente denominado la “racionalización del aula de clases”, que responde a una “profesionalización” de la función del profesor y a una pretendida “ciencia de la enseñanza”. En esta práctica docente, se reconoce ante todo el racionalismo formal. Se prefieren las sentencias universalizadoras y se rechaza el estudio de casos individuales y concretos provenientes de un espacio diverso. En fin, se busca concluir con teorías sobre estructuras permanentes y se huye de los problemas contextuales unidos a la vida cotidiana. Labaree denuncia esta profesionalización de la labor docente por su potencial autoritario y por la estandarización que opera en la práctica de la enseñanza<sup>12</sup>. La tarea para delimitar la empresarización de todas las esferas de nuestra existencia es ingente; debemos comenzar poco a poco.

## **La teoría de la acción comunicativa como germen crítico de educación intercultural**

La teoría de la acción comunicativa de Habermas ha servido de base para elaborar una teoría de la acción educativa alternativa a la teoría de la acción fundada sobre la racionalidad estratégica e instrumental<sup>13</sup>.

La arquitectónica compleja del pensamiento habermasiano hace difícil una exposición sistemática de sus puntos de contacto con la educación. En beneficio de la claridad argumentativa, se exponen a continuación cuatro aspectos que resultan fundamentales en la aplicación de la teoría de la acción comunicativa al ámbito educativo.

---

12 DAVID LABAREE, “Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: a Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching”, en *Harvard Educational Review* 62 (1992), n. 2, pp. 123- 154, esp. 140-149.

13 Ver A. BAZARRA, “Las ideas de Habermas y la educación”, *Contexto educativo. Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, 5 (2003), n. 27, recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28063505\\_Habermas\\_y\\_la\\_Educacion](https://www.researchgate.net/publication/28063505_Habermas_y_la_Educacion); M. PASTEPHANOU, “Discourse Theory and its Implications for Philosophy of Education” en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 33 (1999), n. 3, pp. 419-434; M. WELTON, “Civil society and the public sphere: Habermas recent learning theory”, *Studies in the Education of Adults*, vol. 33 (2001), n. 1, pp. 20-34. Ver también JOAN-CARLES MÉLICH, op. cit., pp. 46-56.

Estos cuatro aspectos toman en consideración el denominado giro lingüístico de su pensamiento, como la derivación hacia una ética política discursiva de carácter procedimental<sup>14</sup>. Tomados progresivamente, ofrecen una panorámica de las ideas fundamentales para una teoría crítica educativa de inspiración habermasiana.

El primer aspecto, que coincide con la etapa pre-lingüística de la obra habermasiana y es por muchos conocido, plantea la distinción epistemológica en tres tipos de interés cognitivo: el técnico, el práctico y el emancipatorio. A estos intereses cognitivos corresponderían tres modos de relaciones subjetivas y tres tipos de saber científico. El interés técnico se relaciona con un saber instrumental y se cristaliza en las ciencias analítico-empíricas o naturales; el interés práctico se relaciona con un saber prudencial, referido a la interacción humana, y se cristaliza en las ciencias hermenéuticas, especialmente la historia; el interés emancipatorio se relaciona con un saber reflexivo y crítico, y se cristaliza en una ciencia crítica que en los años 1960-70 Habermas asociaba de modo muy particular con teorías psicoanalíticas y neomarxistas. Esta distinción ha quedado reflejada en todas las tentativas de repolitización de la acción educativa que, inspiradas en este momento del pensamiento de Habermas, promueven una visión más política de la ciencia, prosiguiendo así una senda peculiar de la Escuela de Frankfurt. Más específicamente, ha cristalizado en la llamada teoría crítica de la enseñanza defendida por Stephen Kemmis, interesada en el diseño curricular. Se traza como tarea la “superación” de dos perspectivas metateóricas que considera imperantes en el diseño curricular: la técnica, representada por Tyler, y la práctica, retomada por Schwab.

Queden, pues, como adquisiciones básicas de este primer aspecto, un acercamiento político a la ciencia imbricada a la técnica, y un interés por lograr la emancipación de todas las formas de alienación de los sujetos.

Según Habermas y sus seguidores, esta perspectiva centrada en el actor histórico consciente se ve “superada” con el giro lingüístico. La discusión epistemológica que establecía vínculos entre tipos de conocimiento e interés estaba presa de una filosofía del sujeto. El giro lingüístico (o mejor sería decir pragmático-lingüístico) pone como

14 Para no sobrecargar el texto, dejo implícito el análisis del conjunto de la obra habermasiana que hice en mi tesis de doctorado, P. MELLA, *El conflicto social en la teoría crítica de Jürgen Habermas*, Lovaina-la-Nueva, Universidad Católica de Lovaina, 1999. Ver también P. MELLA, “Democracia deliberativa y desarrollo humano. Un rompecabezas difícil de armar”, en *Estudios Sociales*, vol. 36 (2003), n. 134, pp. 31-69.

tarea la constitución de una competencia lingüística a través de la cual los sujetos se tornan capaces de acceder a un punto de vista al mismo tiempo universal y situado, a través de actos de habla que buscan elevar ante el interlocutor básicamente tres pretensiones a la validez: la veracidad, para el mundo objetivo; la rectitud, para el mundo intersubjetivo y la autenticidad o sinceridad, para el mundo subjetivo o interior.

Las aplicaciones pedagógicas del giro pragmático-lingüístico en el pensamiento de Habermas saltan a la vista. La competencia lingüística educativa no se reduce a la adquisición mecánica de conocimientos científico-naturales, sino que promueve la construcción cooperativa de un sentido válido para la racionalidad práctica humana. Esta idea de la acción entendida comunicativamente posibilita una investigación científica contrapesada por el ejercicio dialógico y consensual de la razón, buscando integrar las experiencias de los estudiantes. Sobre estas consideraciones se apoyó Robert Young en su obra *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*<sup>15</sup>.

El tercer aspecto del pensamiento de Habermas susceptible de relacionarse con la actividad educativa es el diagnóstico de la sociedad contemporánea como una realidad compuesta por dos principios estructuradores fundamentales: el sistema y el mundo de la vida. Por esta vía, Habermas intenta diagnosticar, en perspectiva weberiana –y en diálogo con la primera teoría crítica, pero de manera menos derrotista– el modo en que se ha organizado el mundo social moderno. En teoría sociológica, pueden primar teorías sistémicas, de inspiración cibernética y funcionalista como la de Niklas Luhmann, que analizan la sociedad moderna como un conjunto de instituciones automatizadas, donde las personas no pueden ejercitar su competencia lingüística y, por lo tanto, su libertad. En este diagnóstico no se deja espacio para la acción propiamente humana, que Habermas denomina “acción comunicativa”. En las teorías sistémicas, los seres humanos aparecen como meras piezas de un engranaje.

Como reacción, aparecen teorías de inspiración fenomenológica que recuperan la subjetividad y la intersubjetividad, pero descuidan la realidad de los aspectos sistémicos. Por eso, Habermas procede a corregir estas teorías fenomenológicas de la sociedad, como las de Schütz y Luckmann, ofreciendo una nueva versión del concepto “mundo de la vida”. Para Habermas, el mundo de la vida es el saber de trasfondo que instaaura el horizonte de comprensión de los actores comunicativos. Le es dado a ellos

15 R.YOUNG, *Teoría crítica de la comunicación y discurso en el aula*, Madrid, Paidós-MEC, 1993.

de forma aporética. Funciona como una red de significados compartidos de la que se valen los actores para entenderse, coordinar sus actividades y socializar a los nuevos miembros de la comunidad como actores. Por eso, el mundo de la vida es esencialmente intersubjetivo. Dado que insta un horizonte de inteligibilidad comunicativa, no es susceptible de revisiones totales. Nunca puede trascenderse pues, aunque él mismo es ilimitado por estar en perpetuo cambio, establece al mismo tiempo los límites de la acción comunicativa en cada momento.

El problema central de las sociedades contemporáneas sería la colonización del mundo de la vida por el sistema, o lo que Habermas denomina la “deslingüización” de las relaciones humanas. Los nuevos conflictos sociales del capitalismo tardío hay que entenderlos como una colonización del mundo de la vida por las dimensiones sistémicas, especialmente por las actividades mercantilizadas y por la juridización de las relaciones cotidianas por parte de un aparato burocrático especializado. Esta invasión sistémica de la comunicación cotidiana afecta los componentes estructurales del mundo de la vida, que Habermas denomina cultura, sociedad y personalidad. La acción comunicativa toma así el relevo de la praxis productiva del proletariado como eje de transformación de la sociedad moderna. Una escuela comprometida con este diagnóstico velará por que la acción educativa reproduzca los aspectos semánticos de la cultura considerados válidos por la razón compartida, regule la pertenencia social de los participantes moviendo a la solidaridad y cree personalidades capaces de lenguaje y acción, es decir, de tomar parte en los procesos de entendimiento<sup>16</sup>.

El cuarto y último aspecto se refiere a la ética política discursiva a la que se ha consagrado Habermas en la última etapa de su pensamiento. Su objetivo es constituir una concepción política de la modernidad donde los seres humanos se guían por las máximas implícitas en la acción comunicativa competentemente ejercida. La ética se articula básicamente en torno a la “regla del mejor argumento”. El presupuesto es que en sociedades secularizadas o posmetafísicas, la legitimación social no puede contar con cosmovisiones unificadoras debido a los procesos racionalizadores de la modernidad que han hecho desaparecer el vínculo sagrado de la religión o los vínculos de la sangre. Como corolario práctico, hay que reforzar el espacio público, donde la sociedad civil, entendida como una tupida e informal red de acciones comunicativas, pone en jaque todas las tentativas de colonización del mundo de la vida. La educación,

16 Son los aspectos subrayados por MÈLICH, op. cit., pp. 49-56.

sobre todo la de adultos, sería un punto más de esa red civil que busca de manera informal los mejores argumentos para un mundo radicalmente desencantado<sup>17</sup>.

Concluamos brevemente este punto dedicado a la concepción comunicativa de la acción para pasar a la propuesta de una acción educativa intercultural inspirada en Hannah Arendt. Existe la posibilidad de adaptar algunos de los principios normativos procedimentales de la acción comunicativa a la educación intercultural, como un camino ético para recuperar la función ciudadana de la escuela en estos tiempos de flujos y reflujos. Dentro de la perspectiva de la acción comunicativa, la escuela intercultural comunicativa sería “uno de los espacios públicos idóneos que quedan a la reconstrucción del conocimiento, mediante la participación y el contraste de diversidad de ideas y de pensamientos, no intentando sustituir un pensamiento por otro, sino provocarlo permanentemente al pensamiento”<sup>18</sup>. Pero no queda claro cómo la adquisición de un conocimiento consensual ganado por el triunfo del mejor argumento es capaz de “incluir al otro”, como sueña Habermas en una de sus últimas obras.

Concretamente, conviene advertir que el paso *etapista* a una “ciudadanía posconvencional” supone una actitud de desdén hacia las pertenencias nacionales y hacia lo concreto de las identidades. Guiado por la linealidad de las etapas morales de Lawrence Kohlberg, en deuda con la teoría cognitiva piagetiana, la escuela comunicativa habermasiana formaría en el fondo a ciudadanos kantianos ilustrados poco sensibles a la pluralidad de experiencias, sobre todo religiosas, y a la peculiar subjetividad de las nuevas generaciones, cada vez menos “textuales” y cada vez más “hipertextuales”, proclives al conocimiento de mosaico, a borrar las barreras de las disciplinas conocidas con una actitud de transversalidad en todo y a simplemente estar en una comunión de presencia corporal sin necesidad de ofrecer grandes argumentos y en búsqueda de un “éxtasis” de esta sociedad que sigue siendo altamente competitiva<sup>19</sup>.

17 Es lo que plantea MICHAEL WELTON, art. cit.

18 CRISTÓBAL RUIZ ROMÁN, op. cit., p. 135.

19 Sobre la subjetividad intertextual de los educandos ver MARTÍN BARBERO, art. cit.

## Intermezzo: acción educativa intercultural y transformaciones sociales contemporáneas

La necesidad de plantear una teoría de la acción educativa intercultural en otros términos está conectada con un diagnóstico peculiar de las transformaciones sociales que venimos experimentando a escala planetaria. Resultan iluminadoras las consideraciones que viene realizando Alain Touraine desde hace unos años. Parcialmente inspirado en la distinción habermasiana de mundo de la vida y sistema, Touraine plantea su análisis como quien pergeña los grandes trazos del boceto de un gran mural. No obstante, pienso que podemos identificar lo que implican sus descripciones en muchos de los comportamientos ambiguos y “políticamente correctos” de nuestras sociedades modernas que ahora desean llamarse interculturales.

Según Touraine, el mundo se ha convertido en un gran mercado en nuestras representaciones y prácticas. ¿Cómo nos comportamos en el mercado? Tratamos de evitar el encuentro en profundidad con los demás y limitar la relación interpersonal siguiendo el patrón de las relaciones mercantiles. Al espacio del mercado se va a intercambiar cosas (bienes) que se creen imprescindibles para el propio bienestar. En ese marco, la persona del otro aparece fundamentalmente como una amenaza absoluta para la propia tranquilidad: es su vida contra la propia vida. El otro, hasta cierto punto, es admisible o soportable según la medida del propio hedonismo, reflejo del que bien podría llamarse “hedonismo ambiente” del mundo globalizado. El ejemplo más claro de esta mercantilización de la alteridad producto de la globalización son las artesanías “exóticas” que llevamos para nuestros seres queridos después de un viaje turístico. Cargada de colorido folclorizante, la alteridad que comunican estas expresiones estéticas artesanales no inquieta nuestra subjetividad ético-política y nos reconforta en una suerte de cosmopolitismo *light*.

Sin embargo, en esta etapa de la “baja modernidad” no se ha caído en la mera ley de la selva. La acción política o social no ha desaparecido, sino que ha adquirido un rostro muy diferente. Siguiendo a Anthony Giddens, Touraine observa cómo nuestras naciones se transforman en “sociedades de intervención”. Tres características centrales se destacan en ellas. En primer lugar, la deslocalización o circulación instantánea de los capitales y las informaciones a nivel planetario. En segundo lugar, el reemplazo de las certidumbres por la duda y la conformación de una sociedad del riesgo. En tercer lugar, la reflexividad, es decir, la capacidad cada vez mayor de nuestras sociedades para transformar sus prácticas por el conocimiento que adquieren de sí mismas.

Estas sociedades no pueden verse a sí mismas como defensoras de un desarrollo lineal, centrado en la industrialización y el crecimiento económico, ni como conglomerados monolíticos sometidos a una ley ideológica unificadora. En ellas, se valoriza el papel regulador del sujeto frente al poder centralizador del Estado. El sujeto debe estar capacitado para defenderse tanto del potencial cosificador de la acción instrumental del mercado transnacional, como de la dinámica etnocentrista de identidades locales o regionales. Dos polos se desean evitar: una economía financiera desconectada de un proyecto social y una identidad degradada en comunitarismo intolerante. Así, la sociedad de intervención organiza y protege un espacio público donde se haga posible para el sujeto mediar entre ambos polos, cada vez más separados y opuestos. Por su parte, el sujeto trabaja también para reservarse un espacio de libertad, donde pueda representar su papel, a la vez central y débil, entre los universos en conflicto de los mercados y las comunidades.

El espíritu de lo que ha venido a llamarse educación intercultural forma parte del dinamismo de estas nuevas sociedades de intervención. La educación intercultural sabe que no puede echar mano de manera ingenua de los logros del nuevo capital transnacional, ni de identidades culturales cerradas sobre sí mismas. Tiene que apostar por los sujetos y crear un espacio público tolerante. Ha de contar con la fragilidad del encuentro interpersonal. Solo puede recurrir con el Estado en la medida en que este también se haga cargo de las transformaciones sociales de la baja modernidad. Pero lo que quizá no está tan claro es en qué medida se solapan los intereses del capital transnacional, que sigue teniendo su origen en los países del capitalismo tardío, y las nuevas legislaciones que protegen más a las identidades locales o regionales de dichos países para mantener la cohesión del Estado nación.

¿En qué consistirán unas auténticas relaciones interculturales a escala planetaria? En estos momentos, la última palabra de los proyectos sociales, incluyendo los educativos, la sigue teniendo el ordenamiento constitucional de cada Estado nación. La inmigración a los países del capitalismo tardío se hace cada vez más selectiva y difícil; todo se regula en nombre de la justicia y se sostiene que la libre circulación por el planeta no es un derecho subjetivo. En realidad, estas prácticas están dirigidas a defender los intereses nacionales y el capital nacional más poderosos de este mundo que paradójicamente se transnacionaliza. Por eso, la interculturalidad, como un modo novedoso de humanidad que resitúa las propias referencias identitarias en un espacio público alternativo al Estado nación decimonónico (o como una alternativa más realista

a un cosmopolitismo abstracto o folclórico) sigue presentando un rostro adolescente. Tendrá que armarse de paciencia, porque algo nuevo está germinando y no tenemos los recursos ideológicos y prácticos para orientarnos en este mar agitado. Mientras tanto, las personas que forman parte de la escuela intercultural entrarán a la escena educativa con estas incertidumbres. El desafío es contar creativamente con ellas.

## La acción educativa intercultural

Voy a presentar una concepción de acción educativa intercultural, apoyándome en un trabajo anterior que he publicado con Sabina Barone<sup>20</sup>. El objetivo es presentar una noción de acción educativa inspirada en las reflexiones de Hannah Arendt sobre la vida activa. Se trata de explorar en qué medida la concepción arendtiana de la acción puede abrir nuevas perspectivas para el trabajo educativo intercultural, más allá de lo que he denominado la concepción liberal de la existencia política. No se trata de hacer sujetos adaptables y flexibles, sino de auténticos promotores y cuidadores de la vida digna.

Antes de desarrollar esta noción, conviene salir al paso de una objeción exegética. Hannah Arendt pensó su noción de acción para la esfera política, no para la educación. Más aún, en el ensayo que dedica específicamente a la educación, establece una distinción política neta entre lo político y lo educativo. Pero tal distinción debe entenderse en el marco de los objetivos del ensayo en cuestión, que evalúa las reformas educativas de la escuela primaria de los Estados Unidos. En ese contexto, queda claro que no siempre es válido para la democracia escolar lo que es válido para la democracia política. En el espacio de la escuela primaria, una figura de autoridad equilibrada es necesaria para la conformación de la personalidad de niñas y niños. No se puede confiar a la infantilidad de los alumnos todo el proceso educativo.

### Una noción central: la natalidad

La noción central del pensamiento de Arendt para la elaboración de una teoría de la acción educativa es la natalidad. Con este término, Arendt se refiere a la capacidad

20 SABINA BARONE y PABLO MELLA, "Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy", en Revista Iberoamericana de Educación (2003), n. 31, pp. 187-219. Remito a ese artículo para el aparato crítico que sustenta mis afirmaciones.

humana de renovación que se lleva cabo constantemente a través de la recepción de los recién llegados y del gusto por compartir con estos en la esfera pública. La finalidad es la reconstrucción de lo que llama Arendt el mundo común. Esta es otra expresión típica de Arendt y los ecos fenomenológicos son evidentes. El mundo común no se reduce al espacio público donde, según la concepción habermasiana, solamente intercambiamos razones argumentadas. Se refiere también al mundo natural con el que está en contacto nuestro cuerpo laborante, y al mundo artificial producido por nuestro trabajo. En último término, no hay posibilidad de renovarse como humanidad sin acoger a los recién llegados, instaurando con ellos un mundo común.

La acción educativa pensada con Arendt se constituye por la intersección entre natalidad y educación. Consiste en conservar recurrentemente la esencial novedad del espacio público en que nos encontramos, acogiendo la pluralidad, aceptando la imprevisibilidad, cuidando la fragilidad e introduciendo la narración en las estrategias pedagógicas. La novedad del espacio público viene dada por la constante renovación de las generaciones humanas y de poblaciones migrantes. Las consecuencias éticas son evidentes. Todos los miembros de la comunidad educativa adquieren una comprensión circunspecta de sí mismos, abandonando la idea de que el mundo o su posición en él son realidades fijas, determinadas o inmutables. Veamos punto por punto estos rasgos de la acción educativa antes de aplicarlo a la educación intercultural.

## **Acoger la pluralidad**

En una sociedad intercultural, la pluralidad significa una renuncia a la homogeneización total de los comportamientos humanos enraizados en tradiciones culturales distintas. Con esta actitud no habría que hacerse problemas con la famosa discusión sobre el velo de las musulmanas ni con los crucifijos en las clases de arte, que tanto confunden a las prácticas educativas liberales de la interculturalidad en Europa. La racionalidad intercultural no necesitaría arribar a un consenso para trazar planes de vida coherente. Para Arendt, no existe el ser humano, sino los seres humanos, con su inevitable multiplicidad de posicionamientos. En el ejercicio de reconocer la presencia del otro como otro, podemos desvelarnos de verdad como personas únicas e irrepetibles. La veracidad se juega en la capacidad de compartir presencialmente, no en el argumento ganador. Aquí cabe recordar que la esfera pública arendtiana es un espacio de manifestación del sí mismo frente a otro, nunca una desvelación solitaria del sí mismo.

El recurso ingenuo a las nuevas tecnologías de comunicación a distancia –soñando con repúblicas digitales en sociedades carenciadas de servicios básicos y de seguridad social– podría ser una amenaza a la necesariamente paciente construcción de este espacio de aparición compartido.

La pluralidad lleva aparejada la exigencia de que el otro pueda manifestarse en su unicidad. La acción educativa actualiza así una dimensión de la existencia humana que valoriza la multiplicidad de los discursos sin cerrarse a la búsqueda de consensos si así lo desean o necesitan los implicados. Las consecuencias directas para una formación inclusiva son evidentes; pero también tiene implicaciones cognitivas relevantes. A partir de aquí se podría reconocer y promover la diversidad de los procesos de aprendizaje en lo personal y en lo cultural-comunitario.

### **Aceptar la imprevisibilidad**

La acogida de la pluralidad de perspectivas posibles supone admitir la imprevisibilidad de la otra persona como fuente de enriquecimiento para la relación humana que es la educación. Estamos en las antípodas de la racionalidad calculadora, amante de eficiencias y eficacias festinadas o programadas. Presuponer que el otro puede ser imprevisible nos predispone a escuchar su palabra inédita con atención y a esperar que su acción se convierta en una ocasión de desvelar algo nuevo, brotando desde su libre y sencillo manantial de vida. Se favorece así una actitud respetuosa y una disposición al riesgo en las distintas interacciones de la praxis educativa. Además, ayuda a renunciar a una rígida clasificación del otro motivada por la búsqueda de falsas seguridades o por el ansia de obtener resultados acabados y mensurables.

De este modo, el actor educativo puede abrirse al campo de lo inusitado. Entonces, se hace posible que la innovación ocurra en la educación más allá de las meras reformas coordinadas por el ministerio de educación, sin que por ello las relaciones entre los actores educativos se vean amenazadas por una especie de fragmentación posmodernista. No hará falta que exista un sistema de vigilancia que fiscalice resultados del encuentro. En esta perspectiva, la contradicción clásica entre espíritu de reforma y espíritu revolucionario se torna irrelevante.

## Cuidar de la fragilidad

Abrirse al riesgo de lo nuevo en relaciones humanas no instrumentales pone de manifiesto la fragilidad constitutiva de la acción y, por tanto, de nuestra condición humana. Como queda claro en lo que ya se ha dicho, la acción nunca se realiza en solitario. Se lleva a cabo en una pluralidad humana que interactúa en todo momento con nuestra capacidad de hacer, al tiempo que la va modificando. Dice Arendt en *La condición humana*: “Debido a que el actor siempre se mueve entre y en relación con otros seres actuantes, nunca es simplemente un “agente”, sino que siempre y al mismo tiempo es un paciente”<sup>21</sup>. De modo análogo, los acontecimientos colectivos que surgen de la concertación educativa intercultural serán intrínsecamente frágiles por la pasividad que exigirán, expuestos a las contingencias del encuentro entre personas.

Al cuidar la fragilidad de los asuntos humanos, se adquiere el compromiso con la renovación continua de los vínculos compartidos. Aquí no cabe hablar con propiedad de “objetivos” didácticos, reapareciendo la circularidad propia de nuestra inscripción en la ciclicidad del cosmos vital. Con el cuidado de la fragilidad aparece una figura aceptable de Sísifo. La modernidad, con su cultura del trabajo industrial o empresarial, busca poner fin a la acción humana por medirla en términos de productividad. Sería la tentación de reducir la evaluación a inextricables “indicadores de logro”. Por eso todo proyecto educativo embebido de modernización se resiste a aceptar la fragilidad de las actividades humanas; o sencillamente, las invisibiliza. La concitada “flexibilidad laboral” puede constituir un eufemismo para posibilitar los despidos con menos garantías sociales. Esta faceta oscura de la modernidad no quiere saber nada del sufrimiento que atraviesa cualquier existencia humana y solo reconoce los logros y los triunfos. En el encuentro intercultural, por el contrario, siempre habrá lugar para asumir equivocaciones y frustraciones.

En la medida en que se desee “modernizar” la educación intercultural, se buscará establecer unos indicadores objetivos y cuantificables que lo prevean todo. Entonces, se perderá la capacidad de acoger institucionalmente esta condición básica de los seres humanos que es su fragilidad. ¡Cuán difícil ha resultado bregar con el así llamado “fracaso escolar” en las comunidades educativas que comparten básicamente esa cultura modernizadora! En los escenarios interculturales esta incapacidad de lidiar con

.....  
21 *La condición humana*, p. 213.

el fracaso escolar desde concepciones modernizadoras competitivas no hace más que agudizarse. Igualmente se agudizan los problemas relacionados con procedimientos burocráticos tan renuentes a personalizar los casos. Habrá de realizarse toda una transformación axiológica para que la escuela no se enorgullezca tanto de los “primeros puestos” y los premios nacionales o internacionales que salieron de sus aulas, cuanto de haber formado personas capaces de compartir y de crear relaciones humanas en el nuevo espacio intercultural.

### Introducir la narratividad

La acción educativa trata, por tanto, con un quién, no con un qué. Los miembros de la comunidad educativa no son números de matrícula o claves de materia. Son vidas que se despliegan en el tiempo presente y que necesitan llenarse de sentido tendiendo un puente entre su pasado y su futuro.

Este imprescindible sentido de un hilo temporal necesita de la presencia de los otros para revelarse. Los otros son testigos de las acciones y de las palabras por las que se manifiesta el quién de cada persona en el transcurso de sus acciones. Pensemos, a modo de ejemplo, en el álbum que hacen las madres de sus hijos cuando son bebecitos. En cierta medida, el propio quién escapa de la voluntad y de la comprensión del actor, pues depende de las narraciones de los otros que le ayudan a autorrevelarse. La psicología evolutiva nos ha mostrado cómo el niño comienza a hablar de sí mismo en tercera persona y solo en un segundo momento en primera persona. Por eso, las interacciones humanas generan siempre historias o cuentos (*stories*). La revelación de sí mismo se hace normalmente a través de una narración. (En castellano decimos con toda naturalidad: “déjame contarte lo que me ha pasado”, expresando la necesidad que tenemos de la narración dar a comprender las peripecias de nuestras vidas).

La persona no es capaz de alcanzar el pleno sentido de su acción, que solo emerge *post-factum*, después de ser narrada en el espacio compartido. Arendt llega a afirmar que el historiador, como narrador, está en mejores condiciones que el propio actor para captar el sentido de la acción, así como de conocer su quién. No comparto totalmente esta idea, y creo con Paul Ricoeur que cada persona puede convertirse en buena narradora de su propia vida, siempre contando con un auditorio. De todos modos, conviene rescatar un elemento positivo de estas consideraciones: la identidad solo

se expresa en contacto con la pluralidad y nunca se explaya plenamente en un acto solitario o solipsístico.

La comunidad educativa intercultural se constituye en un espacio privilegiado para recurrir a esta dimensión básica de la identidad humana. En ella puede explayarse como en ningún otro lugar las narraciones de las propias vidas, contando con el testimonio de los otros y aceptando sin recelos la mutua dependencia constitutiva.

## La acción educativa intercultural en el proceso de la reforma curricular dominicana

La interculturalidad está presente en el instrumento que sirve de base para la reforma curricular en curso en el país, titulado Bases de la revisión y actualización curricular<sup>22</sup>. Este proceso de renovación curricular ha optado por el denominado “enfoque de competencias”<sup>23</sup>. La pregunta que queremos responder es la siguiente: ¿en qué medida las Bases de la revisión y actualización curricular vigentes en República Dominicana promueven una auténtica acción educativa intercultural?

### Sobre el uso del término interculturalidad en las Bases de la revisión curricular

En la introducción explicativa de las competencias fundamentales de las Bases se opta claramente por asumir una perspectiva intercultural, a través de la noción de ciudadanía intercultural:

[Las competencias fundamentales] describen las capacidades necesarias para la realización de las individualidades y para su adecuado aporte y participación en los procesos democráticos de cara a la construcción de una ciudadanía intercultural, que contemple la participación, el respeto

22 Ver MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DOMINICANA (MINERD). Bases de la revisión y actualización curricular. Santo Domingo: autor, 2015. Se citará en el texto con la sigla Bases, seguido de la página.

23 Para una visión de conjunto del enfoque de competencias ver M. RUIZ IGLESIAS, El enfoque de competencias desde la complejidad. Hacia la construcción de competencias educativas, México, Trillas, 2014.

a la diversidad, la inclusión de todos los sectores y grupos de la sociedad (Bases, p. 39).

Y a continuación realiza una aplicación comunicativa de esta definición bien coherente con la perspectiva de la pluralidad:

A partir del enfoque de competencia asumido en la educación dominicana, se promueve de manera integral la comunicación intercultural, que implica diálogo auto crítico y crítico frente a la cultura propia y otras culturas. Dentro de esta perspectiva, se propia la construcción de espacio de negociación y cooperación que conduzcan a espacios de humanización (Bases, p. 39).

Asimismo, de manera congruente con la actitud intercultural guardiana de la pluralidad, se explica que las competencias fundamentales “no se refieren a contextos específicos. Se ejercitan en contextos diversos, aunque en los distintos escenarios de aplicación tienen características comunes” (Bases, p. 39).

Son igualmente consistentes las referencias a la interculturalidad hechas en el momento de describir la relación entre los ejes transversales y las competencias (Bases, pp. 42-43), pues se presta especial atención a la diversidad de contextos. Se señalan de manera pertinente el impacto que tienen las migraciones y la multiplicación de estilos de vida que afecta, entre otras cosas, las visiones de la masculinidad y la feminidad.

Aunque estas aclaraciones fundamentales son acordes con el modelo de educación intercultural que explicamos más arriba, conviene preguntarse si ellas han sido coherente y adecuadamente interpretadas en el resto del documento, cuando se desarrollan los diversos aspectos curriculares.

Comencemos con el punto más directamente relacionado, lo referente a la competencia ética y ciudadana. En el apartado correspondiente se lee:

Es urgente transformar las relaciones autoritarias existentes por otras basadas en valores democráticos. Estos valores puestos en práctica en el ámbito nacional son el primer escalón para el ejercicio de una ciudadanía del mundo más abierta e inclusiva (Bases, p. 58).

Asimismo, es importante que desde la escuela se trabaje para comprender la interculturalidad como un necesario intercambio entre formas culturales diversas (Bases, p. 59).

Ambas afirmaciones son consonantes con la perspectiva intercultural anteriormente explicada. Sin embargo, estas afirmaciones se ven precedidas por el siguiente enunciado, que se explica como un agravante de la corrupción, la violencia y otras formas destructivas de la sociedad:

La importación de modelos de comportamiento extraños y perjudiciales a la cultura dominicana, sobre todo en los sectores más vulnerables de la niñez y la juventud, es también otro factor que incide en la situación relajada de los valores en el momento actual (Bases, p. 58).

A diferencia de los textos citados hasta este momento, este enunciado implica presupuestos monoculturales, es decir, pre-comprensiones no acogedoras de la diversidad. Primero, habla de “la cultura dominicana” en singular, como si esta existiera monolíticamente y sin fisuras. Segundo, habla de “comportamientos extraños”, como si ciertos fenómenos de una sociedad tan dinámica como la globalizada actual son meramente exteriores y ya no formarían parte de la cultura realmente existente, sobre todo de los jóvenes. En tercer lugar, habla de “relajamiento de valores”, como si existiera un cuerpo ético perfectamente definido que formaría parte de la supuesta “cultura dominicana”, en singular. Dicho en términos de educación intercultural, la diversidad no sirve de base para un diálogo enriquecedor, sino que se le atribuye un tenor negativo y un potencial desestabilizador del “paraíso axiológico dominicano”.

El presupuesto monocultural de este texto lleva a concebir la justicia en términos tendencialmente monoculturales: “la competencia ética y ciudadana se fundamenta en la promoción y el respeto de los derechos humanos y, particularmente, en la equidad y la justicia social que hacen posible la vida digna de los ciudadanos y las ciudadanas” (Bases, p. 58). En esta formulación de lo que es justicia, desaparece la diferencia pluricultural realmente existente en el territorio dominicano en la categoría política homogeneizadora “ciudadanos y ciudadanas”, aun cuando la idea de esta competencia ética esté expresada en lenguaje inclusivo. En este sentido, cabe recordar el señalamiento hecho por el filósofo y jurista italiano Luigi Ferrajoli, quien llama la atención sobre la tensión que existe entre los derechos de la persona (o derechos fundamentales)

y los derechos ciudadanos (es decir, los derechos plenos que son reconocidos solo a algunos nacionales): “La ciudadanía ha venido a ocupar el puesto de la igualdad como categoría básica de la teoría de la justicia y de la democracia”<sup>24</sup>. Los procesos de globalización, señala el jurista constitucional italiano, han recrudecido la tensión entre los derechos humanos fundamentales y los derechos ciudadanos, reforzándose los últimos en detrimento de los primeros.

Lógicamente, el presupuesto monocultural de la ciudadanía como base de la justicia se reproduce en el momento de explicitar los componentes de la competencia ético-ciudadana. Así, el primero de estos componentes quedó redactado con estas palabras:

Se reconoce como persona perteneciente a una cultura, un proyecto de nación y a una cultura humana planetaria. (Bases, p. 60).

Este primer componente se especifica en estas frases igualmente monoculturales, pues se considera como éticamente competente al estudiante que:

- Identifica los elementos que caracterizan la cultura dominicana.
- Aprecia los elementos distintivos del entorno natural y de la cultura dominicana (Bases, p. 60).

Dentro de la misma dinámica monocultural, se establece el siguiente criterio de evaluación:

Aprecio de los elementos distintivos del entorno natural y de la cultura dominicana (Bases, p. 61).

La vecindad que el discurso del texto establece entre “la cultura nacional” y “el entorno natural” puede favorecer una naturalización de la comprensión de la cultura nacional, es decir, promover una idea esencialista de cultura dominicana de cuño biologicista. El siguiente criterio de evaluación de esta competencia ética tiene indicios de interculturalidad, pero predomina en su formulación un tono negativo hacia la diversidad: “tolerancia frente a usos y costumbres de diversas culturas”. Solo el tercer criterio puede considerarse como netamente intercultural: “valoración de prácticas sociales que manifiesten expresiones interculturales”.

24 L. FERRAJOLI, Derechos y garantías. La ley del más débil, Madrid, Trotta, 1999, p. 56.

En la competencia comunicativa, por el contrario, la interculturalidad está mejor asumida. Así se leen frases como esta, desde la misma parte introductoria:

Durante el proceso de adquisición de diversas lenguas, tales como la lengua materna (español) y otras como el inglés y el francés, propuestas en nuestro currículo, es importante considerar la existencia de distintas variaciones lingüísticas (dialectales, sociolectales, regionales, generacionales y de sistemas alternativos de comunicación, etc.). El respeto de esas variedades fortalece la identidad individual y social de las personas hablantes y facilita el dominio progresivo de las variedades más formales. (Bases, p. 66)

Sin embargo, nada se dice de la segunda lengua que más se habla en el territorio dominicano: el créole haitiano. Tampoco se dice nada sobre el idioma económico del futuro cercano: el chino mandarín.

Igualmente, no pueden juzgarse como monoculturales los enunciados de las cinco competencias restantes. De todos modos, quiero llamar la atención para un problema que nos espera en el área de formación humana y religiosa: el de la laicidad en la educación. La palabra no aparece ni una sola vez en las Bases, a pesar de que su discusión forma parte del Pacto Educativo firmado el 1.ero de abril de 2014 por los principales sectores del país involucrados en el quehacer educativo<sup>25</sup>.

## **La interculturalidad en los enfoques histórico-cultural y crítico asumidos por la reforma curricular dominicana**

El enfoque histórico cultural aparece en el documento de las Bases definiendo el aprendizaje como “una construcción histórico cultural que, por tanto, expresa diferencias” (Bases, p. 31). Esta definición es perfectamente coherente con el enfoque intercultural. Sin embargo, unos párrafos más adelante, al explicar el “momento filosófico” de este enfoque se afirma que la educación facilita “la apropiación de la cultura”. A esta apropiación de la cultura viene asociado “el desarrollo humano”, que aparece una vez acompañado del

25 Ver P. MELLA, “El Pacto Educativo y la construcción de la democracia dominicana”, Amigo del Hogar, año 73 (mayo 2014), núm. 779, pp. 12-14.

adjetivo “integral”. Sería conveniente que por esta imprecisión no se acabe adoptando acríticamente la noción de “desarrollo humano” que promueve el llamado “enfoque de las capacidades”, el cual tiene a sus máximos representantes en el economista indio Amartya Sen y la filósofa norteamericana Martha Nussbaum<sup>26</sup>. El “desarrollo humano” es de tipo liberal (pone el acento en la elección individual) y tiende a desactivar muchas luchas sociales capaces de equilibrar los derechos fundamentales frente al predominio de los derechos ciudadanos.

En contraste, creo que el enfoque socio-crítico queda inadecuadamente explicado, si se toman como referencia las últimas evoluciones del pensamiento de Henry Giroux<sup>27</sup> desde su conexión con Paulo Freire y la Escuela de Frankfurt (y dentro de esta especialmente con Jürgen Habermas). Este enfoque ha adquirido un talante netamente anticapitalista; ahora anda preocupado por la educación en estos “tiempos oscuros” instaurados por la globalización neoliberal; por eso tiende a despreocuparse por lo intercultural, justo en la medida en que concibe la racionalidad en términos monoculturales y se preocupa (no sin razón) por los derechos sociales logrados por las luchas sindicales en el marco del Estado del bienestar.

Creo que el enfoque socio-crítico no se puede armonizar coherentemente con el enfoque de competencias ni con el histórico-cultural, y solo podrá acercarse a la interculturalidad si se recuperan sus ideas sobre “pedagogía fronteriza”<sup>28</sup>. Quizá el enfoque socio-crítico fue puesto en el documento del MINERD por inercia, teniendo como trasfondo el Plan Decenal de Educación de los años 90 del siglo XX; por eso probablemente, en mi opinión, no ha quedado adecuadamente explicado ni coherentemente articulado.

Al igual que el enfoque socio-crítico, el enfoque de competencias sigue limitado por una idea instrumental de la racionalidad y, en esa tesitura, no critica abiertamente al capitalismo, como sí lo hace el enfoque socio-crítico a pesar de partir de un trasfondo similar; incluso se llega a decir en el texto del MINERD que se educa para la

26 Ver R. CEJUDO, “Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 64 (2006), núm. 234, pp. 365-380; M. NUSSBAUM, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012.

27 Ver H. GIROUX, “Introduction. Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy”, en MCLAREN, P. & KINCHELOE, J. (eds.). *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*, Nueva York, Peter Lang, 2007, pp. 1-5; “La pedagogía crítica en tiempos oscuros”, *Pedagogía crítica*, vol. 17 (2013), núm. 17, pp. 13-26

28 L. GONZÁLEZ, “La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux”, *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 29, (2006), pp. 83-87.

competitividad en la economía global o que una competencia fundamental es aprender a respetar la propiedad intelectual (Bases, p. 68), idea inaceptable para un enfoque socio-crítico.

Por el contrario, creo que es más fácil hacer puentes entre el enfoque histórico-cultural y el de competencias; pero se corre el riesgo de neutralizar las diferencias culturales en beneficio de los grandes flujos que impulsan la economía global capitalista; es decir, la diferencia cultural se puede poner al servicio del modelo de desarrollo hegemónico.

Sin embargo, dos ideas asociadas al enfoque socio-crítico en el documento del MINERD resultan fundamentales para la interculturalidad: la idea de que la realidad social es una construcción conflictiva y el cuestionamiento de la uniformidad y la homogeneidad total en el espacio de la escuela (Bases, pp. 33-34). En pocas palabras, se nos propone asumir de manera coherente y radical el contexto donde se desarrolla la actividad educativa con toda su conflictividad.

## Breves reflexiones conclusivas

Concluamos estas reflexiones refiriéndonos al carácter normativo de la interculturalidad<sup>29</sup>. La interculturalidad no corresponde a un hecho en el mundo; del hecho del que se parte es la pluriculturalidad, es decir, el hecho de que existen dinámicas culturales diversas en el mundo en que vivimos y de que estas dinámicas culturales se han acelerado en el contexto de la globalización, especialmente por la circulación de mercancías y por los flujos migratorios.

La interculturalidad es un ideal regulativo de nuestras actividades ante estos fenómenos desafiantes. Por eso asumir la interculturalidad resulta conflictivo en un contexto como el actual, donde además determinados sectores de poder desentierran el nacionalismo del siglo XIX para mantener la vigencia política de sus proyectos partidarios. Es por eso que la educación intercultural promueve una “ciudadanía intercultural” (como afirman las Bases, p. 39) que nos ayude a superar la tensión entre los derechos ciudadanos y los derechos humanos fundamentales, aquellos que garantizan la dignidad de toda persona humana.

29 R. FORNET-BETANCOURT, Interculturalidad y globalización, Frankfurt/San José: IKO/DEI, 2000.



# Psicoafectividad y calidad educativa

Josefina Zaiter y Rocío Hernández Mella

## Reflexión inicial

La educación en el mundo de hoy está emplazada a asumir un compromiso con la construcción de una sociedad más justa y democrática, contribuyendo a la formación de ciudadanos participativos, críticos, con saberes y en capacidad de aportar e interactuar con su contexto sociocultural.

Considerar la necesidad de que los procesos educativos contribuyan al desarrollo integral de los futuros ciudadanos lleva a hacer una ponderación acerca de la importancia y la necesidad de que la dimensión psicoafectiva se reconozca y se asuma en la práctica educativa.

En la actividad educativa tradicionalmente se ha dado una separación entre la dimensión cognoscitiva y la dimensión psicoafectiva. Esta situación se pone de relieve en las tendencias que enfatizan el desarrollo cognoscitivo, relegando lo relacionado con la afectividad.

Es necesario destacar que si se pretende concebir al ser humano de una manera integral, reconociendo su complejidad, es fundamental la reunión de todas las dimensiones que

lo conforman, como son: la cognoscitiva, la afectiva, la conductual y la social; en su formación y realización vital.

La dimensión psicoafectiva representa un aspecto esencial en el desarrollo humano integral. De ahí que desde finales del siglo XX se haya venido insistiendo en la necesidad de que a través de los procesos de educación formal se procure la formación de ciudadanos en capacidad de aprender a conocer, de aprender a hacer, de aprender a ser y de convertirse en personas democráticas que construyen relaciones de convivencia, de paz y de armonía (ver Informe Delors, J. UNESCO, 1996).

Lograr que desde la escuela se desarrollen ciudadanos y ciudadanas democráticos, críticos, solidarios y que participen en la convivencia requiere una educación que incluya la dimensión psicoafectiva en los procesos de aprendizaje.

Poner interés en la dimensión psicoafectiva de los procesos educativos lleva a repensar nuestra práctica y a abrirnos a una reflexión acerca de cómo nos valoramos y situamos como actores en el proceso educativo, a la vez que reconocemos a nuestros estudiantes como personas con necesidades y con sentimientos.

Por mucho tiempo, la alegría, la ternura, el reconocimiento, la valoración de los otros entre unas y otros han estado, si no fuera del quehacer de las instituciones educativas, ocultos en lo cotidiano o tan solo relegados a un conjunto de actividades desvinculadas del trabajo curricular. Y, de hecho, es posible constatar cómo el aprendizaje muchas veces se obstaculiza cuando prevalecen sentimientos de temor, desagrado, preocupación e infravaloración.

Se hace necesario que la escuela rescate la dimensión psicoafectiva en su práctica docente y en su quehacer pedagógico, para de este modo, constituirse en un ámbito donde sea posible desarrollar y expresar conocimientos, emociones y sentimientos y devenir en un espacio para aprender con interés y con alegría.

En el texto “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” E. Morin (1999) reconoce la dimensión afectiva al referirse a la complejidad biológica, psíquica, social, afectiva y racional de los seres humanos, recomendando que, en la educación, la condición humana en su complejidad sea tomada en cuenta. El autor se dedica a analizar cómo se integran la racionalidad, el afecto y el impulso en las realizaciones humanas (p. 26).

## Enfoques en torno a la relación de la dimensión psicoafectiva con el aprendizaje

El fenómeno del conocer, dentro del cual se ubica el aprendizaje, da cuenta de las acciones realizadas por la persona (Piaget (1986, 1977, 1975), siempre dentro de un contexto social (Vygotski 2009, 2005) que otorga significado a las palabras a partir de las relaciones de aceptación de los individuos entre sí (Maturana 1992 a, 1992 b, 1990), que no son más que vinculaciones afectivas.

Jean Piaget (1986, 1977, 1975) y sus seguidores, desde la Psicología Genética, hacen señalamientos con los cuales es posible afirmar que los seres humanos se autoconstruyen, dentro del amplio margen que les otorgan sus polos biológico y social. Piaget (1986, 1977, 1975) extrapola el concepto de adaptación de los organismos inferiores al funcionamiento de la inteligencia humana, que concibe como una capacidad general de comprensión manifestada en una acción equilibrada producto de un interés o motivación, es decir, una manifestación psicoafectiva.

La vigencia de las explicaciones piagetianas la tenemos en la siguiente cita de Cesar Coll (2012):

Los postulados y principios constructivistas propios de la psicología genética son en buena medida los responsables directos de la gran influencia que han tenido las ideas piagetianas en la psicología del desarrollo y de la inteligencia, y también y muy especialmente en el pensamiento educativo, durante la mayor parte de la segunda mitad del siglo XX. De hecho, algunos de estos principios siguen impregnando profundamente en la actualidad los planteamientos teóricos y las prácticas profesionales -de intervención psicológica y de acción educativa- en estos campos. (p.3)

L. S. Vigotsky (2009, 2005), desde la Psicología Dialéctica y con su enfoque sociohistórico, realiza aportes interesantes a la psicología educativa, entre los cuales se destaca el reconocer la dimensión social e histórica del comportamiento, así como la importancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje y desarrollo humanos. Igualmente, el autor estudia los procesos psicológicos superiores destacando la dialéctica entre ser humano y sociedad.

Es interesante anotar que existe un movimiento neovygotskiano que ha producido una teoría del desarrollo infantil, integrando los aspectos cognoscitivos, motivacionales y sociales, recalcando el papel activo del niño y la niña dentro de la interacción mediada por la persona adulta y que ha fundamentado un análisis innovador sobre los diferentes períodos que componen ese desarrollo (Karpov 2006, 2005).

Vygotski (2009) reconoce y fundamenta el origen social del lenguaje humano y plantea aproximarse al análisis de la complejidad del comportamiento mediante el método dialéctico, reconociendo que “estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio...” (p. 104).

En tanto que Humberto Maturana (1992 a, 1992 b, 1990), desde el llamado Enfoque de la Biología del Amor, reconoce el papel del lenguaje y lo psicoafectivo en la formación de la persona y en la construcción de conocimiento, llegando a manifestar que los seres humanos existen en el lenguaje, por lo que las experiencias que no están en el acto comunicativo sencillamente no lo son.

El enfoque biologicista de Humberto Maturana (1992 a, 1992 b, 1990) cuestiona el rol de la percepción en el aprendizaje exponiendo que la constitución biológica no permite distinguir entre ilusión y realidad en el acto perceptivo. Tal distinción se logra, en cambio, en la conversación, definida por el autor como la unión entre la emoción y la palabra, es decir, la dimensión psicoafectiva posibilita un significado consensuado entre las personas involucradas, hecho que permite la experiencia de aprendizaje como tal.

Volviendo a Piaget (1986, 1977, 1975), se estipula que la inteligencia funciona adaptando a la persona al mundo y el conocimiento es el resultado de esa conformación. La adaptación conjuga los procesos de asimilación y acomodación. El primero de ellos impone al mundo las condiciones del entendimiento, es decir, establece lo que es posible comprender en cada momento de la vida. El segundo proceso intelectual incorpora las presiones del mundo a las estructuras mentales. El resultado de ese juego de fuerzas entre los esquemas mentales de comprensión, que son internos, y las relaciones con el mundo físico y social externas, es el conocimiento, producido por la acción humana intencionada, es decir, interesada o con emoción y transformadora o creativa, que concede significado al mundo.

Mientras Maturana (1992 a, 1992 b, 1990) enfatiza que la realidad es lo que se declara ser, por lo tanto, hay tantas realidades como dominios explicativos existentes; es decir, el autor no sugiere distintas versiones de la misma realidad, sino realidades diferentes igualmente legítimas. Ese enfoque epistemológico afecta la concepción de aprendizaje en el sentido de importantizar el contexto significativo de cada estudiante. Si es que la experiencia educativa se propone que los conocimientos y saberes resulten de valor para la vida de los actores involucrados, los aprendizajes han de estar contextualizados.

A las afirmaciones anteriores, de la mano de Vygotski (2005), se suman recomendaciones al profesorado acerca de la necesidad de que ponga interés en atender a emociones y afectos del estudiantado. El autor invita a reconocer que “las reacciones emocionales son una influencia esencial y absoluta en todas las formas de nuestra conducta y en todos los momentos del proceso educativo. Si queremos obtener una mejor recordación por parte de los alumnos o un trabajo más exitoso del pensamiento debemos preocuparnos de que tal o cual actividad se vean emocionalmente estimuladas” (p.184).

Al enfatizar la importancia de lo psicoafectivo en los procesos de aprendizaje en la escuela, Vygotski (2005) induce al docente a preocuparse porque sus estudiantes sientan aquello que están aprendiendo, de ahí que reclame que “cada vez que usted comunique algo al alumno ocúpese de afectar sus sentimientos” (p.184).

Resaltar la necesidad de tener en cuenta lo afectivo en la educación conlleva que en la escuela y en la práctica educativa se reconozca que el afecto, lo emocional, los sentimientos y la pasión son importantes en el desarrollo y la manifestación de los comportamientos humanos. Los seres humanos somos seres sociales que nos realizamos en relación con otros, somos seres cognoscentes, con sensibilidad, emociones, sentimientos y pasiones.

Profundizando en Piaget (1986, 1977, 1975), el intercambio que ocurre entre el mundo social o la cultura y el entendimiento humano resulta ser conflictivo (así lo han denominado seguidores del autor), ya que la adaptación se consigue en una secuenciación de desequilibrios y re-equilibraciones. El primero se refiere a diferencias entre la comprensión del mundo y lo que esta demanda, mientras el segundo trata la conciliación entre las demandas internas y externas. Y, como todo conflicto, el proceso de construir conocimiento es dificultoso, quiere decir que requiere un esfuerzo por parte de la persona el acto de hacerse de un saber consciente. Si la experiencia educativa ha

de producir conocimiento es necesario ubicar el conflicto como parte de ella, es decir, contar con que sea una vivencia retadora y que invite al aprendizaje.

En síntesis, los autores citados propugnan por un ser humano activo, con capacidad para transformar el medio y quedar evolucionado, a su vez, producto de su intervención que va llevándolo a grados superiores de progreso intelectual, dentro del cual el aprendizaje adquiere un significado desde lo que la persona puede comprender y donde ella aporta tantas realidades como su imaginación le permite, así como logra estar interesada o motivada en hacerlo, lo que alude a su psicoafectividad.

Como se destacó, el estudio de lo afectivo en el comportamiento humano ha sido de sumo interés para Vygotski (2010), cuyos trabajos se encuentran integrados en el texto *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Al respecto, destaca el autor que “es evidente que nuestra tarea para con la teoría de las pasiones es ponerla a la altura de otros temas de la psicología contemporánea. Para hablar con claridad, nuestra meta es crear las bases primeras de una teoría de los afectos...que no tema hacer las generalizaciones más elevadas, adecuadas a la naturaleza psicológica de las pasiones, y que sea digna de convertirse en uno de los capítulos de la psicología humana, quizá incluso en un capítulo principal” (p.58).

Las pasiones traen aparejadas motivaciones no conscientes que entran en juego en el acto humano. En este tenor, se cuenta con los aportes de la Escuela Psicoanalítica, iniciada por el médico Sigmund Freud (1991, 1988, 1983), la que ofrece una aproximación reveladora de la importancia del inconsciente en el desarrollo humano y, por ende, en el aprender y el conocer.

Desde que nace, la persona posee impulsos que orientan su accionar, que guían su vida y que conforman su personalidad. Esa energía interior le permite desarrollarse y que llegue a expresar su individualidad. Dicha fuerza corresponde a propulsiones que se caracterizan por ser desiderativas o que se refieren a deseos internos, pero que no se conciben de carácter biológico. Los psicoanalistas no defienden una continuidad entre las explicaciones biológicas y psicológicas del ser humano. Ciertamente, el deseo forma parte de un sujeto biológico, quien se expresa en términos de necesidades, sin embargo, para que aquél ocurra tiene que darse un salto que separe el deseo de la necesidad. Los psicoanalistas no hablarían de naturaleza humana, sino de esencia humana, diferenciada de lo orgánico.

Los grandes psicoanalistas difieren en su explicación sobre la constitución de los impulsos interiores, resultando en la creación de por lo menos cuatro grandes corrientes: de seguidores de Freud, de continuadores de Alfred Adler, de discípulos de Carl Gustav Jung y de partidarios de Otto Rank. Sin embargo, por encima de sus divergencias, aparece una misma inquietud y es la de alcanzar a conocer las profundidades del ser, lo que quiere decir, demostrar que la existencia humana tiene raíces más allá de su conciencia.

Estos teóricos establecen un inconsciente tan real como el comportamiento que las personas muestran, un interior que provee energía y otorga sentido a las acciones ejecutadas por los individuos y aporta finalidad a los diferentes niveles de relación sostenidos con el mundo y los otros a lo largo de la vida.

Otro de los enfoques acerca del aprendizaje y la psicoafectividad lo trata el psicólogo Howard Gardner (1997, 1994, 1993), quien ha desarrollado una línea de investigación sistemática para mostrar que la mente no es una capacidad general, sino capacidades específicas, que, aunque relacionadas entre sí, se desarrollan de forma independiente unas de otras. Se trata de la teoría de las inteligencias múltiples. Cada persona posee una o más de una inteligencias predominantes, las cuales tienen un efecto sobre el aprendizaje que puede lograr, y tiene las otras capacidades en menor relieve.

Gardner (1993) ha recopilado evidencias neurológicas, psicológicas y epistemológicas que permiten explicar la existencia de, hasta ahora, ocho inteligencias, pero afirma que habría muchas más. Esas capacidades intelectuales son de tipo lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinestésica, naturalista, intrapersonal e interpersonal.

El trabajo de Gardner (1997, 1994, 1993) hace evidente dos cuestiones relevantes para la vida en la escuela. El primer punto tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad inherente a la condición de ser humano y cómo esta identificación conduce a la necesidad de que las estrategias pedagógicas y la evaluación educativa tomen en cuenta cada una de las inteligencias, si no se quiere ver afectado el aprendizaje de manera negativa. Es preciso que el personal docente recupere estrategias y diseñe instrumentos de evaluación que promuevan el despliegue de cada una de las diferentes formas de conocer y entender.

El segundo tema derivado de las aportaciones de Gardner (1997, 1994, 1993) tiene que ver con la psicoafectividad y su vinculación al conocimiento y al aprendizaje

significativo, dando cuenta de ello tanto la inteligencia intrapersonal como la interpersonal. Algunos autores incluyen ambas capacidades en una misma dimensión que identifican con la inteligencia emocional (ver Guerreo-Ortiz, 1998), pero lo importante es resaltar que esta potencialidad intelectual personal – social está esencialmente ligada a lo psicoafectivo.

## Acción: estrategias psicoafectivas en la experiencia educativa

La concepción que cada persona maneje sobre los seres humanos definirá su accionar, tanto hacia sí misma como hacia los demás. De las ideas y creencias surge el comportamiento y los eventos aceptados como válidos. Esas creencias y concepciones explican la forma de trabajar que los docentes llevan a cabo dentro del aula con su grupo de estudiantes.

Lo visto hasta ahora permite conceptualizar al ser humano como un organismo que posee mecanismos de funcionamiento con los que conoce la realidad que desea, conformada por relaciones afectivas y económico-socio-culturales que condicionan ese conocimiento que el sujeto hace de ella, conocimiento que, a su vez, lo van afectando a lo largo de su vida. Y en ese intercambio surge la transformación, tanto de las necesidades, los intereses, las intenciones de la persona, como del propio proceso de conocimiento, esto es, de concebir y definir las características del mundo y de los otros, que la experiencia educativa puede ayudar a promover.

¿Se ha entendido que la educación ha de producir conocimiento y promover una experiencia de aprendizaje significativo, que despliegue las distintas capacidades humanas y construya relaciones sociales de un alto valor para todos? Tal parece que el personal docente de la escuela se ha tomado muy a pecho su papel de transmisor de información, que se concentra en agotar contenidos y más contenidos. Maestros y maestras han olvidado que también son actores con estructuras mentales en constante cambio y que sus propias intenciones e intereses o motivaciones entran en juego en el quehacer educativo.

Es necesario que desde las escuelas y la práctica docente se contribuya a la creación de espacios de intercambio en los cuales prevalezca y se ponga de manifiesto la valoración de los seres humanos y de la naturaleza, la cooperación, el respeto mutuo, la gentileza entre las personas. De la misma manera que se exprese el reconocimiento de la dignidad y los derechos de todo ser humano.

La relación entre docente y estudiante requiere un acercamiento y aceptación afectiva y condiciones de aprendizaje que favorezcan la participación y la actividad del estudiante en la construcción de conocimientos. El o la docente como mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje debe procurar contribuir a: crear interés y motivación del alumnado hacia los contenidos y la actividad que se pretende trabajar; que los estudiantes identifiquen sus metas y expectativas de logro; relacionar a los estudiantes con los contenidos y actividades sin temores ni ansiedades; reconocer a cada participante en sus posibilidades de saber y de aprender; establecer una comunicación horizontal y efectiva con cada estudiante y procurar un clima en el aula de cooperación, alegría y entusiasmo por aprender (ver Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. 2003. p. 69-72).

Se precisa que la educación reconozca y respete los sentimientos de las personas, que la práctica escolar propicie vínculos afectivos y las manifestaciones de afecto entre la comunidad educativa.

Para lograr eso, se pide promover una vivencia educativa que no suponga las paredes del aula como fronteras y que aporte a la construcción de los procesos individuales y colectivos, del estudiantado y de sus comunidades (incluyendo a los maestros). Los diferentes componentes se redimensionan y todos ocupan un lugar en la vida escolar: la información científica y técnica, y sus conceptos y procedimientos, son considerados al lado de los saberes contextuales que aportan alumnos y docentes, al igual que sus expectativas, intereses y pretensiones, las demandas comunitarias específicas y los aportes culturales regionales y hasta nacionales e internacionales.

El diálogo de saberes es la estrategia cotidiana en el aula, con su correspondiente cogestión educativa y administrativa. El clima de compartir lo que tengo distribuye las cargas laborales y responsabilidades entre todos, eliminando tensiones y proporcionando alegría en el trabajo. Todo lo cual va posibilitando esas relaciones horizontales que crean seguridad en quienes participan y abren el espacio para que se destaquen las diferencias.

En la práctica de clase, todo eso se expresa en la oportunidad de decidir en común los propósitos, evidenciando las intenciones y posibilidades que están en juego; de seleccionar los contenidos educativos a partir de los intereses expresos de todos; de trabajar la experiencia en sí con diversos procedimientos, dando cabida a las diferencias y conciliando sus efectos con productos comunes; de participar en evaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones y, finalmente, de ajustar el futuro a la vivencia ocurrida, pero reconociendo que existe lo impredecible y conociendo que se afrontará creativamente, pues existe confianza y capacidad para ello. La vivencia resultante resalta los valores humanos y sociales en sí, que se reconocen y promueven, además de conceder un lugar importante a la aceptación y los afectos.

Necesariamente, una experiencia educativa que asuma tal complejidad reclama que todas las fases que la definen se tengan que construir con cada grupo de estudiantes intercambiando con sus maestros y con los saberes, elaborados y populares. Se ha definido conocer como entrar en interacción, conflictuar, asimilar-acomodar, intercambiar intenciones, capacidades, informaciones... no hay otra manera de construir conocimiento ni de producir aprendizajes que sean importantes para la vida.

Ahora se trata de ir cimentando una experiencia compleja y llena de valor para sus actores, donde los contenidos son un medio para producir desarrollo de las capacidades, un modo para vivir en común, creando vínculos afectivos, una manera de ser felices, pues, a fin de cuentas, eso es lo que se persigue con la educación y con cualquier experiencia en la vida. Ser felices porque gozar y disfrutar de la vida es parte de la esencia humana, cuando es curiosa, cuando sintetiza conocimiento, cuando se involucra libremente.

## **Arte y estrategias colaborativas en la formación docente que valoriza la afectividad**

El presente trabajo establece la calidad educativa como finalidad innegociable de la experiencia docente, la cual es producida junto al desarrollo de la psicoafectividad. Hay calidad en la educación cuando se despliegan las diferentes capacidades y destrezas de las personas, en un diálogo de saberes con las diversas disciplinas científicas, trabajadas de forma creativa, apelando a las emociones, y con adecuación a las distintas necesidades y ritmos de aprendizajes. Y tal es la caracterización requerida en la formación del profesorado.

Si, como establece Howard Gardner (1997, 1994, 1993), el desarrollo natural y esperado de cualquier tipo de inteligencia llega a niveles artísticos, ¿por qué no tenemos más artistas entre el personal formado? Es porque en su capacitación les obligamos a hacer actividades que no necesariamente están relacionadas con sus capacidades y que no están siguiendo lo que son sus deseos y expectativas, quedando afectadas la estima propia, de manera particular, y el desarrollo psicoafectivo en general.

Siguiendo con el razonamiento anterior, tal parece que incluir en la formación docente el ejercicio de una disciplina artística es el recurso más idóneo para desarrollar el tipo de inteligencia que identifica a cada persona, además de poder convertirse en un recurso pedagógico para estimular el aprendizaje de cualquier contenido. Esto quiere decir que aprender a tocar algún instrumento, el baile folklórico o el contemporáneo, el teatro, la pantomima, el canto, la escultura, el dibujo o la pintura, ha de ser parte sustantiva de la preparación para ser un buen maestro.

En adición a lo expuesto, se enfatiza que desarrollar actividades artísticas genera vínculos positivos entre las personas que están en formación y de ellas con los demás actores del proceso educacional. Esto así porque el arte constituye una forma de expresión que tanto permite canalizar los deseos inconscientes como generar acciones y contactos alternativos a manifestaciones de insatisfacción o de violencia (Jiménez, 2010). Y todo esto redundaría en beneficio de una motivación y deseos de estar educándose, de aprender. Se refiere a un desarrollo psicoafectivo que promueve el despliegue de las potencialidades.

La intención es producir una experiencia de formación docente que resulte significativa para el futuro maestro, esto es, lograr que se reconozca como una persona capaz de conocer, de sentir y emocionarse, de pensar e imaginar, de inventar; además de que domine el contenido de saberes disciplinares específicos a sus capacidades y destrezas. Un maestro en capacidad de interactuar con otras personas de una manera armoniosa, intercambiando saberes y sentimientos.

Lo anterior clama por la ejecución de una estrategia de desarrollo personal, donde prima lo psicoafectivo, y cultural para el docente en formación, que complemente las acciones de entrenamiento profesional y pedagógico. Al tomar en consideración esos componentes, que son clave en su desarrollo como personas, los futuros maestros se convierten en acompañantes idóneos para generar un proceso educativo que fomente

la formación de valores y el despliegue de conocimientos, competencias y afectos en sus estudiantes.

La parte psicoafectiva ha de trabajarse con talleres de carácter vivencial. En este tipo de actividades priman el arte, el juego, las dinámicas de grupo psicoafectivas y la meditación, partiendo de la necesidad de reconectar con la sabiduría interior al reconocer y reequilibrar los deseos profundos, revalorizar el cuerpo y reconocer el potencial de las inteligencias que los seres humanos tienen la capacidad de desplegar. Con las dinámicas que componen los talleres se entiende que la persona logrará sentirse más feliz consigo misma y desempeñarse en su trabajo con gusto, compromiso e imaginación.

Esos talleres vivenciales importantizan lo psicoafectivo y lo intuitivo como atributos en el ser humano, a la vez que promueven las capacidades creativas de la persona, es decir, revalorizan esas dimensiones que son poco consideradas en general, y mucho menos en la formación docente. Se rescata lo cotidiano y se considera el espacio de convivencia favorecedor de la construcción de conocimientos y de afectos, con lo que se prepara al futuro docente a que recree en su propia práctica educativa una experiencia significativa como la que ha tenido en su formación integral.

En cuanto a lo cultural, los maestros que se están educando de forma integral se benefician del contacto con diferentes espacios de arte. Algunos son lugares formales, como museos y centros culturales, mientras que otros son más informales, como el organizar una ruta de murales de material reciclado, admirando los que existen en la ciudad capital y otras ciudades del país y aún otros espacios son efímeros, como al asistir a conciertos o presentaciones de danza o teatro o de alguna película, puesto que tienen unas fechas determinadas. Asistir a los museos y centros culturales, así como a la ruta de murales y disfrutar de espectáculos artísticos desarrolla el sentido estético y motiva al futuro docente a ser una persona más creativa en su vida personal y en lo que será su trabajo.

En otro aspecto, es necesario que la labor de formación educativa tenga en cuenta la aproximación al contexto socio-cultural del que proceden los futuros docentes en formación y las condiciones socioeconómicas y socioculturales en las que se desarrollan y viven. Conocer la realidad social de los sujetos abre posibilidades para que el proceso educativo reconozca y valore sus saberes, incorporándolos al proceso de aprendizaje. Se

confía en que el docente que ha vivenciado en su preparación profesional el beneficio que otorga un conocimiento contextualizado utilizará este saber en la actividad escolar que ejecute junto a sus estudiantes.

Parte de la valorización de los saberes propios está el reconocer el trabajo cooperativo entre docentes. En las escuelas que han logrado construir una educación de calidad se aprecia el trabajo compartido entre las maestras y los maestros como uno de sus atributos. De ahí que se proponga una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes como parte de su formación integral. Esta estrategia cobra vida a través de lo que se denomina duplas de docentes.

Las duplas docentes se refieren a la conformación de parejas de maestras o maestros para acompañarse en una práctica cotidiana. El sentido de este trabajo es compartir las dificultades que puedan surgir en el día a día con el compañero docente que labora en el mismo contexto escolar. Los compañeros o compañeras docentes conocen los contextos sociales y escolares donde trabajan, así como las dificultades y las fortalezas con las que pueden contar. Ese modo de expresar la estrategia colaborativa hace que los docentes no se sientan solos y aprendan a reconocer cuando están teniendo una dificultad o precisan la ayuda de una o un compañero que les pueda decir cómo superar un conflicto y todo esto se vincula íntimamente con lo psicoafectivo. Adicionalmente, se favorece el intercambio y la reflexión para reconocer aportes significativos de la práctica educativa. La estrategia de trabajo colaborativo entre maestras y maestros contribuye a facilitar, además, el debate en torno a aprender de las experiencias de otras personas y del trabajo conjunto.

El docente entrenado de manera integral será capaz de construir un aula dotada de sentido y participación en la cual se promueve un intercambio respetuoso y afectuoso; donde existe la posibilidad de compartir, debatir y disfrutar en contextos; donde se valoren, tomen en cuenta y respeten las diferencias individuales; y en las cuales exista la oportunidad de aprender a través de los trabajos cooperativos y las manifestaciones artísticas desarrolladas.



# Reflexiones de la educación inicial en el mundo posmoderno: ¿Cuándo jugarán los niños?

Wara González y Amy Victor

Jugar es una acción que asociamos usualmente, aunque no exclusivamente, con los niños. Jugar es sinónimo de ocio y de placer y se comprende con frecuencia como una actividad opuesta al trabajo. “Los niños juegan después de la escuela”, “se juega en el recreo, no en clases” son algunas frases de uso cotidiano. Como adultos podemos relajarnos después de un arduo día de trabajo jugando un partido de tenis o viendo un juego por televisión. El juego es una actividad que se encuentra presente en todos los asentamientos humanos, desde la tribu Parakanã, en el norte del Brazil, hasta la ciudad de Tokyo, en Japón, por citar dos ejemplos de culturas distantes una de otra. Hoy entendemos que el juego no es un simple pasatiempo sino una necesidad biológica de todos los mamíferos, incluyendo a los seres humanos.

Jaak Panksepp expresa en *The Archaeology of the Mind* que todos los mamíferos poseen un sistema cerebral fundamental, en el cual el juego y la inclinación al juego llevan a la maduración de la neocorteza cerebral y esta actividad es especialmente importante para la maduración y adaptación adecuada de los individuos.

En este sentido, la antropóloga e investigadora chilena Isabel Behncke (2011), en su disertación *Evolution's Gift of Play, From Bonobo Apes to Humans*, plantea que en un presente, donde tenemos que adaptarnos a un mundo que ofrece cada vez más retos,

es fundamental ser creativo y cooperador. El secreto, según Behncke, está en el juego, el cual, afirma, es la llave para el desarrollo de estas competencias. En otras palabras, el juego es nuestra carta para la adaptación.

Del otro lado de la moneda, privar a los niños del juego, incluso a los adultos, tiene serias consecuencias a nivel del desarrollo integral. El juego no es un lujo, no es una actividad de la cual se puede prescindir: es una necesidad. Importantes estudios sobre este tema, liderados por el Dr. Stuart L. Brown del National Institute for Play, ubicado en Carmel Valley, California, Estados Unidos, resume sus descubrimientos de 45 años de estudio de la siguiente manera:

“La privación moderada y sostenida del juego, particularmente en los primeros 10 años de vida, parece estar asociada a una variada e importante incapacidad de regulación. Hay un aumento de la presencia de trastornos depresivos y tendencia a la rigidez e inflexibilidad de las percepciones de opciones para la adaptabilidad, así como una disminución del control de los impulsos. Privar la posibilidad de jugar se traduce en un aumento de riesgos adictivos, poco control del manejo de la agresividad, fragilidad y superficialidad de las relaciones interpersonales”.

Las investigaciones no pueden ser más contundentes y a pesar de esto tenemos jornadas escolares en las escuelas infantiles en las cuales se suprime el juego casi en su totalidad y se exige cumplir con tareas rutinarias a los estudiantes. Este reconocimiento universal de la necesidad de juego de los seres humanos, y con mayor prioridad de los niños en los primeros 10 años de vida, debe dar forma a las políticas sociales y educativas del presente y del futuro. Nuestras escuelas están llamadas a responder a las necesidades e intereses de la infancia. Incorporar el juego al currículo escolar es una responsabilidad del sistema educativo y un derecho de la infancia.

Destaquemos la función de la escuela y cómo esta ha ido cambiando con los tiempos. La atención a la primera infancia y la educación inicial surge en principio de la necesidad de las madres de incorporarse a la fuerza laboral y de tener un lugar y un personal que pudiera ocuparse de las necesidades básicas de los niños. Más que de “educar” podemos hablar de “cuidar” o “guardar” y de suplir las necesidades básicas de alimentación e higiene. Sin embargo, la imagen que tenemos hoy de la infancia se ha ido transformando de manera sustancial. Hoy entendemos la infancia como una etapa de la vida fundamental para el desarrollo del potencial humano y existe un

reconocimiento y comprensión de que los niños no solo merecen cuidados, sino que son ciudadanos portadores de derechos, cargados de saberes, habilidades y destrezas. Por otra parte, no se trata de preparar para la vida, sino que la infancia es la vida misma y debe vivirse de manera plena y feliz. En palabras del educador italiano Loris Malaguzzi, “No existe el pre-escolar porque no existe la pre-vida”.

Esta nueva concepción de la imagen de la infancia combinada con el constante cambio y transformaciones que suceden cada vez de forma más rápida, especialmente en el área del conocimiento, nos obliga, en este mundo postmoderno, a replantearnos para qué educamos y cómo educamos en la primera infancia. En este sentido, se hace urgente comprender el objetivo de la escuela.

En el pasado, gran parte de los esfuerzos de los gobiernos en temas educativos de la infancia se han centrado, como se menciona anteriormente, en los cuidados y luego en la transmisión de conocimientos. Se trataba de elaborar un compendio de los contenidos fundamentales para “preparar para la vida adulta” sin tomar en cuenta las necesidades e intereses particulares de la infancia como etapa valiosa en sí misma.

Tal y como expresa David Perkins (2011), profesor e investigador en la Escuela de Educación de Harvard, la educación hasta ahora se ha enfocado en educar sobre aquello que ya sabemos, pasar a la próxima generación los conocimientos y conceptos que conocemos y damos por buenos y válidos. Hoy, los docentes deben hacer frente a un reto aún mayor pues los conocimientos se vuelven obsoletos rápidamente, cambian, y se multiplican. Buckminster Fuller plantea el Knowledge Doubling Curve, según la cual hasta los 1900 el conocimiento humano se duplicaba aproximadamente cada 100 años. En la actualidad, diferentes tipos de conocimientos tienen crecimientos diversos: por ejemplo, el conocimiento de las nanotecnologías se duplica cada 2 años y el conocimiento clínico cada 18 meses. En promedio, el crecimiento del conocimiento humano se duplica cada 13 meses. Esta realidad complica la tarea de educar y nos encontramos con una generación que debe educarse para lo desconocido y adaptarse a un mundo cuyas necesidades y tecnologías no se pueden aún predecir. Según directivos del Banco Central en América Latina, 8 de cada 10 niños de 8 años trabajarán en empleos que aún no existen. La adaptabilidad es clave para que los niños de hoy sean exitosos en el futuro.

Ante esta realidad, el enfoque de la educación se transforma. Hoy entendemos que el objetivo final de la educación es brindar las herramientas, competencias y destrezas que permitan a cada ser humano, no solo vivir su presente, sino también su futuro de manera saludable, entendiendo la salud, tal y como lo plantea la Organización Mundial de la Salud (OMS): “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”.

Debemos educar para que todos los seres humanos disfrutemos de una vida digna, de forma plena, para que podamos avanzar no solo en términos científicos y tecnológicos, sino también en términos existenciales, socio-afectivos y emocionales que nos permitan una convivencia en armonía con la naturaleza, con los demás y con nosotros mismos. A su vez debemos formar y educar un ser humano saludable dotado de competencias de pensamiento y competencias para la vida, capaz de contribuir al mundo (World Economic Forum, 2016). Los contenidos y la información han pasado a un segundo plano y son más bien el vehículo para el desarrollo de destrezas, pero no se tratan de un fin en sí mismo.

Educar desde esta perspectiva es una tarea compleja con muchas variables, una importante clave la ofrece Isabel Behncke (2011), al concluir sus investigaciones antropológicas sosteniendo que para adaptarnos de manera exitosa a un mundo cambiante necesitamos ¡jugar!

El juego no es algo frívolo, el juego es esencial para un desarrollo adecuado en la infancia y para poder desarrollar competencias y habilidades para el siglo XXI tales como adaptabilidad, cooperación, colaboración, socialización, búsqueda de soluciones novedosas, curiosidad, creatividad e iniciativa. El juego brinda a nuestros niños la posibilidad de crecer sanos, equilibrados y las herramientas para tener acceso a las nuevas tecnologías. Estas son conclusiones que se confirman en múltiples investigaciones y observaciones tanto antropológicas como pedagógicas y del ámbito de la psicología.

Estos movimientos de paradigmas se evidencian en las escuelas y tendencias pedagógicas en propuestas curriculares innovadoras, como por ejemplo el currículo oficial de Nueva Zelanda y el currículo de Australia. En estos vemos un respeto por los niños, una valoración de la infancia como etapa en sí misma, y sobre todo un énfasis en el desarrollo de destrezas para la vida, en el desarrollo emocional y social del ser humano. Se trata de propuestas curriculares donde los saberes intelectuales no tienen

un peso mayor que los socio-emocionales y afectivos y en los cuales se prioriza el juego como actividad por excelencia.

Australia, por ejemplo, plantea un desarrollo de la primera infancia centrado en tres áreas fundamentales: ser, pertenecer y transformarse (being, belonging and becoming).

- Pertenencia, como la base para llevar una vida plena. Los niños sienten que pertenecen por las relaciones que sostienen con sus familias, comunidad, cultural y lugar.
- Ser, vivir el aquí y el ahora. La infancia es un tiempo especial en la vida y los niños necesitan simplemente “ser” -tiempo para jugar, probar cosas nuevas y divertirse.
- Transformarse, nos habla del aprendizaje y el desarrollo que los niños experimentan. Los niños comienzan a formar su sentido de identidad desde una edad temprana, lo cual a su vez da forma al tipo de adulto en el cual se transformarán.

Educamos para que los niños puedan encontrar un balance emocional y social que les permita aprender y adquirir las destrezas de pensamiento que necesitarán para desenvolverse en el mundo actual y del futuro. Comprender que sin el equilibrio del sano desarrollo social y emocional no podemos garantizar ciudadanos que aporten a la comunidad y que sean felices. El juego es la actividad que posibilita el pertenecer, el ser y el transformarse.

¿Y cómo es este juego que potencializa las habilidades creativas, cognitivas y sociales y me brinda un sentido de pertenencia a la vez que me permite ser quien soy y transformarme y crecer?, ¿estamos hablando del juego en la hora de receso, que es promovido de forma tradicional en las escuelas infantiles?, ¿del juego en los rincones o áreas del salón de clases?, ¿quizás del juego que sucede solo en casa, cuando los niños ya no están en la escuela?

El juego al que nos referimos es un juego libre, no estructurado por un adulto, lleno de interacciones con pares o adultos, cargado de imaginación, reglas (inventadas, recreadas o seguidas), tiene movimiento, voz o voces, produce emociones fuertes y conduce a un estado pleno y de autosatisfacción. Como expresa María Victoria Peralta (2015), “No tiene un fin más allá del placer del agrado de probar, de imaginar, en

un encadenamiento de eventos que nunca se sabe dónde termina. Además, tiene la maravilla de ser un asombro permanente, capacidad que nunca deberíamos perder; integra muchas habilidades que son las que los educadores usamos en el aula. En las mejores experiencias de educación infantil en el mundo, entran y hay juego de todas las formas, hay creatividad e imaginación”. De igual manera, Patricia Sarlé establece que, “El juego es un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o propósito de ‘jugar a’. En el juego, los niños se acogen a las reglas que permiten que el juego se sostenga”.

Expertos en el área, entre los que podemos mencionar a Francesco Tonucci, María Victoria Peralta, Jerome Bruner, Howard Gardner, Peter Gray, entre muchos otros, han realizado un llamado acerca de la importancia del juego en la primera infancia. Por su parte, la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) en el año 2010 ha realizado una Declaración Mundial del derecho y de la alegría de los niños a aprender a través del juego. Pero aun así llama la atención cómo en las escuelas del Nivel Inicial y en Centros de Atención a la Primera Infancia de nuestro país, y en muchos otros del mundo, las actividades planificadas tienen el protagonismo. Asimismo, el diseño de los espacios y del tiempo, entre otros componentes del currículo, brindan poco lugar para que el juego libre y autodirigido ocurra, predominando las actividades estructuradas por adultos, centradas en el docente y no en el niño.

En el horario de un día escolar típico de un niño de 5 años solo hay estipulados 30 minutos para el juego libre y espontáneo. Por su parte, el juego/trabajo, si bien es una estrategia pedagógica que da importancia al juego, tiene características como la planificación y ejecución del plan que coartan la libertad que ofrece un juego no estructurado y de final abierto. Cada una de las actividades planteadas en un día regular tiene su importancia dentro del currículo, no obstante, el tiempo que se dedica al juego no es proporcional con la importancia que este tiene en el desarrollo integral de la primera infancia.

Al mismo tiempo, la presión por parte de la sociedad en general para que los niños aprendan a leer y a escribir en etapa preescolar aumenta, así como la presión para que alcancen metas puramente académicas. Las familias solicitan a las escuelas asignar tareas y enfatizar el trabajo académico, en lugar de solicitar más tiempo de juego libre. La connotación negativa de frases como: “cuando lo dejo en la escuela se queda jugando y cuando lo recojo también está jugando”, revela que no comprenden

ni otorgan valor a la importancia del juego en la vida, y especialmente en la primera infancia, sino que más bien conectan con la frase “a la escuela se va a trabajar”. Por el contrario, en el otro extremo del espectro vemos que el sistema educativo finlandés, el cual goza de la admiración de padres y profesionales de la educación por igual, ni siquiera inicia alfabetización formal antes de los 6 años de edad y el juego tiene el protagonismo curricular. En este mismo sentido, la OMEP resalta: “Hoy en día, debido a problemas políticos y financieros, la mayoría de los gobiernos están priorizando el rápido desarrollo de las habilidades de alfabetización y las matemáticas en nuestros niños cuando comienzan la escuela o el preescolar. Esto resulta en una restricción dramática del enfoque holístico de la educación de la primera infancia”.

La poca valoración del juego en nuestra sociedad se hace evidente en el hecho de que el crecimiento de las ciudades ha ido dejando sin parques y espacios públicos a los niños ciudadanos. Los parques y lugares de esparcimiento son escasos, los edificios se multiplican y las calles y aceras, que décadas atrás eran nuestras áreas de diversión por excelencia, ya son lugares prohibidos y considerados por los padres como espacios de peligro y de poca seguridad. En nuestras ciudades los niños de los barrios se congregan alrededor del colmado, la banca de apuestas y demás espacios no propios para la infancia. Otros permanecen en sus apartamentos y casas después de la escuela o ingresan a programas de sala de tareas, donde reciben tutorías o clases extracurriculares que no son más que actividades planificadas y dirigidas por adultos. Los que parecen tener mejor suerte son los niños que habitan en las zonas rurales, pues aún gozan de lugares para aventuras y del contacto con la naturaleza.

En este sentido, el juego tiene definitivamente componentes culturales muy marcados. Es necesario investigar cuándo, dónde, cómo y con qué están jugando los niños dominicanos ya que la mayor parte de la información con la que contamos acerca del tema viene de investigaciones realizadas en Norte América y Europa.

Vemos en la República Dominicana cambios notorios en un nuevo Diseño Curricular del Nivel Inicial para el sistema educativo centrado en competencias y no en contenidos; preparando de esta forma a los niños con las herramientas necesarias para desarrollarse en el siglo XXI y otorgando mayor participación a la voz de los estudiantes en el proceso educativo. Se trata de un diseño que hace un fuerte énfasis en el juego como la estrategia primordial para alcanzar aprendizajes significativos. “El juego es la manifestación más importante de los niños y de las niñas” (Diseño Curricular del Nivel Inicial, p.36).

Avanzar en la parte teórica es un gran salto hacia la calidad y un paso fundamental en la dirección correcta. La implementación del nuevo Diseño Curricular es otra historia. Nos enfrentamos a obstáculos como la formación docente inicial y continua, jornadas laborales que permitan un espacio para la reflexión y comprensión de la voz, intereses y desarrollo de los niños. Es importante que los docentes permitamos que aflore el pensamiento, los intereses y la voz de los niños. Al momento de diseñar los espacios infantiles estos deben priorizar la independencia, la autonomía, la pertenencia y el sentido lúdico en lugar de estar repletos de letras, números y figuras creadas por adultos. Lineamientos que están bien especificados en nuestro Diseño Curricular del Nivel Inicial del 2016. Por otra parte, la selección de las actividades y de los materiales a utilizar deben invitar a la exploración, el descubrimiento, la imaginación, la creatividad y la construcción social de los conocimientos sentando las bases para que el juego libre y espontáneo suceda en los ámbitos escolares. Para ello, se hace necesario confiar en los niños, escucharlos y responder a sus preguntas e intereses, teniendo claro la imagen del niño que mencionamos al inicio de este ensayo.

Es fundamental trabajar desde la formación inicial de los maestros hasta la educación permanente. Hay que plantear elementos clave que diferencien un juego libre y espontáneo entre lo que muchas veces ocurre, que puede ser una lección o instrucción directa disfrazada de juego.

En conclusión, el juego no es solo generador de importantes aprendizajes, es un derecho y una necesidad biológica de nuestros niños; es a su vez una actividad catalizadora de importantes hitos del desarrollo humano. Los niños dominicanos están ávidos y necesitados del juego; de no suplirse esta necesidad corremos el riesgo de formar ciudadanos cada vez más inadaptados, desequilibrados, con pocas habilidades sociales y faltos de empatía. Estamos formando una generación de jóvenes frágiles y con tendencias narcisistas y agresivas tal y como lo ponen de manifiesto las diferentes investigaciones de Peter Gray, Leonard Sax y Alison Gopnik, entre otros. Necesitamos un compromiso político, social y personal para integrar el juego no solo en los salones de clases, sino también a los demás ámbitos de la vida de los niños. Nos urgen investigaciones locales que nos sirvan de base para las intervenciones culturalmente apropiadas y que también movilicen la percepción colectiva de la sociedad.

La buena noticia es que ya contamos con un Diseño Curricular que pone de manifiesto la importancia del juego y abre por tanto la posibilidad de cambios en el futuro cercano. Siempre es un buen momento para comenzar y la sociedad dominicana necesita que te preguntes: ¿Cuándo jugarán los niños?



# El desempeño docente en Matemática

Leandra Tapia de Destro y Nurys González Durán

El aprendizaje de la Matemática constituye un ámbito de preocupación en los diferentes niveles del sistema educativo dominicano. El éxito escolar de muchos niños está ligado estrechamente a su desempeño en Matemática. Los logros de aprendizaje en el área, expresados en términos de resultados en pruebas tanto de carácter nacional como internacional, dan cuenta del escaso rendimiento del sistema educativo en su conjunto y alude a la formación matemática de los y las docentes y a su capacidad de promover aprendizajes de calidad en el estudiantado.

Los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación matemática escolar, se han orientado fundamentalmente a la renovación curricular de los niveles preuniversitarios, a la capacitación de docentes en servicio y a la promoción de la actualización de los diseños curriculares de las escuelas de educación. Sin embargo, a pesar de estas iniciativas y de las diferentes reformas, el nivel de logro en los aprendizajes de los estudiantes está muy por debajo de lo esperado. Los resultados de las diferentes pruebas internacionales en las que el país ha participado, la más reciente la Prueba PISA (OECD, 2016), dan cuenta de que, aunque los currículos en general están en el marco de las tendencias actuales, los avances en materia educativa en la República Dominicana son limitados y los desarrollos curriculares son desiguales, prevaleciendo

en el ámbito de la educación matemática prácticas de enseñanza que se caracterizan, entre otros rasgos, por:

- Basarse en clases eminentemente expositivas
- Planteamiento de problemas como aplicación de lo explicado
- Prácticas centradas fundamentalmente, y a veces exclusivamente, en la destreza operatoria

Existe una brecha grande entre los conocimientos del deber ser que circula en los documentos curriculares, que se debate en los círculos de especialistas, y la propia realidad de las aulas. Los cambios no se producen como hubiéramos creído o esperado.

El problema del aprendizaje de la Matemática es un asunto multidimensional en el que intervienen: el centro educativo en conjunto; la calidad de las propuestas formativas; los libros de textos y los recursos de aprendizaje; las concepciones que sobre la disciplina permean los juicios de quienes, al respecto, toman decisiones de política educativa; y, fundamentalmente, la influencia del trabajo docente, determinante del logro de los aprendizajes del estudiantado, por encima de cualquier otro factor.

La investigación educativa reciente nos orienta a pensar en la necesidad de una acción sistémica e integral, para obtener los cambios esperados en términos de logros de aprendizaje de la Matemática. Dentro de esas acciones, aquellas dirigidas a potenciar el proceso educativo de aula, que guardan estrecha relación con la creación de espacios para enseñar y aprender, aparecen como una instancia privilegiada. Aunque los diseños curriculares proveen orientación al proceso educativo y abarcan un conjunto de principios e ideas organizados en un sistema, siempre estarán sujetos a ser construidos a partir de la práctica educativa de aula y del proceso de reproducción y transformación de la propia práctica docente, que cada vez deberá ser más relevante a partir de la reflexión y la investigación.

Enseñar es una labor compleja, aunque a menudo se banaliza. No se trata de traer al aula una receta portentosa que sirva para cada quien, ni se trata de traer al aula múltiples actividades, divertidas o no, sin un propósito específico coherente con la planificación de una clase. El propio profesorado de Matemática tiene, en ocasiones, una imagen no elaborada de la enseñanza, concebida como esencialmente simple,

para lo que basta un buen conocimiento de la disciplina, algo de práctica y, a lo más, algún conocimiento de pedagogía (Gil, 1994).

Así, el aprendizaje de la Matemática no mejorará si no mejora la formación de los docentes. Lo que se haga o se deje de hacer por las instituciones formadoras será crucial para potenciar o no el avance de la educación matemática en el país. Es decir, las instituciones de educación superior que forman docentes deberán ser parte de la solución. Naturalmente, este es el punto de partida.

Las cuestiones fundamentales a debatir en el momento de plantearse en qué ha de consistir la formación del profesorado para garantizar un buen desempeño docente son muchas y deben estar respaldadas y enriquecidas por los resultados de la investigación educativa y en especial la referida al aprendizaje de la Matemática.

## Formación docente inicial

La primera condición que tiene un buen docente es conocer lo que enseña y saber enseñarlo. Entendiendo el conocer y el saber enseñar en un sentido amplio, holístico. Esto implica tener desarrolladas las competencias para ser un profesor de Matemática y utilizar lo aprendido para resolver problemas matemáticos y didácticos.

Con cierta frecuencia se escucha que la formación inicial que reciben los docentes no les prepara de forma adecuada para su desempeño profesional. Una de las estrategias que puede ayudar en esa preparación es que los docentes aprendan la Matemática de la manera que deberán enseñarla en su desempeño profesional. Los modelos de formación docente con los que contamos en el país necesariamente no contemplan la integración de ambos momentos más allá de lo que implican las prácticas pedagógicas que se desarrollan como parte del programa de formación inicial.

Esta idea, aprender Matemática de la forma en que debe ser enseñada, integra en un solo proceso la formación matemática con la formación didáctica y mediante ambas perspectivas los futuros maestros podrán analizar de forma integral el proceso de formación en el que se encuentran involucrados. Esto así, porque generalmente los docentes tratan de reproducir, al momento de enseñar, la forma en la que ellos han aprendido, estableciendo un isomorfismo entre ambos procesos.

A continuación, trataremos con algún detenimiento cinco aspectos que, a nuestro juicio, son esenciales para configurar las grandes líneas de un plan de formación de docentes de Matemática que asegure el desarrollo de competencias indispensables en su desempeño profesional. Estas son:

- Construcción de conceptos matemáticos
- Estrategias de resolución de problemas
- Reflexión sobre la práctica de aula
- Creación de ambientes de aprendizajes enriquecedores
- Utilización adecuada de recursos de apoyo a los aprendizajes

## Construcción de conceptos matemáticos

La necesidad de establecer una relación entre los fundamentos y métodos del conocimiento matemático y los propósitos de la Matemática que se enseña debe representar un elemento básico de la formación del profesorado. La Matemática es una disciplina en evolución constante y en interrelación con otros campos de conocimiento. Así, comprender el proceso de construcción del conocimiento matemático por parte de los estudiantes conlleva a que el docente tenga en cuenta que el conocimiento matemático tiene su origen en la capacidad que tiene el ser humano de establecer relaciones entre los objetos y de construir representaciones de situaciones a partir de su actividad sobre ellas mediante acercamientos intuitivos o mediante aproximaciones inductivas.

Los objetos matemáticos no comparten la naturaleza de los objetos comúnmente llamados reales o físicos, es decir, no pueden ser percibidos ni experimentados de forma inmediata e intuitiva. El acceso a estos objetos tiene lugar a través de los diversos sistemas de representación construidos por la comunidad matemática. Así, la actividad matemática está fuertemente ligada a la aprehensión y a la producción de sistemas de representación.

Según Vergnaud, un conjunto de objetos, propiedades y relaciones denominados invariantes, que puedan ser reconocidos y usados por los sujetos para analizar y desentrañar las situaciones que le den significado (hacerlas propias) y a la vez, formarse un conjunto de representaciones simbólicas de los invariantes y de las

propias situaciones y los procedimientos para trabajar con esas, son los que definen un concepto.

Un concepto no se forma dentro de un solo tipo de situaciones; una situación no se analiza con un solo concepto; la construcción y apropiación de todas las propiedades de un concepto o de todos los aspectos de una situación es un proceso que puede durar años, con marchas y contramarchas entre situaciones, entre invariantes. Así, un concepto se define como una tríada de los siguientes componentes: las situaciones (dan sentido al concepto), los invariantes (objetos, propiedades y relaciones matemáticas) y las representaciones simbólicas (lenguaje natural, gráficos, diagramas, etcétera).

Una tarea fundamental del docente es la de desarrollar estrategias para que el estudiante integre a su hacer el conocimiento matemático y le dé sentido y significado a poder aplicarlo en situaciones que requieren, para su solución, razonamiento y modelación matemática. En ese sentido es importante hacer notar que no hay recetas para la construcción de conocimientos matemáticos. La didáctica de la disciplina provee orientaciones para promover procesos de enseñanza eficaces. Sin embargo, es fundamental entender que no hay una determinada forma de enseñar que sea, en todo caso, la mejor. La enseñanza dependerá del estudiantado. Lo que sí es posible es indagar sobre el tipo de construcción que pueden hacer los estudiantes a partir de recrear una cierta propuesta de aprendizajes en el aula. El aprendizaje de los conceptos matemáticos está íntimamente ligado a las propuestas de aprendizajes asociadas a estos, y cuando hablamos de propuestas estamos refiriéndonos a una muy amplia gama de actividades que se organizan a propósito del concepto.

Es importante hacer notar que, en cualquier creación de ambientes de aprendizaje, la investigación educativa demuestra la utilidad de algunos principios que permitirán enriquecer las propuestas que se planteen. Estos son:

- El conocimiento matemático es construido y adquirido activamente por el sujeto. Dicha construcción, fortalecida y apoyada por otros, contribuye a que se vuelva permanente.
- El conocimiento matemático es construido a partir del pensamiento reflexivo motivado por actividades. Después es modificado y refinado en la interacción social.

- El aprendizaje es individualmente diferente: los procesos y logros del aprendizaje varían entre los estudiantes debido a las diferencias individuales en la diversidad de aptitudes que afectan el aprendizaje.

Cada espacio formativo encierra en sí una propuesta de aprendizaje que no es única; ya que, no lo es el estudiantado. Cada docente deberá convertirse en investigador del desarrollo del trabajo de aula. Cada propuesta debe ser una propuesta de investigación. Podría decirse que es, a la vez, una validación de la transposición didáctica actuada por el docente, de la propuesta metodológica que esa, a su vez, conlleva, y del desarrollo cognitivo y potencial de aprendizaje del estudiantado participante y actor principal de la experiencia.

El manejo reiterado de los nuevos conocimientos en una variedad de situaciones contribuirá al afianzamiento de los mismos y a su profundización, mostrando su carácter de cuerpo coherente. Se puede para ello recurrir a actividades que vayan, entre otras, desde el establecimiento de semejanzas y diferencias, estimación de cantidades, clasificación según propiedades, hasta la resolución, en el marco de los contenidos conceptuales construidos, de situaciones de problemas abiertos.

## Estrategias de resolución de problemas

Se asume la definición de Luis Moreno y Guillermina Waldegg de que una situación de problema o simplemente problema: “es el detonador de la actividad cognitiva y para que esto suceda debe tener las siguientes características: debe involucrar implícitamente los conceptos que se van a aprender; debe representar un verdadero problema para el estudiante, pero a la vez, debe ser accesible a él; debe permitir al alumno utilizar conocimientos anteriores [...]” (2002: 56).

En este sentido, se recomienda que durante la formación inicial del profesorado los problemas que se planteen permitan la contextualización adecuada de los conceptos e ideas matemáticas involucradas, así como el establecimiento de conexiones entre las diferentes disciplinas matemáticas y las demás áreas curriculares que componen el currículo de formación del docente. De esta forma se propicia el desarrollo de la “competencia matemática” que debe poseer todo profesor que la enseñe.

Los problemas propuestos pueden ser tanto sobre situaciones matemáticas como sobre situaciones didácticas o del proceso de aprendizaje de los conocimientos matemáticos. El diseño y desarrollo de los problemas referidos a las situaciones matemáticas o de contenidos matemáticos deben cumplir una serie de requisitos de tal forma que con la resolución de la situación problema no solo se aprenda la Matemática involucrada sino también se establezcan las conexiones que permitan su contextualización dentro y fuera de la Matemática y la reflexión sobre el proceso de resolución desarrollado.

Por ejemplo, cuando la situación de problema está dirigida al aprendizaje de un contenido conceptual se requiere no solo la construcción de la definición, las propiedades y unos ejercicios de aplicación de dicho concepto. Se requiere además, un conjunto de situaciones que le den sentido, situaciones que le exijan investigar, reflexionar, empeñarse. Un tipo de problema como el siguiente:

“Cuenta la leyenda que Dido, al desembarcar en Cártago, obtiene de los indígenas solo el permiso de ocupar tanta tierra como cupiera en la piel de un buey. Dido, sin embargo, cortó la piel en cintas finas que luego unió formando una larga cinta que colocó sobre el terreno de modo tal que abarcara la mayor área posible.

¿Podrías formular matemáticamente la siguiente versión del problema de Dido? Esto es: Cómo abarcar la mayor área posible en un rectángulo cuyo perímetro es  $L$ ” (Tapia, 1998).

Ofrece oportunidad al estudiantado para exponer y discutir sus ideas con otros, negociar significados, organizar conocimientos, registrar datos, entre otros. La perspectiva metodológica de la resolución de problemas requiere paciencia, la posibilidad de equivocarse, muchas idas y venidas, asumiendo el docente el rol de orientador. Cada problema surgido de una situación necesita de tiempo para que los estudiantes comprendan y decidan un camino para abordarlo. Lo que constituirá una excelente ocasión para que los estudiantes comiencen a explicitar funcionalmente sus preconcepciones, y conducir a la formulación de problemas más precisos y a la construcción de hipótesis que focalicen el estudio a realizar.

El estudiante de educación que se enfrenta a problemas de este tipo, determinar el área máxima de una superficie, desarrollará estrategias de resolución de problemas para en su ejercicio profesional trabajarlas con sus estudiantes.

El tipo de problema propuesto puede desarrollarse en diferentes grados de los niveles primario, secundario y universitario, lo que determinará su profundidad y las estrategias de abordaje.

Cuando la situación o problema que se plantea se refiere a situaciones didácticas exige al futuro docente poner en juego tanto sus conocimientos matemáticos como sus conocimientos sobre la didáctica de su enseñanza. Los problemas que se presenten deben por tanto reflejar situaciones reales del nivel y del área en la que se desempeñarán los futuros docentes. Por ejemplo, en el contexto del aprendizaje de los números naturales y del sistema de numeración decimal se plantea a los estudiantes de magisterio del nivel primario el problema siguiente:

La profesora y los estudiantes del segundo grado del nivel primario han estado trabajando la secuencia de números naturales a partir del 150. La profesora solicita a sus estudiantes que utilizando recursos del rincón de matemática representen y escriban los números del 150 al 170. Como resultado de la actividad, algunos de los estudiantes construyen la secuencia hasta 159 y luego no saben cómo seguir, no saben el número que va después de él. ¿Por qué estos estudiantes no saben cómo obtener el número que sigue el 159?, ¿qué debe hacer la profesora para que esos estudiantes puedan generar los números siguientes?

Para responder adecuadamente a la situación planteada, los estudiantes de magisterio deben poseer una diversidad de conocimientos matemáticos y didácticos que apoyen sus decisiones a la vez que permitan construir nuevos conocimientos a partir de la resolución del problema planteado, permitiéndoles con ello ir generando aproximaciones a los procesos de enseñanza que deberán desarrollar en su vida profesional.

Una vez planteada la situación anterior se puede solicitar a los futuros docentes que la analicen y realicen propuestas para resolverla. Para orientar el proceso de resolución se pueden plantear preguntas como las siguientes que orienten la reflexión individual o colectiva:

- ¿Cuáles son los contenidos matemáticos involucrados en la situación planteada?
- ¿Cuál o cuáles contenidos no conocen? Justificar su respuesta.
- ¿Cuáles son los conocimientos previos que los estudiantes no dominan que son necesarios para realizar la tarea asignada? Justificar su respuesta.

- ¿Qué implicaciones tiene para los aprendizajes matemáticos posteriores, la suma con reagrupación, por ejemplo, que la profesora no atiende al grupo que no pudo responder la tarea o que la respuesta que les ofreciera fuera inadecuada?
- ¿Qué soluciones aportan la didáctica y las investigaciones sobre este tipo de situación que se presenta en el aprendizaje de los números? Argumentar con fundamentos aportados por la didáctica e investigaciones cómo los estudiantes aprenden esos contenidos y cómo el profesor gestiona estos aprendizajes.
- Presentar y compartir con los demás estudiantes de magisterio los resultados de sus análisis.
- Definir una secuencia de actividades para que todos los estudiantes del segundo grado puedan realizar la tarea planteada por el docente.

## Reflexión sobre la práctica de aula

En el proceso de formación de los nuevos docentes la reflexión sobre los procesos en los que participa ofrece oportunidades para aprender de su propia experiencia, de cómo aprende Matemática y la didáctica de su enseñanza. Por esta razón, la reflexión sobre la práctica es otra de las estrategias que permiten establecer puentes para integrar la formación docente inicial con el desempeño profesional del docente. Estos procesos de reflexión deben desarrollarse durante las prácticas pedagógicas o pasantías y, a la vez, formar parte de las diferentes acciones del programa de formación del futuro docente.

El proceso de reflexión sobre la práctica que realiza el estudiante de magisterio debe estar orientado por un acompañante y por protocolos o guías de reflexión que propicien los aprendizajes esperados. El acompañante por excelencia es el profesor de la asignatura involucrada, aunque también puede participar otro docente que apoye al profesor de aula.

Los procesos de reflexión deben promover el desarrollo de las diferentes competencias que se ponen en juego durante el proceso de formación, como son:

- Los contenidos matemáticos involucrados. Durante los procesos de reflexión que se desarrollen, uno de los primeros aspectos a considerar es el análisis de los contenidos matemáticos involucrados en las distintas situaciones planteadas, así como de los significados de esos contenidos en el contexto de cada situación.

- La estrategia o estrategias de resolución utilizadas. Los espacios de reflexión son medios excelentes para valorar las diferentes estrategias de resolución utilizadas. Con ello se facilita que todos los estudiantes involucrados conozcan la diversidad de estrategias que pueden utilizar para resolverlo, algunas de las cuales pueden ser más efectivas que las propias. Esta reflexión permite también identificar los supuestos subyacentes para elegir tal o cual estrategia y la validez de los mismos.
- La dinámica del proceso de resolución. Es importante reflexionar sobre la dinámica del proceso de resolución que desarrollan los estudiantes entre sí como la que desarrollan de forma individual. En los procesos de resolución colectiva debe prestarse atención especial a los diálogos y las negociaciones generadas sobre los significados de los conocimientos matemáticos involucrados, las posibles representaciones de esos significados, así como la comunicación entre los participantes sobre esos conocimientos. También deben tomarse en cuenta los diferentes recursos de aprendizaje utilizados, así como el papel desempeñado por cada uno de ellos en el proceso de resolución.
- La idoneidad de la propuesta de formación desarrollada. La reflexión sobre la práctica permite valorar qué tan adecuado ha sido el proceso de enseñanza desarrollado en virtud de los aprendizajes generados, qué tan idónea fue la propuesta de formación para el nivel y el tipo de estudiante con el que se está trabajando. En el caso de que los aprendizajes generados no fueran los adecuados, los procesos de reflexión deben llevar a establecer las adecuaciones necesarias para mejorar los procesos desarrollados y lograr mayores y mejores aprendizajes.

Una de las ventajas de desarrollar procesos de reflexión es que los resultados obtenidos de los análisis realizados pueden ser comparados con resultados de investigaciones y con propuestas didácticas que orienten la formación del futuro docente. De esta manera se van estableciendo vínculos entre la práctica que se desarrolla y los fundamentos teóricos que la sustentan. Todo esto implica una estrecha relación entre las diferentes acciones de formación en las que se involucra al aprendiz de maestro.

Los procesos de reflexión en los que se involucra el estudiante de magisterio modelan acciones que deberá realizar cuando sea un maestro en ejercicio, responsable de propiciar el aprendizaje de su grupo de estudiantes, preparándolo para que reflexione sobre los aprendizajes generados y sobre los procesos de enseñanza desarrollados.

## Creación de ambientes de aprendizaje enriquecedores

Los ambientes de aprendizaje integran un conjunto de elementos y las relaciones entre ellos. Entre los elementos que integran los ambientes de aprendizajes se encuentran el espacio en el que se desarrolla la actividad educativa, sea este espacio físico o virtual; las herramientas físicas y mentales que se utilizan; los diferentes actores que participan, entre los que se encuentran los docentes y los estudiantes; los elementos culturales de la sociedad en la que se desarrolla; los elementos pedagógicos como el currículo, las unidades de aprendizaje, las actividades que se desarrollan; entre otros.

La utilización de la tecnología contribuye a crear ambientes ricos en experiencias de aprendizaje que preparan a los estudiantes de magisterio para su desempeño profesional futuro. La tecnología permite integrar diferentes recursos como el video, los textos y espacios de interacción social para crear ambientes que promuevan en el futuro docente aprendizajes significativos. A partir de videos del desarrollo de clases de Matemática el estudiante de magisterio puede visualizar situaciones reales de enseñanza y de aprendizaje donde se muestren diferentes niveles de desarrollo de las competencias profesionales que el docente que enseña Matemática debe poseer.

Mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, se pueden crear ambientes para analizar la clase observada y reflexionar sobre ella. Los análisis y reflexiones que se realicen deben partir de una fundamentación teórica aportada por diferentes medios como son los libros de texto y los resultados de investigaciones, entre otras fuentes. A partir de esas lecturas y reflexiones se propicia la construcción individual y colectiva sobre la Matemática y su enseñanza. Estos ambientes facilitan la comunicación durante los procesos de reflexión y análisis y de los nuevos aprendizajes construidos a partir de la experiencia desarrollada.

## Utilización adecuada de recursos de apoyo a los aprendizajes

Saber diseñar y organizar actividades de aprendizaje es una de las necesidades formativas básicas del profesorado. Esa necesidad se acrecienta cuando se pretende organizar el aprendizaje como una construcción de conocimientos por parte del estudiantado.

Sin embargo, la utilización de los recursos de apoyo a los aprendizajes no asegura el logro de dichos aprendizajes. Esto así, porque para que esto se logre “es necesario que los recursos sean coherentes con los propósitos que se persigan y con los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes” (González, 2017), además, es necesario que los recursos estén adecuados al nivel de desarrollo de los estudiantes, que estimulen su imaginación y puedan utilizarse de manera autónoma, entre otras condiciones. La formación inicial del futuro docente debe promover el desarrollo de la criticidad para analizar cada recurso y decidir cuál recurso utilizar, cómo y cuándo utilizarlo.

Así, la principal función de los recursos de apoyo a los aprendizajes es la de ser mediadores de los aprendizajes a través del desarrollo, por parte de los estudiantes, de la intuición sobre los contenidos a aprender, del logro de aprendizajes significativos en las etapas previas a los procesos de abstracción construyendo una base concreta e intuitiva para dicho proceso y facilitar el implicación activa de los estudiantes en sus propios aprendizajes, entre otros.

Durante su proceso de formación, los estudiantes de magisterio no solo deben utilizar los recursos que apoyen sus aprendizajes de Matemática, sino también deben conocer los recursos que deberán utilizar como profesionales de la enseñanza facilitando con ello un conocimiento del recurso más profundo sobre sus características, sus usos, sus potencialidades y sus limitaciones. Este conocimiento puede profundizarse mediante los procesos de reflexión y de resolución de problemas propuestos anteriormente, ya que los mismos son parte integral de los ambientes de aprendizaje.

Entre los recursos que debe conocer y saber utilizar todo estudiante de magisterio que vaya a enseñar Matemática se encuentran:

- Recursos manipulativos. Entre estos recursos se encuentran los recursos del medio, como piedras, semillas, objetos del aula, etc.; los bloques multibase de Dienes; los ábacos; el metro lineal, el metro cuadrado y el metro cúbico; los juegos de medidas de capacidad; entre otros. Su utilización en las primeras etapas del aprendizaje de un contenido permite desarrollar la intuición y fundamenta el proceso de abstracción final del mismo.
- Software educativo. La utilización de software educativo facilita la realización de actividades, visualizar procesos y representar situaciones, que sería casi imposible

o muy difícil realizar con lápiz y papel. Su utilización debe ser parte integral de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en las que se involucren los futuros docentes, tanto para el aprendizaje de la Matemática establecida en su plan de estudios como los que deberá promover en sus futuros estudiantes.

- Recursos impresos. Estos recursos son quizás los más utilizados en el proceso de formación de los futuros docentes. Sin embargo, en el país su utilización sigue siendo limitada. Entre los recursos más utilizados se encuentran los libros de texto, libros de consulta y otros impresos como afiches, tarjetas, carteles, entre otros.



# De la profesión docente





# Formación docente: un reto para la transformación de los esquemas mentales o representacionales

Julio Valeirón

El tema educativo hoy ha adquirido una gran relevancia social. La relación entre educación y desarrollo ha sido y sigue siendo objeto de importantes debates. Hace tiempo que dejó de ser una cuestión solo de educadores y para educadores. Economistas, comunicadores sociales, empresarios, gremios y muchos otros sectores tienen la educación como una prioridad de sus agendas. Muchos organismos y foros internacionales han hecho de la educación el foco nodal de sus grandes proyectos de desarrollo en los países del llamado “tercer mundo”. De manera particular, lo relativo a la formación docente se ha constituido en el aspecto de mayor trascendencia.

En la década de los años 80 y principios de los 90, el punto focal estuvo en la cobertura, la universalización de la educación primaria. En América Latina y el Caribe, los procesos de reforma que se iniciaron entonces pusieron el énfasis en este aspecto. Al 2015, el Informe América Latina y el Caribe Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos, muestra algunos de estos avances, como también algunos contrastes en el cumplimiento del objetivo de universalizar la educación primaria. Se reconocen los avances alcanzados en la región en lo relativo a la tasa neta de matrícula preprimaria que pasó de un 5.9% en el año 2000 a un 66.4% para el 2013. Se reconocen algunos contrastes, particularmente en la educación primaria, en la que la tasa neta de matrícula ajustada pasa de 94.6% en el 2000 a 92.4% en el 2013. Sin embargo, estos avances no han sido iguales cuando se trata de la escolarización de los adolescentes y jóvenes

(educación secundaria) en que la cobertura “alcanza solo niveles intermedios y, salvo excepciones, no experimentó un avance muy relevante durante los últimos 13 años”. Entre los años 2000 y 2013 la tasa neta pasó de 62.7% a 74.1% respectivamente. Quizás lo más relevante de este tramo de edad es lo que señala el Informe respecto a la conclusión de los estudios, donde en promedio solo el 53.5% de los jóvenes había concluido totalmente la educación secundaria<sup>1</sup>. En este mismo documento, en la Sección 5 (Perspectivas para el post-2015), y respecto al tema que nos ocupa, se señala que para mejorar la calidad de la educación “el pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes” (Pág. 154).

La importancia de contar con maestros para impulsar cambios importantes en la calidad de la educación en América Latina y el Caribe ha sido objeto de múltiples informes. Bárbara Bruns y Javier Luque en su obra *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* enfatizan la importancia de la profesión docente en la región, y que según los investigadores representa más del 20% de los trabajadores técnicos y profesionales, además de que sus salarios, incluso, representan más o menos el 4% del PIB<sup>2</sup>. Según Vaillant, refiriéndose al mismo tema señala: “aún en los países más pequeños, los docentes representan un porcentaje muy elevado de la población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público”<sup>3</sup>. Del mismo modo, para Lucila Falus y Mariela Goldberg (2011) el docente se “constituye un actor clave y su desempeño es uno de los factores que más inciden en la construcción de procesos educativos de calidad”<sup>4</sup>.

Por otra parte, y respecto a las características de los docentes en América Latina y el Caribe, Bruns y Javier alertan sobre su envejecimiento, así como sus escasas capacidades cognitivas. Respecto a lo primero plantean que en Perú, Panamá y Uruguay, el promedio de edad es de más de 40 años, siendo los promedios más jóvenes los de Honduras y Nicaragua con alrededor de 35 años. El segundo aspecto es más

1 OREAL/UNESCO. América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos. OREAL/2014/PI/H/1. Documento recuperado en [unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf) en fecha 9 de septiembre 2016.

2 Barbara Bruns y Javier Luque (2015). *Profesores Excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Grupo Banco Mundial.

3 Vaillant, Denise (2016). El desarrollo profesional y su incidencia en la tarea del maestro. *Revista Internacional Magisterio*. Ene-Feb 2016.

4 Falus, Lucila y Goldberg, Mariela (2011). *Perfil de los docentes en América Latina*. Cuaderno 09. SITEAL, ISSN 1999-6179 / Junio 2011. París, Francia.

complicado, este cuerpo docente si bien ha visto elevada de manera significativa su educación formal, esto no se corresponde necesariamente con mayores capacidades cognitivas. “En los 10 países de América Latina y el Caribe para los cuales se dispone de datos comparables extraídos de las encuestas de hogares, el nivel de la educación formal de los profesores es más alto hoy en día que el de los restantes trabajadores profesionales y técnicos, y considerablemente más alto que el de los oficinistas” (Pág. 7). Es decir, la formación no les proporciona las competencias necesarias para su ejercicio profesional. En nuestro país, República Dominicana, se realizó un estudio en el 2012<sup>5</sup>, donde el dominio de las matemáticas que enseñan los maestros en el primer ciclo de primaria es muy bajo. Metzler y Woessmann, citados por Bruns y Luque, pusieron de relieve la misma situación antes planteada, pero en el Perú. En dicho estudio se comprobó una fuerte correlación entre los niveles de dominio de los maestros con el de los estudiantes, en una prueba de Matemática de sexto grado.

Si a la situación de bajo desarrollo profesional se le agrega la inexistente o poco efectiva, en los casos en que se realiza, evaluación del desempeño docente, el desarrollo de profesionales docentes de calidad se convierte en una gran limitación en los países de la región.

Como si fuera poco, Bruns y Luque ponen de relieve la presencia mayoritaria de las mujeres, provenientes principalmente de las capas sociales más empobrecidas. Este es un dato de mucha importancia, pues a la condición socioeconómica se le pudiera añadir la relativa a la de género y todo lo que ello conlleva social y culturalmente. Y aunque la estabilidad laboral es uno de los principales atractivos, según señalan los investigadores, los salarios siguen siendo relativamente bajos. Es decir, que el ejercicio de la profesión docente termina reproduciendo y profundizando en nuestra región los esquemas de pobreza y exclusión social. El impacto que esta realidad social conlleva no es difícil de imaginar: maestros pobres y excluidos que enseñan a niños provenientes de familias también pobres y excluidas por las condiciones de pobreza donde se sitúan, en general, la mayoría de nuestras escuelas en la región. Vaillant, ya para el 2004, señalaba al respecto que “los docentes provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico en términos relativos, algo que además parece ser una tendencia que se profundiza con el paso del tiempo”<sup>6</sup>.

5 González D., Nurys et Alt. (2013). Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente, como factor de éxito o fracaso escolar en el primer ciclo del nivel básico en República Dominicana. IDEICE y CECC/SICA. Santo Domingo. file:///C:/Users/Informatica/Desktop/matematicas.pdf

6 Vaillant, Denise (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y

Las características antes señaladas sobre el docente en América Latina y el Caribe, son solo un marco de referencia para comprender el reto que la formación profesional docente conlleva. En resumen, la profesión docente es la de mayor impacto numérico, que, a pesar de la fuerte inversión pública destinada a su formación y capacitación, las expectativas aún están lejos de cumplirse, y que al final, en su ejercicio profesional no les asegura mejorar su condición de pobreza económica y cultural, más bien la reproduce.

## Situación de la formación docente en América Latina y el Caribe

Si solo tomáramos como referencia los procesos de reformas educativas impulsados desde finales de los ´80 y principios de los ´90, es innegable que la política de formación docente, si no es la que más, por lo menos es aquella en que la inversión pública ha sido significativa. La profesión docente es la única, que desde su formación inicial pasando por la inducción, capacitación, e incluso, la habilitación, corre financieramente con fondos públicos en su totalidad.

En ninguna otra profesión los gobiernos han invertido tal suma de recursos económicos. Posiblemente no puede ser de otra manera, debido en gran medida a la importancia y significación social que la profesión docente tiene en el desarrollo y los aprendizajes de las nuevas generaciones en todos los países. No parece haber un solo país en la región en el cual los niveles de desarrollo de esta formación puedan ser considerados satisfactorios. Las expectativas de las reformas emprendidas aún siguen estando vigentes. Hay quienes llegan a afirmar incluso que “las reformas en la formación docente tienen en su propio seno, la semilla del fracaso, ya que las mismas han estado organizadas de modo vertical y excluyente de los protagonistas que llevan adelante en el aula las reformas”<sup>7</sup>.

Se ha de suponer, además, que en la medida en que se continúa desarrollando la política de formación docente con tales características, el problema del docente en la región se complejiza. Seguir ejecutando programas de formación que “no forman”,

---

debates. PREAL, Documento No. 31.

7 Cardelli, Jorge y Duhalde, Miguel (...). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político – pedagógica. Recuperado en file:///E:/Art%C3%ADculos/Formaci%C3%B3n%20docente/formacion\_docente\_AL\_perspectiva\_politico\_pedagogica.pdf 6 de septiembre 2016.

que no desarrollan las competencias necesarias e imprescindibles para una gestión de calidad, no hace más que profundizar la dificultad para encontrar soluciones en el presente inmediato, e incluso, en el futuro previsible. El sociólogo Emilio Tenti Fanfani en una entrevista otorgada a la prensa en el marco del VI Congreso Internacional IDEICE 2015 señalaba que en la región el sistema escolar tiene la cualidad que no tiene el sistema de salud, pues “puede haber profesores que hacen como que enseñan y puede haber estudiantes que hacen como que aprenden”. “Es una simulación de capacidad de la que todos somos cómplices”, termina señalando<sup>8</sup>.

## La formación docente propiamente dicha

En el documento publicado por la OEI, AECID y el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), “Fortalecimiento de la Profesión Docente”, de la autoría de Gloria Calvo, se señala que: “En la teoría pedagógica actual circula con fuerza el concepto de Desarrollo Profesional Docente. Aparte de llevar implícita la afirmación de que la docencia es una profesión, quiere poner de presente una nueva forma de concebir su desarrollo”<sup>9</sup>.

En su libro *Formación de Directivos y Docentes: reflexiones y propuestas*, Ramón Flores (2012) inicia el capítulo tercero que titula, “El juego de la contracultura”, con un párrafo que pone de relieve su visión crítica, y que dice:

“De todos los profesionales, ninguno es más influenciado por la cultura educativa en la que se educa que el docente. Pues este es el único profesional que desde niño ha visto a otros ejercer la profesión que eventualmente ejercerá. Por eso, al entrar al aula el maestro lleva una visión del estudiante, del maestro, del centro educativo y de la educación. Y esa visión refleja parte de su formación profesional y parte de sus vivencias personales como estudiante”<sup>10</sup>. Y haciendo referencia al docente, al

---

8 Tenti Fanfani, Emilio (2015). Entrevista de prensa aparecida en el diario El Caribe del 3 de diciembre del 2015. Recuperado en [www.elcaribe.com.do/2015/12/03/Idquoesuelas-simulan-aprendizaje-rdquo#](http://www.elcaribe.com.do/2015/12/03/Idquoesuelas-simulan-aprendizaje-rdquo#)

9 Calvo, Gloria (2013). Fortalecimiento de la profesión docente. Sistematización de talleres consultivos sobre inserción y certificación docente. MINERD, AECID, OEI. Santo Domingo.

10 Flores, Ramón (2012). *Formación de Directivos y Docentes. Reflexiones y Propuestas*. Editora Centenario S.R.L. República Dominicana.

director de centro, así como a técnicos y funcionarios del sistema educativo, señala que laboran de “conformidad con lo que aprendieron” en su experiencia personal, “y... ¿qué aprendieron?” se pregunta, su respuesta no se hace esperar:

- Que la educación es una actividad marginal.
- Que el currículo es material para impresionar a extranjeros.
- Que el libro es un instrumento político y no un elemento fundamental para una educación de calidad.
- Que la educación pública es educación de pobres.
- Que los pobres aprenden menos.
- Que no existe una correlación entre la promoción y el aprendizaje.
- Que todos los niveles enseñan lo mismo.
- Que el aprendizaje de los estudiantes no es la finalidad del sistema educativo.
- Finalmente, aprendieron que no hay que esforzarse demasiado.

Para completar la fenomenología del ejercicio de la profesión docente tomo una breve reflexión que aparece en el documento antes referido de Gloria Calvo: “La docencia es una profesión que se ejerce por muchos años dada la temprana vinculación al magisterio y la tardía desvinculación del mismo; esto lleva, por ejemplo, a que la docencia se pueda ejercer por casi cuarenta años en el mismo lugar, y con las mismas rutinas”.

Resulta indiscutible que si queremos transformar la profesión docente, esta deberá ser repensada desde su raíz, tanto en lo referido a su formación inicial, como a todo el proceso posterior a la misma. No es posible continuar reproduciendo los viejos esquemas que han prevalecido por mucho tiempo. El mundo que hoy vivimos, con el desarrollo constante y dinámico del conocimiento científico, así como de las tecnologías de la información, nos plantean nuevos retos para la escuela y para quien es el actor más importante del proceso educativo: el maestro.

En el marco del V Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, el Dr. Marcos Villamán planteó la necesidad de redefinir la formación docente como un proceso de transformación cultural. Señaló que era necesario reconocer que la mayoría de los docentes provienen de las capas más pobres y excluidas de la sociedad; se trata de crear una cultura de trabajo orientada a la excelencia, en la que los formadores sientan verdadera pasión, primero, por aprender,

y luego por transmitir los conocimientos que hayan adquirido de ese aprendizaje. Reconoció que este proceso será lento pero no imposible, siendo necesario que el maestro en formación sea inmerso en una formación integral.

Se trata, según Villamán, de situar al profesional de la educación en formación en la posibilidad de desarrollar una cultura alternativa a la de su propia procedencia, preservando los aspectos positivos de la misma. Posibilitando de esta manera, la transformación de la práctica docente y, con ello, las ideas y creencias que la sustentan, creando las condiciones para el desarrollo de una nueva cultura (¿contracultura?) de actuación —de prácticas y creencias— en el ámbito educativo, y en el propio ámbito personal del docente. Las estrategias de formación, según lo expresa Villamán, deben estar centradas en dos cuestiones fundamentales: la intensidad y el rigor<sup>11</sup>.

## Supuestos en la formación docente

Los procesos educativos formales, incluyendo el de la formación profesional (para nuestro caso, la formación docente) han partido de la idea supuesta de que a partir de la enseñanza de un conjunto de conocimientos, se desarrollarán procesos de cambios en los futuros docentes, posibilitando la instalación gradual de las competencias necesarias para un ejercicio ciudadano o profesional efectivo.

Se parte de la presunción de que las ideas adquiridas, y sobre todo aquellas sustentadas en el conocimiento científico, son capaces de generar cambios en el comportamiento de las personas, que en el caso de un profesional de la enseñanza, pueda en el aula gestionar procesos efectivos de aprendizaje. Un criterio de eficiencia que se asume, de cara al futuro profesional, es que el índice o las calificaciones con que termina la carrera y se gradúa dicho profesional, será un indicativo del grado de eficiencia esperado. Se asume una relación lineal entre idea y práctica. Eso explica, en gran medida, que en la formación profesional docente las horas de teoría (transmisión de conocimientos) son sustancialmente superiores a las horas prácticas, y por supuesto, mucho más acerca de la reflexión de la práctica, lo que generalmente está ausente.

---

11 Villamán, Marcos (2015). Formación docente y transformación cultural. Conferencia dictada en el V Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, organizado por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña y la Universidad de Barcelona. República Dominicana.

Es decir, se cree que si el docente formado domina las concepciones del aprendizaje, así como las condiciones favorecedoras del proceso de gestión, las características personales y grupales de los estudiantes, las estrategias y técnicas de aprendizaje desarrolladas por la pedagogía, este profesional deberá realizar un ejercicio profesional efectivo en el aula. En cierto sentido, se podría argumentar que eso es “solo parte de la verdad”.

Hay muchos ejemplos de la vida cotidiana que entran en conflicto con esta idea. Por ejemplo, el profesional de la salud que le explica a su paciente de los efectos dañinos del cigarrillo o el alcohol, pero él mismo no puede desprenderse de dichas adicciones. El orientador sexual que enfatiza a los jóvenes la práctica del uso del condón, que él mismo no usa. O la persona informada sobre la necesidad de preservar el medio ambiente, que arroja vasos plásticos y otros “desperdicios” a la calle. Estamos ante situaciones donde la relación entre el esquema de conocimiento y el comportamiento no es lineal, y mucho menos, causal. Tener un conocimiento no es garantía de un accionar consecuente con el mismo.

Muchas veces nos preguntamos, ¿por qué a pesar de la formación recibida el maestro sigue utilizando, en el aula, otros métodos y estrategias de enseñanza más relacionadas con su experiencia personal y/o el influjo de “aquel buen maestro” en sus años de estudio? ¿Cómo comprender que cuatro, cinco y hasta seis años de formación profesional no cambian las concepciones con que el maestro llega a la universidad? ¿No son acaso nuestras concepciones personales de las cosas las que guían nuestro accionar? ¿Se corresponden estas concepciones o ideas implícitas, con las teorías estudiadas y aprendidas durante la formación profesional? La evidencia es que los cambios esperados en los procesos de formación docente no parecen “trasladarse”, tal y como se espera, al ámbito de las aulas.

## La formación docente como cambio de los esquemas mentales

A lo que Villamán llama la formación profesional docente como transformación cultural, otros la entienden como cambio de los esquemas mentales. Ambos planteamientos sugieren la necesidad de diseñar un nuevo esquema de formación, que en el desarrollo de las prácticas de formación que generen, transformen las ideas, creencias y valores de quienes se forman como profesionales de la educación.

Pozo et Al (2006, 2009), en su libro *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, plantean la necesidad de que el cambio educativo requiere de la transformación que maestros y alumnos tienen que hacer acerca del aprendizaje y la enseñanza en sus propias prácticas.

A este respecto, Pozo et Al (2006,2009) señalan: “...los datos de la investigación en numerosos ámbitos muestran que cambiar lo que se dice -el conocimiento explícito- no suele bastar para cambiar lo que se hace -los modelos implícitos en la acción- ni en la formación docente (por ejemplo, Atkinson y Claxton, 2000a ) ni en el aprendizaje por los alumnos de materias escolares como las ciencias (Pozo y Gómez Crespo, 1998, 2002, 2005), las matemáticas (Nunes y Bryant, 1997; Pérez Echeverría y Scheuer, 2005) o incluso el arte (Jové, 2001), o en la adquisición de conocimientos procedimentales (Pozo, Monereo y Castelló, 2001; Pozo y Postigo, 2000)”<sup>12</sup> (Pág. 97).

Las evidencias que nos ofrecen estos estudios parecen abrumadoras, y ponen de relieve las limitaciones que entraña una educación o formación centrada en los saberes formales, en las teorías explícitas, desdeñando el peso que las creencias, o las “teorías intuitivas” tienen, o pudieran tener, al respecto. No perdamos de vista el peso que tienen los supuestos implícitos, que incluso, en muchas ocasiones “nos ponen a ver lo que queremos ver”.

Los autores antes mencionados señalan: “Se asume, de acuerdo con un modelo racionalista, que los saberes verbales, abstractos o formales son superiores a los saberes prácticos, concretos e informales, de forma que la palabra siempre guía la acción y que,

12 Pozo, Juan I et Al (2006-2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Crítica y Fundamentos*. Editorial Grao. España.

por tanto, proporcionar conocimiento verbal o explícito es la mejor forma de aprender o cambiar las formas de actuar en el mundo” (Pág. 97). Este es un supuesto implícito en todo el proceso de formación, tanto en el nivel escolar, como profesional.

De esta manera, terminamos convencidos de que, si el estudiante durante su formación docente vence los exámenes o explica bien “la clase”, sería una buena garantía para un saber práctico concreto en el aula y en la vida profesional. Bajo este supuesto, se diseñan planes de estudio, y organizan los procesos de formación docente, centrando el mayor esfuerzo en el dominio del conocimiento sobre muchos tópicos, y solo se asignan algunas horas a las llamadas prácticas supervisadas. Si se observan los planes de formación docente se puede verificar no solo el mayor peso del desarrollo del conocimiento teórico que el saber práctico, sino que incluso, la relación entre ambos saberes no siempre se hace explícita, y peor aún, se supone que en algún momento este clic se hará casi por “generación espontánea”.

Transformar las creencias forjadas “durante prácticamente toda la vida” se constituye en un reto importante en el proceso de la formación profesional docente. Superar las ideas que se forjaron durante la vida de estudiantes, de los modelos interiorizados sobre lo que significa ser un buen maestro, de lo que es enseñar y de lo que significa aprender, es una tarea que supone construir nuevos saberes a partir de nuevas prácticas. Quien asume la tarea de enseñar en la formación docente debe comprender estos procesos, debe mostrar nuevas maneras de enseñar y aprender. Debe propiciar nuevas oportunidades que permitan la construcción de saberes nuevos sobre lo que significa el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las creencias forjadas durante toda la vida de estudiante de lo que significa enseñar o lo que es lo mismo, ser un buen maestro, se constituyen en saberes previos que perduran, incluso aún después de haber concluido la formación profesional; de la misma manera, incluso, de lo que significa aprender. La práctica de aula es una mezcla de saberes previos y algunos conocimientos adquiridos en la formación que no siempre se sobreponen a dichos saberes. Transformar creencias presupone condiciones nuevas capaces de forjar nuevas prácticas, que puede constituirse en la base para la construcción de nuevos saberes. “A las ideas llegamos, pero en las creencias nacemos”, decía el insigne filósofo español Ortega y Gasset.

La formación profesional docente debe posibilitar la transformación cultural del docente en formación, lo que supone, instaurar nuevos esquemas mentales, nuevas ideas, sobre la base de la organización de un conjunto de prácticas, que su reflexión (praxis) posibilite la generación de ideas nuevas y nuevas prácticas.

Lo antes dicho presupone, por supuesto, que la formación docente debe partir de la realidad socioeconómica y cultural excluyente de los docentes en formación, y dentro de ese marco, las ideas, creencias y actitudes que tienen acerca de los sujetos (incluso de sí mismo), de su constitución en la dinámica de las relaciones, de cómo se aprende. La vieja idea de que todo se aprende repitiendo varias veces es lo que permite entender la prevalencia aún de esta práctica de enseñanza de muchos maestros hoy en día. Considerar y partir de la discusión de esas viejas prácticas puede ser una buena oportunidad para que surjan al debate de aula en la formación profesional docente estas maneras de enseñar. Esta dinámica reflexiva guiada, del estudio de casos, acompañada del estudio riguroso, del fomento del pensamiento crítico y analítico, de la puesta en contacto con el conocimiento filosófico y científico, puede facilitar el surgimiento de nuevos esquemas mentales que guíen el accionar del docente en formación.

Sin embargo, es preciso que la propia escuela de formación se transforme radicalmente para generar estas nuevas prácticas. Es precisa la definición de un esquema integral de formación, donde el estudiante en formación se vea inmerso en un proceso continuo y riguroso de estudio, lecturas continuas, investigación bibliográfica y de campo, estudios y discusión de casos, desarrollo de ensayos que impliquen temas relevantes de la misma realidad social y cultural en que ellos viven. Recordemos que la escuela es un espacio social donde incide toda la realidad de pobreza y exclusión social, como incluso, los elementos de solidaridad y altruismo propio de los sectores populares. Es decir, se trata de reorganizar la escuela de formación docente en un esquema integral que exponga de manera continua y rigurosa al futuro docente a situaciones nuevas, propiciando nuevas maneras de hacer las cosas, nuevas maneras de pensar, así como nuevas prácticas de “enseñanza”, que al mismo tiempo, a través de la práctica reflexiva se generen “nuevas conciencias”. El esquema tradicional expositivo en la formación, debe ser transformado. El estudiante que se forma para la carrera docente, debe estar expuesto a la generación de nuevas aptitudes y/o competencias, así como a la reflexión continua de sus valores, creencias y actitudes en torno a sí mismos y su entorno, como a la escuela y a la misión de enseñar.

Esta transformación de los esquemas mentales, o simplemente, cambio mental, lo asumo desde la perspectiva de Gardner cuando señala a este propósito “las situaciones donde una persona o un grupo abandona su manera habitual de concebir una cuestión significativa y, en lo sucesivo, la conciben de otra manera”<sup>13</sup>.

El autor de las inteligencias múltiples identifica lo que él llama “siete palancas de cambio”, que a su entender, pueden posibilitar el proceso de cambio de los esquemas mentales: razón, investigación, resonancia, redesccripciones mentales, recursos y recompensas, sucesos del mundo real y las resistencias.

Mientras la razón hace referencia al cultivo del pensamiento lógico y analítico, a la capacidad de extraer conclusiones del análisis de los problemas, la investigación, complementaria al uso de la razón, procura recopilar evidencias para contrastar ideas, conjeturas, hipótesis. Por otra parte, la resonancia se refiere al componente afectivo que se produce internamente cuando “sentimos” cierta afinidad con quien nos transmite una idea, o de la cual sentimos cierto respeto. Las redesccripciones mentales, que son la cuarta palanca de cambio, permitiría el cambio mental desarrollando la capacidad de “representar” de varias formas diferentes, pero complementarias, una situación o hecho. Recursos y recompensas, por su parte, hace referencia al reconocimiento del esfuerzo realizado y las metas alcanzadas, generando altas expectativas en el docente en formación. Las dos palancas que siguen a continuación, sucesos del mundo real y las resistencias, son aquellas circunstancias o acontecimientos que se producen e impactan y que su reflexión pueden propiciar cambios actitudinales y de valores, en el caso de la primera. La última palanca, la resistencia, debe ser siempre considerada, pues se trata de la actitud a retornar a ideas anteriores.

A manera de “tomar en cuenta”, Gardner señala: “es más probable que se produzca un cambio mental cuando los primeros seis factores operan en armonía y las resistencias son relativamente débiles. A la inversa, cuando las resistencias son fuertes y los otros factores no empujan en la misma dirección es improbable que el cambio mental se acabe produciendo”.<sup>14</sup>

13 Gardner, Howard (2004). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Paidós. Transiciones. México.

14 Gardner, H. Pág. 33.

La nueva concepción y organización de las escuelas de formación profesional docente no pueden seguir de espaldas a las evidencias científicas mencionadas que nos exponen todos los estudios. Se tiene que entender que la simple exposición a un saber formal no cambia por sí solo los esquemas mentales que se desarrollan a lo largo de toda la vida, y que al mismo tiempo, existen estrategias que pueden propiciar estos procesos de cambio. Se trata de organizarlas desde la propia organización de las escuelas de formación, como de la práctica de quienes tienen la tarea de formar a los nuevos maestros.

## Conclusión

Es preciso tomar mayor conciencia de lo que significa enseñar y aprender, a partir de las teorías cognitivas del aprendizaje hoy en día.

La propia escuela de formación de profesionales docentes debe verse inmersa en este proceso de transformación de sus propios esquemas mentales de lo que significa formar a un profesional docente en esta época.

Quienes se constituyen en los formadores de profesionales tienen igual que someterse a sí mismos a la formación continua acerca de estos temas que antes hemos señalados. Deben generar nuevos modelos de enseñar y de aprender. Deben ser ellos mismos modelos de estos nuevos esquemas mentales para la formación docente.

Finalmente, es muy importante transformar la imagen de la educación y de los profesionales responsables del trabajo de enseñar. Hace falta que las condiciones de vida de los profesionales de la educación sean efectivamente mejoradas. El profesional docente debe constituirse en ejemplo de vida personal y social en las comunidades donde habita, así como en la propia escuela. Los medios de comunicación social, el estado y todas las organizaciones que se vinculan al sector educativo deben coadyuvar a la creación de esta nueva imagen, con campañas efectivas que pongan de relieve la importancia de la función social del maestro.



# Formación continua y desarrollo profesional docente en República Dominicana: avances y desafíos

Aida Consuelo Hernández

Hay que reconocer que desde que iniciara la Reforma Educativa con el Plan Decenal 1992-2002 se han dado transformaciones en el ámbito de la formación inicial y continua de los docentes. De hecho, la capacitación docente se ha convertido en un eje central de las políticas educativas y siempre ha estado en el centro de atención, al menos en los debates sobre políticas educativas y en los procesos que se han llevado a cabo para la elaboración de planes, programas y estrategias a lo largo de dos décadas.

Sin embargo, es pertinente preguntarse si esas acciones han sido diseñadas e implementadas, tomando en consideración el contexto socio económico en que se desarrolla la realidad de la escuela y del maestro dominicano. Y si las ofertas curriculares y la preparación de los docentes han estado orientadas a garantizar una educación de calidad a los estudiantes de la Escuela Dominicana.

Se han establecido numerosas políticas en torno a la formación docente y en la actualidad se desarrollan programas para fortalecer las competencias disciplinares y pedagógicas de los maestros. Pese a ello, persisten desafíos que deben ser enfrentados para alcanzar el pleno desarrollo del ejercicio profesional de los docentes en las aulas.

Una primera aproximación al tema implica la definición y evolución del concepto de formación continua de los docentes. En la República Dominicana, al igual que en otros países de la región, la formación continua de los docentes por mucho tiempo adoleció de una desvinculación con la práctica en el aula.

## Formación continua y desarrollo profesional docente: dos conceptos que van de la mano

En los últimos años ha emergido un nuevo concepto de formación continua que ha evolucionado desde ser considerado como un conjunto de cursos, capacitaciones y diplomados impartidos de manera dispersa, hasta una mirada más integral y global. Se define como un proceso articulado que parte de la formación inicial a la formación en servicio, pasando por la inducción, como un continuo a lo largo de la vida. (Nóvoa, 2009).

Se trata de una nueva manera de pensar la formación continua para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes. (Lombardi y Abrile, 2009). En otras palabras, en lugar de formación continua, se habla de desarrollo profesional docente.

El nuevo concepto se concibe como una expresión que pretende superar la ruptura entre formación inicial y continua. En tal sentido, “propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes” (CFE, 2007). Este proceso de largo plazo contiene experiencias planificadas de manera sistemática que favorecen el crecimiento y desarrollo de la profesión.

Para Soledad García, el desarrollo profesional es un proceso complejo que experimentan los docentes, tanto de forma individual como colectiva, para tratar de mejorar al mismo tiempo sus condiciones laborales y su actuación docente, en “contexto de aula y de centro, orientada por un modelo de escuela, de desarrollo humano y de sociedad donde primen los valores de justicia, respeto a la diversidad y la libertad” (García, 1999).

## Qué nos dicen las políticas educativas y su implementación en la República Dominicana

Al igual que sucede con otras políticas educativas, la implementación de la formación continua se nos presenta como un cuadro de luces y sombras, con aciertos y equivocaciones. Algunas veces no se ha otorgado en la práctica el tiempo necesario a determinadas estrategias; o simplemente, no se aplican normas y procedimientos establecidos, incluso con categoría de ley. Esa discontinuidad, ocasionada en la mayoría de los casos por los cambios en la gestión gubernamental, ha obstaculizado el desarrollo pleno del sistema educativo.

Es cierto que se empieza a entender un concepto más integral de formación continua con una connotación vinculada al desarrollo profesional docente y que se han empezado a dar pasos importantes. Pero es indudable que se requiere de tareas urgentes que ameritarían un abordaje más integral y sistemático. Afortunadamente, el sistema educativo dominicano cuenta con una amplia normativa, la cual constituye una base sólida para la implementación de políticas que favorezcan el desarrollo pleno del trayecto profesional de los docentes.

Desde la Ley General de Educación 66-97, producto del Plan Decenal 1992-2002, hasta la última y más reciente concertación, el Pacto Educativo, firmado el 1.º de abril de 2014 por las máximas autoridades del país y representantes de todos los sectores de la sociedad dominicana, existe un conjunto de disposiciones legales que regulan los diversos aspectos de la carrera docente, entre ellos, los relativos a la formación continua.

En la Ley General 66-97 el título VI, denominado “De la Profesionalización, el Estatuto y la Carrera Docente” está dedicado por entero al tema. Norma lo referente el ingreso, permanencia, promoción y egreso de quienes se dedican al quehacer docente. Asimismo, este marco legal establece la creación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), como instituto descentralizado, a cargo de la coordinación de la oferta de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal educativo.

La Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo también asume el fortalecimiento de la formación, profesionalización y capacitación en el servicio de los docentes con el objetivo de proveerles con las destrezas y habilidades necesarias para que puedan

impartir una enseñanza de calidad. Incluso la norma de mayor jerarquía, la Constitución Dominicana, establece como parte del artículo 63 el reconocimiento de la carrera docente y establece como obligación del Estado propiciar la profesionalización, la estabilidad y la dignificación de los docentes.

A la par de esta legislación, hay una serie de ordenanzas, decretos y otros dispositivos que van en esa misma dirección. Entre estos habría que destacar las Ordenanzas relativas al establecimiento del INAFOCAM, el Plan Decenal de Educación 2008-2018, los mandatos emanados de la Iniciativa para una Educación de Calidad (IDEC) y el documento del Pacto Educativo, antes mencionado. Este acuerdo dedica todo un apartado a la dignificación y desarrollo de la carrera docente, y uno de sus mandatos es garantizar la vinculación de la capacitación continua a la gestión curricular del centro educativo, integrando las tecnologías de la información y la comunicación, así como estrategias de supervisión, seguimiento y acompañamiento pedagógico.

Incluso la Ordenanza 8'2004 del INAFOCAM, que establece el Reglamento del Sistema Nacional de Formación Docente, contiene una concepción actualizada de la formación del docente, al concebirla “como un proceso continuo de desarrollo humano y profesional, dentro de un marco de principios que permitan el enriquecimiento de oportunidades y de acciones que beneficien a los docentes, desde la etapa de formación inicial hasta el término de sus labores” (SEE, 2004).

Sin dudas, una mirada al pasado nos muestra que se han realizado notables esfuerzos y se ha logrado avanzar en cuanto a la capacitación docente, tanto en la formación inicial como en la formación continua. Sobre todo, desde esa puesta en marcha de los primeros Programas de Formación en Servicio para Docentes, a inicios de los 90, para dotar de un título técnico superior o profesorado a miles de docentes egresados de las escuelas normales e incluso bachilleres que prestaban servicio en los centros educativos públicos ante la carencia de profesores titulados, dada la aguda crisis que afectó al sistema educativo por aquellas décadas.

Luego, la Ley 66-97 llevó la formación inicial de los docentes al nivel terciario, al elevar las antiguas Escuelas Normales a categoría de instituciones superiores de educación, estatus que se logró materializar años más tarde. El decreto 427-00 del Poder Ejecutivo estableció el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña y sus recintos. Actual y conjuntamente con la Universidad Autónoma de Santo Domingo tiene a su

cargo la formación docente de la mayoría de los aspirantes a la carrera de Educación. Tarea que también es compartida, aunque en menor proporción, por un conjunto de universidades e institutos de educación superior.

Hoy en día los programas de formación continua ofrecen un variado repertorio de oportunidades, desde cursos cortos y diplomados, hasta postgrados, maestrías y doctorados, que incluyen becas financiadas por el gobierno dominicano a través del INAFOCAM. Asimismo, universidades privadas y organizaciones no gubernamentales ofrecen procesos de capacitación, vinculados la mayoría de las veces a proyectos coordinados con el Ministerio de Educación y financiados por organismos internacionales para apoyar la educación pública. Esta línea de formación continua también engloba los Programas de Habilitación Docente que brindan capacitación pedagógica a profesionales de otras áreas interesados en laborar en el sistema.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, y de que casi todos los docentes cuentan con un título de licenciatura, y un porcentaje considerable con títulos de maestría, no se han obtenido los resultados esperados. Ese incremento en la titulación de maestros no se ha traducido en una mejora en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes.

Prueba de ello lo constituye el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Si bien para la República Dominicana mejoraron considerablemente los puntajes obtenidos con respecto al estudio anterior SERCE/UNESCO, el país obtuvo de nuevo la última posición con respecto a los demás países participantes en esas pruebas aplicadas a una muestra de estudiantes de 3.º y 6.º grados de Primaria, en las áreas de Matemáticas, Lengua Español y Ciencias de la Naturaleza.

En otra investigación realizada recientemente por el INAFOCAM, denominada “Dominio conceptual: Necesidades formativas de los docentes de la República Dominicana”, se aplicaron pruebas a 1,021 docentes de Nivel Primario y Secundario, sobre los contenidos que deben dominar en las áreas de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, entre otras. Como resultado, el rendimiento académico de los docentes a nivel nacional fue de 41 puntos sobre 100, y al ponderar el rendimiento académico por niveles educativos (Primario y Secundario) no se encontraron diferencias significativas (INAFOCAM, 2015).

Otras evidencias las ofrecen los resultados de los concursos de oposición para docentes. En el décimo primer Concurso de Oposición, solo el 31 por ciento de 11,479 aspirantes de 36,884 que tomaron las pruebas, las superaron. El Ministerio de Educación informó que esos aspirantes eran egresados de 22 universidades reconocidas (MINERD, 2015).

Cabría preguntarse sobre las razones de por qué luego de tantos esfuerzos y recursos invertidos para titular y capacitar a los docentes, los escasos resultados en el aprendizaje de los estudiantes son tan escasos. Sobre ese tema se han realizado investigaciones y se cuenta con la opinión de connotados expertos en la materia. La República Dominicana no es una excepción de lo que ha ocurrido en otros países de la región.

En primer lugar, hay una verdad insoslayable: una buena formación continua tiene necesariamente que partir de una buena formación inicial capaz de proveer los conocimientos tanto curriculares como pedagógicos a candidatos con las condiciones personales y académicas adecuadas. Entre las principales debilidades de los programas de formación inicial han sido señalados: “diversidad de currículos de formación, desajustes entre los currículos de formación y el currículo escolar, predominio de metodologías tradicionales de enseñanza y debilidades en la formación académica y en los tiempos de dedicación de muchos de los formadores de las instituciones”, entre otros (Beca, 2012).

A estos elementos hay necesariamente que agregar la escasa preparación de los candidatos que ingresan a estudiar Educación. Al respecto señala Flores (2008) que, en la República Dominicana, la mayoría de los estudiantes que ingresan a los estudios de educación proceden de sectores humildes y con serias limitaciones académicas y culturales.

De acuerdo con una investigación realizada por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT), de 34,918 estudiantes que solicitaron ingreso en 31 universidades o institutos de educación superior durante el período 2012-2014, los egresados de secundaria con mejor índice académico en el país optaron por estudiar las carreras de Ingeniería y Medicina. Mientras los de menor rendimiento en sus calificaciones se inscribieron en la carrera de Educación (IDEC, 2016).

Una vez los docentes ingresan al sistema, hay otro elemento que afecta la calidad de su desempeño, es la falta de un acompañamiento sistemático, de manera que existe una desconexión entre la formación inicial y la continua (Abréu, 2012). Una idea en

la que los especialistas coinciden a unanimidad es en la importancia de brindar apoyo cercano al docente en las primeras etapas al frente de un aula. Idealmente este período de inducción debería durar hasta 3 años.

La Ley 66-97 lo reduce a un año de prueba, tras el cual el nuevo docente debe ser evaluado para decidir su ingreso definitivo al sistema. Al día de hoy, como en otras disposiciones del marco legal, esa norma no se ha cumplido y no existe una política establecida ni un programa de inducción a nivel nacional. Recién han iniciado dos experiencias piloto, una de ellas denominada Programa INDUCTIO, a cargo del INAFOCAM, el INTEC y la Universidad de Sevilla, para 400 docentes principiantes de 36 Distritos Educativos de las 18 Direcciones Regionales existentes.

Aunque es pronto para adelantar todos los resultados, opiniones recogidas entre los directores de centros donde se ha implementado el programa señalan cambios importantes en el desempeño de los docentes principiantes, como son una mejor planificación y mejores actitudes para abordar el proceso pedagógico. El desafío es ampliar la cantidad de beneficiarios y dejar instalada de manera definitiva una política de inducción de la cual se puedan beneficiar la totalidad de los docentes de nuevo ingreso en el sistema.

Con un apoyo adecuado, esta fase pudiera ser una etapa ideal en la que los docentes pudieran empezar a elaborar su propio modelo de formación continua: determinar sus necesidades, vislumbrar hacia cuál dirección enfocar sus estudios de postgrado; en otras palabras, participar activamente en la planificación de su carrera y desarrollo profesional.

A la par de estos factores claves, como son una buena formación inicial y un adecuado proceso de inducción, hay otros elementos que han incidido en el escaso impacto de las políticas y programas de formación continua. Connotados especialistas han analizado esa problemática en el contexto de la región de América Latina, señalando explicaciones que son aplicables al caso dominicano.

Rosa María Torres, citada por varios autores (Núñez, 1998; Terigi, 2010), hace más de dos décadas expuso 22 rasgos de los programas de formación continua en América Latina, por los cuales esos programas no han surtido el efecto esperado, y que aún se mantienen presentes.

Entre esos rasgos los que más semejanza presentan con la realidad dominicana son: capacitaciones realizadas fuera del lugar de trabajo; programas generales que no se ajustan a las necesidades del maestro, es decir, no se vinculan a la práctica pedagógica; son academicistas y teoricistas; dirigidos a profesores individuales; no toman en cuenta la experiencia y conocimientos previos de los docentes y no están orientados al logro de los aprendizajes de los alumnos.

Al lado de estos elementos y considerando la formación continua como un proceso ligado al desarrollo profesional docente, otros aspectos que pesan en el contexto dominicano son los relacionados al sistema de salarios e incentivos. Como han señalado expertos en la materia, el desarrollo profesional docente está vinculado también a unas condiciones laborales adecuadas y una apropiada estructura de remuneración e incentivos, que hagan atractiva la profesión y garanticen la permanencia de los docentes. A esto habría que incorporar modalidades de promoción dentro de la profesión en el mismo ámbito del quehacer docente, sin que el docente tenga que dejar el aula.

En tal sentido, esta problemática y sus posibles soluciones están planteadas en una serie de propuestas e iniciativas, que van en la dirección de ofrecer oportunidades de ascenso horizontal con la creación de categorías docentes, que a la fecha no se han concretado en la práctica. De esta manera, los docentes no tendrían que ocupar otras posiciones distintas a la docencia para progresar en su carrera. Habría también que encaminarse a transformar el sistema de incentivos para que no premie únicamente la titulación y antigüedad en el servicio.

La Resolución 27 del 2013, que establece una nueva escala y ajuste salarial, estipula diferentes porcentajes de incentivos: por antigüedad, por titulación y por evaluación del desempeño, quedando este último renglón sin concretarse en los hechos. Estimular a los docentes a que continúen sus estudios en los niveles de postgrado es importante, pero no debe ser la única motivación. Esta disposición de establecer incentivos a la titulación pudiera estar llevando a los docentes a aprovechar cualquier coyuntura que se les presente de incorporarse a cursos de postgrados en otras áreas curriculares diferentes a las de su formación de base. Es frecuente encontrar maestros formados en una especialidad que están tomando maestrías en otras áreas curriculares en lugar de perfeccionar los conocimientos y la práctica sobre lo que les compete.

Promover el desarrollo profesional en los docentes implica asimismo revalorar su labor en la sociedad. Como se ha mencionado, el sistema dominicano retribuye básicamente por antigüedad en el servicio y titulación, pero no están presentes otros mecanismos de estímulo a las buenas prácticas que transforman los procesos de enseñanza y mejoran el aprendizaje de los alumnos. Al respecto, sería interesante emular modelos de premiación en otros países de la región latinoamericana. Algunos ejemplos dignos de imitar los encontramos en el Premio ABC en México, Premio Compartir Maestro en Colombia y Maestro 100 puntos de Guatemala, que, si bien son propiciados por organizaciones privadas, cuentan con el reconocimiento de los estamentos oficiales y sirven a varios propósitos al mismo tiempo. En todas estas versiones se destacan proyectos de innovación y mejora para un aprendizaje de calidad, se difunden estas prácticas y son instrumentos para valorizar la profesión docente en la sociedad y hacerla más atractiva a los jóvenes con talento.

Otro elemento vital es la ausencia de un enfoque sistémico. Los docentes y las escuelas no son elementos aislados. Son parte de un sistema complejo que implica múltiples niveles y actores. Si se afecta un ámbito, se requiere que se intervengan otros ámbitos. Para surtir los efectos deseados una buena política de formación continua debe tomar en cuenta todas las dimensiones de la labor docente. Podemos brindar el mejor de los programas de formación, pero si el único foco es ofrecer conocimientos sin proveer las condiciones para que los docentes puedan aplicar lo aprendido, no se obtendrá un completo éxito. Esas condiciones incluyen desde el suministro de recursos y materiales educativos hasta la habilitación de ambientes agradables de trabajo.

En ese orden hay diversas investigaciones como son los estudios de base realizados por las universidades INTEC y PUCMM en los distritos 15-04 y 10-03, algunos de cuyos hallazgos son citados en el 6.º Informe de monitoreo de la IDEC del 2015. Entre las carencias señaladas están las siguientes: escasez de agua potable, electricidad precaria, baños que no funcionan, ausencia de señalizaciones de emergencia y de espacios adecuados para la realización de reuniones, así como acumulación de basura y contaminación acústica. Se ha hecho un gran esfuerzo e inversión en construcción y rehabilitación de aulas. Sin embargo, algunas escuelas, incluidas las de nueva edificación, ante la creciente demanda de población estudiantil, se han visto obligadas a habilitar como aulas espacios destinados a bibliotecas y salones para profesores.

Respecto a las condiciones favorables para que los docentes puedan involucrarse en un proceso de desarrollo profesional, una variable importante está relacionada con la disponibilidad de tiempo con la que cuentan, así como la multiplicidad de tareas que deben asumir. La escuela se ha convertido en un espacio al que se le demandan toda una serie de respuestas que van más allá de lo estrictamente vinculado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los directores y el personal docente de los centros educativos se ven compelidos a atender toda una gama de problemas que los alumnos traen a la escuela.

En otras palabras, la vida y la cotidianidad de una escuela son complejas. Por tanto, es importante que el diseño de las políticas no esté únicamente a cargo de expertos ajenos a ese acontecer de la escuela y la realidad del docente. Quienes deciden sobre las políticas de formación continua no pueden estar ajenos a esa realidad de hoy, donde los docentes muchas veces deben desempeñar otras funciones ajenas al quehacer del aula, o realizar funciones que les competen sin contar con el suficiente apoyo.

## Estrategia de formación continua centrada en la escuela

Precisamente siendo la escuela el centro de convergencia de tantos procesos, se ha convertido también en el escenario idóneo para la puesta en marcha del aprendizaje de los docentes y su desarrollo profesional. Esta tendencia denominada desarrollo profesional (o formación continua) centrada en la escuela, busca responder las necesidades de aprendizaje de los docentes en el mismo entorno donde desenvuelve su práctica pedagógica. No se da en el aislamiento, sino que se trata de un aprendizaje colectivo que al mismo tiempo persigue la mejora del centro escolar y comprende, entre otras estrategias, encuentro entre pares, reflexión sobre la práctica, investigación-acción, por citar algunas.

Desde el 2013 este modelo también ha empezado a desarrollarse en la República Dominicana. La Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela es una iniciativa puesta en marcha por el INAFOCAM, acogiendo una de las acciones de la Mesa 2 de la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC). Esta acción fue corroborada por el Pacto Educativo en su acuerdo 5.2.3 al referirse a la capacitación continua de los docentes como una tarea articulada a la gestión curricular del centro educativo.

Siguiendo estas pautas, el INAFOCAM realizó una amplia consulta del documento, base de la estrategia, que fue el Marco de Formación Continua. Para la puesta en ejecución seleccionó dos Distritos Educativos, 10-01 y 15-04, por atender entornos representativos diversos de la realidad dominicana, tanto de la zona urbana como rural. El INAFOCAM seleccionó asimismo a dos instituciones superiores de formación: la PUCMM para encargarse de las escuelas del Distrito 10-01 y el INTEC para ocuparse de los centros del Distrito 15-04.

La iniciativa busca la mejora integral de la escuela y de todos los actores que intervienen en ella: personal directivo, docentes, estudiantes y comunidad. El modelo prioriza 3 componentes; fortalecimiento de la gestión educativa del distrito; formación y acompañamiento a la gestión del centro educativo y formación y acompañamiento a la labor docente.

Resulta interesante la incorporación del distrito, que viene a ser un espacio intermedio entre la escuela y la sede central del Ministerio y la instancia más cercana al centro escolar. El fortalecimiento del Distrito Educativo, para dotarle de las capacidades de gestionar la labor de las escuelas y acompañarles, resulta un elemento muy interesante que puede contribuir con el proceso de descentralización, que aunque siempre ha estado contemplado en la ley, ha resultado ser de muy lento desarrollo. Y que este proceso de descentralización se enfoque también en los aspectos pedagógicos y de aprendizaje de los estudiantes y no únicamente en el ámbito administrativo.

Aunque la estrategia es muy reciente, el INAFOCAM ha dado a conocer dos informes de sistematización de la experiencia. De acuerdo con los resultados obtenidos, en las comparaciones entre las pruebas aplicadas en diferentes momentos se evidencia un progreso significativo en todas las variables analizadas y ha habido progreso en todos los grados, especialmente en el primero (IDEC, 2016).

Otro de los beneficios de la estrategia es la relevancia que se otorga al director de centro, lo cual puede contribuir a que ejerza su verdadero rol como líder curricular y a que gane autoridad en las decisiones sobre las necesidades de capacitación de sus docentes y el personal de la escuela. La iniciativa podría hacer un aporte valioso al proceso de descentralización de recursos financieros, el cual ha experimentado avances significativos, pero solo se ha manifestado en las áreas relativas al mantenimiento del plantel y la adquisición de bienes materiales. La disponibilidad para los directores de

centros de contar con fondos para los programas de capacitación del personal de la escuela podría significar un gran salto cualitativo en lo que se refiere al logro de una autonomía que requieren estos modelos de mejora y desarrollo profesional docente.

## Conclusiones

En el ámbito de la formación continua y el desarrollo profesional docente es de justicia reconocer los pasos de avance que se han llevado a cabo. Es necesario dar continuidad y fortalecer las políticas que están dando resultado.

Con relación a la formación inicial, el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT), aprobó la nueva Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana para mejorar la formación inicial de los docentes. La misma incluye reformas en la estructura curricular, el perfil de candidatos a estudiar Educación y las exigencias para su ingreso, entre otros importantes aspectos.

En el caso de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela, debe ser ampliada e institucionalizada. Ya se van encaminando los pasos en tal sentido con la ampliación de la iniciativa a otros seis distritos educativos. Dado que va acompañada de un proceso de evaluación y monitoreo es importante mantener las acciones acertadas y efectuar los cambios requeridos en las que ameritan ser mejoradas.

Independientemente de que continúe la formación vinculada a la práctica y a la escuela, no debe descartarse que los maestros continúen teniendo acceso a cursos de postgrado, maestría y doctorado. Es legítimo que los docentes tengan la motivación de continuar su crecimiento profesional. Más bien, habría que planificar intencionalmente la carrera docente, de manera que en algún momento de su trayectoria el docente pueda disfrutar de un tiempo libre o especie de año sabático para la realización de estos estudios

Es indispensable encaminar las reformas relativas a la formación continua con un enfoque sistémico que integre los diversos aspectos de la carrera docente: la formación inicial de calidad, adecuado proceso de inducción y una formación continua que vaya encaminada al desarrollo profesional docente. A la par de estos aspectos, los demás ámbitos revisten igual importancia como son los relacionados con la inserción y

permanencia en la profesión. En síntesis, sería vital dar cumplimiento en la práctica a lo establecido en el Reglamento del Estatuto Docente.

Se hace necesaria una estrecha colaboración, articulación y comunicación entre los organismos encargados del diseño e implementación de las iniciativas y programas educativos de formación. Las políticas, para que surtan efecto y queden instaladas, necesitan tiempo. Deben ser probadas y evaluadas. Pero, sobre todo, deben ser puestas en marcha.



# Influencias explícitas e implícitas en la ética docente del sector público de la República Dominicana

Eduardo Villanueva

La razón primordial de escribir este ensayo nace de haber percibido durante las distintas jornadas de trabajo una lenta pero innegable mejoría en el desempeño académico de los docentes, que no se corresponde con el desarrollo de la ética docente. En un sentido, esto no debería sorprendernos, pues nuestra gran cohorte educativa nacional no está exenta ni aislada de la crisis de valores que desde hace unos años viene atravesando la familia dominicana; además, de unos años a esta parte, el acento institucional ha sido sobre la preparación académica de los docentes, más que en los principios éticos. Afortunadamente, en las normativas educativas nacionales, y de manera específica en los Estándares Profesionales y de Carrera Docente, hay cabida implícita para casi todo lo que expondremos a continuación.

Sin embargo, la documentación existente para coadyuvar a un comportamiento ético de los docentes dominicanos ha sido elaborada tomando en cuenta las más importantes tendencias internacionales, y en este breve ensayo intentaremos dar una visión en conjunto de estas influencias, a la vez que expondremos los desafíos que enfrenta el presente y el futuro de la Ética Docente en la República Dominicana, así como algunas iniciativas que se están tomando para corregir esta situación, la cual obstaculiza la formación integral de docentes y estudiantes, a la vez que dificulta la vida cotidiana en todos los niveles de la sociedad dominicana.

Como procedo originalmente del mundo del espectáculo escénico (danza, ópera y teatro musical y hablado) y posteriormente de las ciencias de la salud y la vida religiosa antes de involucrarme en el apoyo al sistema educativo dominicano, he podido comprobar a través de varias décadas de enseñanza-aprendizaje, que todo docente es actor o actriz por naturaleza, ya que como condición sine qua non debe prepararse (“ensayar”) antes de colocarse ante los estudiantes o ante un público expectante.

En el caso de los artistas escénicos, la preparación previa a presentarse ante el público es impostergable, y al terminar cada producción no transcurren muchas horas antes de que los críticos, colegas y directivos evalúen, a veces despiadadamente, el trabajo realizado, obligando al artista a reflexionar, quiéralo o no, sobre su quehacer, para corregirlo o mejorarlo. Aquí tenemos un caso en que la ética de la profesión tiene vigilantes que no permiten que las prácticas se alejen de los cánones establecidos. Hoy, con el internet y las popularísimas redes sociales, casi todos los eventos de arte escénico son objeto de escrutinio y difusión, para bien o para mal, dependiendo de la tónica de lo que se escriba.

En el caso de los docentes dominicanos, no siempre tienen la positiva coyuntura de ser evaluados o filmados en el ejercicio de sus funciones, para poder luego reflexionar sobre el quehacer, y de ahí potenciar los mejores ingredientes y corregir todo lo que amerite ser rectificado. De ahí nace mi comparación entre la ética docente y las artes escénicas, porque sin un compromiso moral para con la reflexión crítica no puede haber mejoría cualitativa ni apego a los lineamientos éticos de la profesión docente, que es lo que nos ocupa en este artículo.

La ética como tal remonta sus orígenes a la antigua Grecia, con los invaluable aportes de Sócrates, Platón y Aristóteles como filósofos pedagogos de reconocimiento universal.

El desarrollo de la ética docente se ha nutrido también de San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Maquiavelo, el Barón de Holbach, Juan Jacobo Rousseau, Carlos Marx, dejando fuera a muchos, pero citando a aquellos más cercanos a nuestras latitudes, como Eugenio María de Hostos, José Martí, Salomé Ureña, Gabriela Mistral, Juan Mari Lois y Marcela González, por solo mencionar a quienes no aparecerán en otras secciones de este trabajo. Citaremos a Eleanor Grimaldi Silié, cuyo breve, pero profundo libro *Ética y pedagogía* (2015) nos ha ofrecido una perspectiva moderna y dominicana de los principios éticos que se dejan sentir en los fundamentos del sistema educativo de la República Dominicana.

Si estudiamos a estos y a otros promotores más de la ética docente, veremos que un “enseñante”, como dicen los italianos, que no viva los más altos valores de su sociedad, no puede pretender que sus estudiantes lleguen a ser ciudadanos con alto sentido ético y responsabilidad social, porque los docentes deben ser prototipos del comportamiento íntegro que deseamos para nuestros hijos.

En lo personal, nunca podré olvidar las enseñanzas de mis maestras de la educación primaria en el ya desaparecido Instituto Escuela Consuelo Nivar: Margarita Contín Aybar, Cristina Billini Morales, Cristina Fiallo, Virginia de Lima y Anita Fiallo, que inspiraban respeto, admiración y afecto, no solo por ser docentes poseedoras de excelentes cualidades académicas, sino porque eran personas “de una sola pieza”, dedicadas de lleno al bienestar de sus estudiantes, a los cuales eran capaces de ofrecer una enseñanza personalizada, escrutando cada alma para traer a la luz de la vida adulta lo mejor de sí mismas.

Eran otros tiempos, es cierto, pero existen iniciativas y estrategias sumamente valiosas y efectivas para aquellos que desean entregarse a la difícil tarea de la docencia ética, con todas las responsabilidades que ello implica.

Hace pocos años, cuando estuvo en Santo Domingo el Dr. Andreas Schleicher, el afamado investigador de la educación, experto en estadística e ideólogo de las pruebas PISA, expresó en un conversatorio llevado a cabo en el Centro Bonó que en la República Dominicana, como en cualquier otro país con instituciones educativas públicas y privadas, hay maestras y maestros ejemplares, cuyos conocimientos, experiencias y valores deben ser identificados para crear una “fuerza de tareas” a nivel nacional que pueda servir de ejemplo y guía al numeroso equipo humano que conforma el sistema educativo dominicano.

En un sentido, cualquier persona con capacidad y deseo de dedicarse al estudio con perseverancia y ahínco es capaz de adquirir en un determinado número de años lo que la Asociación de Docentes Italianos denomina il proprio bagaglio di conoscenze e competenze definite (el propio equipaje de conocimientos y competencias definidas), que ofrece pautas éticas específicas para la profesión docente en sí misma.

Tanto en el Estatuto del Docente como en los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la carrera docente de la República Dominicana se

manifiesta una ética hacia los estudiantes que insiste en que en el centro educativo deben ser practicados los valores más importantes de la sociedad, a fin de que los docentes mantengan un comportamiento coherente con las metas de la formación académica y humana establecidos en el currículo, reforzando la autoestima, estimulando el aprendizaje significativo y estableciendo una relación de confianza respetuosa entre docentes y estudiantes, aunque sea ante situaciones negativas. Aquí nos referimos a valorar la importancia de los componentes emotivos y afectivos del aprendizaje.

Cuando leemos la Normativa 09-15 del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) para el Rediseño Curricular de las Carreras de Educación, observamos que la asignatura Ética profesional docente aparece incluida en el Sub Componente de la Formación Pedagógica con 2 créditos. Esta asignatura es obligatoria tanto para la Licenciatura en Educación Inicial (primer ciclo), como para ambos ciclos de la Licenciatura en Educación Primaria, y la Licenciatura en Educación de Nivel Secundario, siempre con 2 créditos, en todas las licenciaturas.

Si leemos el ensayo *Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers* (Subiendo el nivel: Educación Ética para docentes de calidad), de Helen Boon (2011), para la Universidad James Cook de Australia, vemos que una asignatura de 2 créditos en cuatro años de estudios no es suficiente si aspiramos a un sistema educativo de mayor y mejor calidad, cuyos elementos claves son los docentes de calidad.

En dicho ensayo, Boon nos explica: “Wescombe-Down mantuvo que la marca de un docente de calidad está centrada en la aptitud pedagógica. Un docente pedagógicamente apto establece y mantiene un ambiente de aprendizaje positivo, inclusivo y seguro (Wescombe-Down, 2009, p. 20) donde las creencias, la confianza, las habilidades y los valores de los estudiantes pueden ser fomentados y desarrollados, a lo que Rowe (2004), Rowe, Stewart y Patterson (2007), Lovat y Toomey (2007) y Hattie (2009) afirman de manera similar que además del conocimiento de las asignaturas y competencias del docente, las cualidades deseadas en los maestros. citadas más a menudo por los estudiantes, estaban relacionadas con un sentido evidente de cuidado y confianza”.

Lo anterior implica un compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, subrayado por un “compromiso con la justicia social” (Gore y otros, 2007), que a su vez surge de una internalización de valores y creencias. Estos dos elementos, presentes en nuestros

planes de estudios para formar docentes deberían ser trabajados durante los cuatro años de la formación.

Snook (2003) ha destacado que “como la educación está encaminada a transformar a las personas de maneras particulares, y utiliza métodos que implican relaciones jerárquicas estrechas y personales, la docencia es una ocupación donde los asuntos éticos son primordiales, y por tanto la provisión de una educación ética que apoye el código de conducta profesional de los docentes es algo crucial”.

Fiero Evans (2005) y Thornberg (2008) afirman que “sin capacitación para desarrollar competencias adecuadas para enseñar valores en las escuelas, se ha demostrado que los docentes promueven la educación en valores con los estudiantes mayormente en base al manejo de la conducta, lo cual no invita a la reflexión y opera a nivel del currículo oculto”.

Otro libro cuyos ecos podemos encontrar en los lineamientos éticos para los docentes dominicanos es *The Ethical Educator: Integrating Ethics within the Context of Teaching and Teacher Research* (El Educador Ético: Integrando la Ética al contexto de la Enseñanza y la Investigación Docente) editado por las expertas en pedagogía Susan E. Israel y Cynthia A. Lassonde (2007), quienes nos ofrecen una visión sucinta y a la vez profunda de la ética docente en el mundo angloparlante, con aportes de diversos autores de valía. Examinemos brevemente los principales contenidos de esta obra que parece estar dedicada a la ética docente dominicana.

Como sugiere el título, Israel y Lassonde conceden igual importancia al compromiso con la enseñanza (la profesión, los estándares y los dilemas) que al compromiso con la investigación docente (el aula, la universidad, el dilema) como una especie de ying y yang: el uno sustenta al otro. Quizás este sea uno de los puntos más vulnerables de la ética docente nacional, sin querer pasar por alto los esfuerzos y logros del IDEICE y el ISFODOSU, con la propuesta de un modelo integrado de educación (MIU) por parte de J. Adalberto Martínez (2010) y el taller Evaluación de valores en el entorno educativo de Josefina Záiter (2012), por solo mencionar dos ejemplos.

Murphy y Alexander se concentran en las creencias y cómo estas ejercen influencia sobre la enseñanza, buscando un balance entre las perspectivas de los estudiantes y las intenciones de los docentes para potenciar la comprensión estudiantil, analizando

los componentes que subyacen a lo que dichas autoras consideran como “pedagogía persuasiva”, que parte de la premisa de que no hay una visión única de conceptos complejos, y que es necesario aceptar evidencias personales y científicas como fuentes de justificación.

Según estas autoras, la clave de la persuasión pedagógica radica en asumir que los cambios profundos en la comprensión de los estudiantes vienen de estudiar con avidez sus aspectos socioculturales, motivacionales, cognitivos y de desarrollo, valorando el poder de las experiencias racionales y el discurso crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Joanne Kilgour Dowdy, de origen caribeño, aporta sus percepciones basadas en lo social, lo étnico y las experiencias de una docente del Caribe trabajando con su visión particular en los Estados Unidos de América. Dowdy propone cómo aprender a enseñar desde una perspectiva culturalmente abierta a las innovaciones, enfatizando que el docente debe aprender, tanto como enseñar, en el espacio de un aula ética. Dada la presencia cada vez mayor en nuestras aulas de estudiantes de nacionalidad haitiana, estas consideraciones resultan muy valiosas.

En otro capítulo de “El Educador Ético”, Ying Tang define las reglas tácitas que afectan las prácticas éticas en el aula, enfatizando las responsabilidades del docente como educador y consejero a la hora de lidiar con temas relacionados con las limitaciones de ciertos estudiantes, tomando en cuenta su bienestar y desarrollo de competencias. Tang también hace recomendaciones para la creación de políticas de admisión y evaluación a la hora de elaborar programas de educación superior.

Las pedagogas Jennifer Goeke y Deborah Eldridge analizan la resistencia ética en la formación docente a la hora de tomar una postura crítica en el ambiente académico, relatando las experiencias de un educador que se resiste al discurso que prevalece en la formación docente. Las autoras examinan el espacio para discutir las múltiples perspectivas sobre la enseñanza en la formación docente, y ofrecen estrategias para desafiar con conocimiento de causa lo que ellas denominan la “pseudo-comunidad” en el ambiente académico.

En la segunda parte de El Educador Ético, dedicada a la investigación como elemento decisivo de la ética docente, Gina A. Gable presenta un trío de componentes para

el buen quehacer de los docentes: ética, investigación y reflexión. Ella recibió la inspiración de los maestros de su pasado, los cuales compartían con ella no solo vivencias académicas, sino de la vida cotidiana y doméstica, a fin de establecer una relación “desde el corazón” entre docentes y estudiantes.

Gable también expresa que las investigaciones emprendidas por los docentes deberían servir para recordar que estamos lidiando con vidas de niños, niñas y jóvenes, quienes necesitan ser protegidos tanto física como afectivamente, así como nutridos intelectualmente por corazones amables y cuidadosos. Asimismo, afirma que la investigación puede ser emocionante, vigorizante y refrescante para los docentes, a la vez que rejuvenece el alma, de suerte que el indispensable proceso de reflexión sirva para revitalizar el entusiasmo por la práctica docente.

Poner a los estudiantes en primer lugar es la propuesta de Kelly B. Cartwright para mantener vigente la ética en la investigación educativa y en la educación para la investigación. Para Cartwright (p. 133, op. cit.), lo principal es el respeto a los estudiantes en los lineamientos éticos de una variedad de organizaciones profesionales, ya que, en su opinión, dicho respeto puede guiar las decisiones éticas tanto en la investigación como en la práctica educativa.

Si vamos a resumir las principales tendencias internacionales y los lineamientos básicos para la ética de la práctica docente en la República Dominicana, y antes de proponer nuestras propias conclusiones, podríamos parafrasear lo que escribe Cynthia Shanahan en las conclusiones de “El Educador Ético”: responsabilidad en la enseñanza, la toma de decisiones éticas, honrar las voces de los estudiantes y honrar las voces de los colegas docentes.

## Conclusión

La mayoría de las personas que no están involucradas en los procesos de formación del sistema educativo dominicano tienen la percepción de que estamos en un momento crítico, dada la indisciplina que observamos en muchos centros, los pobres resultados obtenidos en evaluaciones nacionales e internacionales y la constante sucesión de situaciones de violencia en escuelas y hogares. Se responsabiliza a los docentes y al sistema educativo en general, sin entender que nuestro sistema educativo es un paciente que pasó muchos años sin la atención médica adecuada, y que no obstante las diversas iniciativas que se están implementando desde hace un tiempo, los resultados no se ven de inmediato, pues, en educación los procesos son lentos y a largo plazo, lo que confunde a muchos y disgusta a otros, que prefieren buscar soluciones rápidas que no surten más que un efecto cosmético.

La descomposición social, familiar y moral que padece nuestra sociedad se refleja en la falta de práctica de la ética docente. La escuela se ha convertido en el espacio de socialización al que pueden acceder todos los ciudadanos de nuestro país. Sin embargo, la crisis de la ética docente a la que nos hemos referido, repercute en los propios estudiantes, que se forman sin un sentido ético.

Una de las razones podría ser que en la República Dominicana tenemos nuevos modelos de comportamiento, que son los llamados músicos urbanos quienes han compuesto e interpretan canciones que promueven pasiones bajas y penetran en hogares y escuelas con sus mensajes de pasiones instintivas y violentas. Esto podría sonar exagerado, pero muchos docentes no están exentos de estas influencias, hasta la fecha mucho más poderosas que las de la ética tradicional, y muchos hemos visto cómo esta música es utilizada en las aulas para las actividades lúdicas y artísticas. Es una batalla dura, que pudiera enfrentarse como se está haciendo en algunos centros educativos de España, invitando a estos músicos a que compongan canciones con los mejores textos que incluye el currículo nacional.

Quizás la razón sea que hemos dedicado demasiada atención a los aspectos puramente académicos, relegando a un ínfimo lugar la formación ética de los docentes, y por consiguiente la de los estudiantes, que terminan obsesionados con el consumismo, la ganancia económica rápida y “fácil”, unidos a una actitud despiadada ante quienes tratan de llevarles la contraria.

Hay voces nacionales e internacionales que pueden aportar luz al final de este oscuro túnel en el que vamos haciendo camino.

El jueves 8 de septiembre de 2016, el editorial del periódico Diario Libre, “Por qué nos portamos bien fuera del país”, aborda el porqué los dominicanos generalmente nos comportamos mejor en países del primer mundo que en nuestro terruño; el editorial recurre a una obra literaria del economista y psicólogo norteamericano de origen israelí Dan Ariely, titulada *The Honest Truth About Dishonesty: How We Lie To Everyone -Especially Ourselves* (La pura verdad sobre la mentira: como mentimos a todo el mundo- especialmente a nosotros mismos). De acuerdo a los experimentos de Ariely, quien es catedrático de Economía Conductual en la Facultad de Negocios Fuqua de la Universidad Duke, los humanos nos adaptamos al comportamiento “dominante y tolerado” del entorno en que habitamos debido a un mecanismo cerebral. Esto podría explicar la peligrosa situación que estamos viviendo en la República Dominicana.

Sin embargo, Tejada también hace mención al llamado “poder de uno”, que sumando buenas voluntades y buenas acciones de otros, puede convertirse, con el paso del tiempo, en una “ola positiva” con un efecto positivamente contaminante a todos los niveles.

Aquí debemos retomar la sugerencia del Dr. Andreas Schleicher que mencionáramos al principio de este ensayo, para ubicar a los docentes más destacados del país y crear un equipo especial que elabore una estrategia para que la ética docente no sea letra muerta, sino una práctica continua y obligatoria, hasta que se convierta en una segunda naturaleza de nuestro ejército de docentes, que nos ayude a vencer esa actitud tan destructiva que tenemos muchos dominicanos de “deja eso así y verás que se resuelve”. La situación que estamos viviendo nos ha demostrado que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética no debe ser únicamente un “eje transversal” en la formación y práctica de nuestros docentes y estudiantes.

Esto nos lleva a mencionar la obra del Dr. Scott Peck titulada *People of the Lie: The Hope for Healing Human Evil* (Gente de la mentira: la esperanza de sanar el mal humano), que explica, entre otras cosas, como un “narcisismo maligno” disfrazado de santurronería puede tener efectos devastadores en familias, escuelas y sociedades.

Pero no todo es oscuro en este panorama. Hay una voz especialmente luminosa que alienta el cultivo de la ética docente, y es la del filósofo, pedagogo y sociólogo español Fernando Savater, quien en su libro *El valor de educar* plantea valiosos y atrevidos cuestionamientos para todos aquellos involucrados en el arte del magisterio, independientemente de las materias que impartan o vayan a impartir.

Savater examina el manejo del tiempo, con sus componentes determinantes e intimidatorios, destacando (a través del pensamiento de Juan Delval) que uno de los grandes fines de la educación es una reflexión sobre el destino del hombre. De aquí la importancia de la práctica reflexiva. El autor español también menciona a John Passmore, quien habla de capacidades abiertas y cerradas, las cuales considera más importantes que la dicotomía entre educación e instrucción. Estas capacidades abiertas y cerradas son analizadas a plenitud por la norteamericana doctora en psicología Carol Dweck, en su libro *Mindset, The New Psychology of Success: How We Can Learn To Fulfill Our potencial* (Esquema mental, la nueva psicología del éxito: como podemos aprender a realizar nuestro potencial).

Cuando empezamos a leer el libro de la Dra. Dweck, podríamos pensar a la ligera y tachar su best seller de otro libro más de autoayuda, pero avanzando en su lectura nos vamos dando cuenta de que es un manual para padres, empresarios, docentes, artistas y parejas que estén dispuestos a cambiar la rigidez de su esquema mental por uno de crecimiento y aprendizaje constante. Para Dweck, no existen límites de aprendizaje para quien decida abrirse a lo nuevo, a la mejoría, a una mejor vida. Esta obra menciona incluso a un par de destacadas figuras dominicanas del deporte (Pedro Martínez y Alex Rodríguez), analizando sus respectivos esquemas mentales para iluminar nuestra comprensión de todo lo que seríamos capaces de lograr si adoptáramos la actitud de crecimiento. Dweck destaca el rol de los docentes como ejemplos de aprendizaje, enseñando no solamente las asignaturas del currículo, sino algo sobre sí mismos y sobre la vida. Es una tarea ardua (nadie ha dicho que es fácil), que fluirá de manera más orgánica si nos apoyamos en la ética y alentamos a colegas y estudiantes con nuestro ejemplo a optimizar las horas de trabajo.

Volviendo a Savater, este destaca varios factores que influyen de manera positiva o negativa, según sea la situación, en el comportamiento ético de los docentes. El los denomina “El eclipse de la familia” (capítulo 4), “La disciplina de la libertad” (capítulo 5), “¿Hacia una humanidad sin humanidades?” (capítulo 5) y “Educar es universalizar” (capítulo 6).

En “El eclipse de la familia”, Savater expresa que, al contrario de la escuela, el aprendizaje en el seno familiar está preñado de afectividad, y que las enseñanzas se basan más en el “contagio” y la “seducción” que en lecciones propiamente dichas. Si el hogar es sano y seguro, los niños pueden refugiarse en él de las hostilidades del entorno exterior, pero si el hogar es fuente de traumas, solo les queda la escuela. Y si la escuela no ofrece esa seguridad inteligente estamos criando cuervos que nos sacarán los ojos cuando sean personas adultas. Savater cita a Goethe en su afirmación de que “da más fuerza saberse amado que saberse fuerte”. Si los docentes no conocen el poder del amor, ¿cómo podrán impartirlo a sus estudiantes?

El humanista J. Krishnamurti, cuyas charlas tuve la oportunidad de escuchar en New York en 1982, decía que el miedo era el gran enemigo del amor. Si la escuela y los docentes nos inspiran miedo, nada bueno podemos esperar. La violencia será uno de los tristes resultados.

En “La disciplina de la libertad” Savater advierte sobre los peligros de la tiranía docente en la escuela, que es una triste manifestación del egoísmo, así como el riesgo que corren nuestros jóvenes cuando la educación escolar responde más a los intereses de los docentes que a los de los estudiantes.

Pasando al capítulo “¿Hacia una humanidad sin humanidades?”, vemos que Savater denuncia el excesivo acento actual en el reforzamiento de los conocimientos teóricos y técnicos, que pone demasiado énfasis en las competencias laborales, ignorando el pasado histórico, moral y ético por ser “una pérdida de tiempo”.

Hace pocos años, visité un importante y exitoso politécnico del estado norteamericano de Florida en compañía de un grupo de docentes y funcionarios educativos dominicanos. Para nuestra gran sorpresa, esa institución había decidido eliminar por completo las humanidades para acelerar la inserción del estudiantado al mundo laboral. Sobre este punto álgido, Savater formula una pregunta explosiva en este capítulo: “¿Cómo hacerles comprender (a las autoridades educativas ministeriales) que el objetivo a que se apunta es general y no especializado, que lo importante no es lo que se aprende sino la forma de aprenderlo, pues de nada sirve probar que, en abstracto, tal o cual ciencia es formadora si además no se prueba que la forma de enseñarla asegura bien ese desarrollo intelectual, lo cual depende tanto de la manera como de la materia?”.

En el capítulo final, “El valor de Educar”, Savater aclara que no podemos esperar que los años escolares propicien la formación de “personas capaces de transformar positivamente las viejas estructuras sociales” si por falta de ética no desafiamos las estrategias dominantes y los prejuicios que obstaculizan esta perspectiva. Savater afirma que los docentes y quienes aspiran a serlo son responsables del mundo ante los estudiantes, y que esta responsabilidad del mundo no implica tomarlo tal como se nos presenta, sino asumirlo a plena conciencia como realmente es, pues partiendo de la realidad es que el mundo podrá ser transformado.

El sistema educativo dominicano está consciente de la necesidad de una ética docente, y sus directrices están escritas en la documentación, pero todavía no hemos visto suficientes estrategias para su aprendizaje e implementación.

Al inicio de este ensayo mencionamos la similitud entre la ética docente y las artes escénicas, así como la importancia del compromiso moral, pero la alfabetización estética y la contribución de las distintas manifestaciones del arte pueden contribuir de manera dramática a la formación ética de docentes y por consiguiente también de los estudiantes, con la asistencia a conciertos, espectáculos de danza, teatro, ópera y comedias musicales, museos, exposiciones de artes visuales y lanzamientos de libros, cuyos efectos sanadores pueden mejorar la calidad de los docentes, ayudando a establecer un diálogo formativo con los estudiantes, fomentando un aprendizaje mutuo y simultáneo.

Esta es otra tarea ardua, pues los docentes están sometidos a ritmos y rutinas que permiten la evaluación, sin olvidar la sensibilidad de los procesos de selección de saberes que tienen lugar en los centros educativos.

Fui testigo de un conmovedor ejemplo de la importancia de la alfabetización estética, cuando se hizo un homenaje en vida al musicólogo dominicano Julio Ravelo de la Fuente (1910-2010), quien fuera ingeniero agrimensor y catedrático de varias universidades del país. En su discurso de agradecimiento, don Julio explicó que, a pesar de que nunca tuvo mucho dinero, se consideraba un hombre muy rico, pues desde niño estuvo expuesto al arte musical, y esto le abrió las puertas a un mundo de plenitud.

Más específicamente, en su libro *Educar la visión artística* E. Eisner (1995) atribuye al arte varias funciones de las cuales pueden y deben apropiarse los docentes para un

desempeño más ético y profesional, a saber: “Ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana; activar nuestra sensibilidad, ofreciendo el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas; vivificar lo concreto, articulando nuestra visión del mundo y capturando el momento; criticar la sociedad en la que las obras de arte son creadas, presentándonos metáforas a través de las cuales se transmiten ciertos valores; producir afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres”.

No proponemos una nueva asignatura, sino impulsar un proceso formativo docente permeado de un componente ético. Este proceso deberá incorporar un conjunto de acciones que una vez impulsadas, podría hablarse de que la ética fuese un verdadero eje transversal, presente en todas las asignaturas, más por el ejemplo que por la prédica. Si solamente concentramos nuestros esfuerzos educativos en lo académico propiamente dicho, en las asignaturas tradicionales, deberemos acostumbrarnos al salvajismo que nos arropa: el tráfico desordenado y violento, la corrupción a distintos niveles, los feminicidios, las violaciones a menores, el irrespeto a los mayores, la falta de orden en los lugares públicos, la mentira como pasatiempo aceptado, la impuntualidad, los atracos y la inseguridad ciudadana general como norma. Estamos ante una severa crisis de valores, que no podrá resolverse positivamente si solo dedicamos nuestros mayores esfuerzos al desarrollo de las competencias laborales.

Howard Gardner, en su libro *Verdad, belleza, y bondad reformuladas*, nos alienta a cultivar lo verdadero, lo bello y lo bueno como claves para una sociedad realmente progresista. ¿Acaso los encontraremos en nuestros centros de formación docente y en nuestras escuelas?

Docentes y directivos deberían estar guiados por códigos de ética profesional e institucional. Su misión es crear y mantener un ambiente de aprendizaje que fomente estándares éticos a través del ejemplo ¡sobre todo del ejemplo! y en el que todos tengan las mismas oportunidades educativas y ciudadanas.



# De la educación superior





# Reflexiones sobre aseguramiento de la calidad y acreditación en República Dominicana

Odile Camilo

El presente artículo es un ensayo reflexivo en el que compartimos nuestra perspectiva sobre el tema de aseguramiento de la calidad en la República Dominicana. El aseguramiento de la calidad constituye uno de los tópicos más relevantes en la educación superior actual. La mayoría de los sistemas de educación de los países definen políticas; diseñan y consolidan sus mecanismos de evaluación; crean instituciones y redes; celebran convenciones y desarrollan investigación en torno a este importante tema. Un indicador del creciente interés que el tema suscita en los países es señalado por Espinoza (2010) al referirse al considerable aumento de organizaciones destinadas a trabajar por el aseguramiento de la calidad en la educación superior. Refiere que a comienzos de la década del 90 la Red Internacional de Aseguramiento de la Calidad (INQAHEE) contaba con apenas ocho miembros, mientras que hoy superan los 280.

Lemaitre (2012) plantea que el aseguramiento de la calidad se utiliza como una denominación común para una diversidad de mecanismos tendientes a controlar, garantizar y proveer la calidad de las instituciones de educación superior, tales como licenciamiento o autorización, acreditación y auditoría académica. La autora realiza un recuento del desarrollo de los sistemas de aseguramiento de la calidad en distintas regiones del mundo, indicando que sus inicios se remontan a comienzos del siglo XX en Estados Unidos con las evaluaciones de programas de medicina (que continua siendo

una de las carreras para la cual se destinan mayores esfuerzos de aseguramiento de la calidad) y luego focalizados a acreditación de instituciones y carreras. Explica que dichos procesos se extendieron a Europa mediante la evaluación de programas, y que a partir de la Declaración de Bologna empiezan a surgir las agencias acreditadoras en dicha región. América Latina es señalada como región pionera en el tema de procesos de licenciamiento y acreditación de programas, iniciados en la década de los noventa, seguida por Nueva Zelandia y Australia. Señala la autora que en nuestra región conviven sistemas voluntarios y obligatorios, focalizados en la institución o en los programas académicos, de carácter estatal y privados. Es decir, sistemas de configuración diversa aunque con propósitos similares.

Estos autores, junto a otros como E. Geoffoy, (2014); J. Salazar, & A. Caillón, (2012); J. Celis, (2013) así como instituciones importantes del sector (por ejemplo, Unesco y el Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA) han desarrollado una robusta línea de investigación sobre aseguramiento de la calidad en la educación superior en la que analizan profundamente, y desde diversas miradas, el estado actual del tema en la región, ofreciendo además importantes recomendaciones de políticas públicas que informan las decisiones de los actores del sistema en diferentes países. En este artículo partimos de la referida literatura y de la experiencia nacional para reflexionar sobre este tópico en un momento en el que nos avocamos, una vez más, a (re) construir un sistema de aseguramiento de calidad de la educación superior en la República Dominicana.

## Los inicios del aseguramiento de la calidad en el país

En la República Dominicana comenzamos a conversar, investigar y trabajar por el aseguramiento de la calidad y la acreditación de la educación superior en la década de los 80, antes que en muchos de los países de la región, siendo de los primeros en crear una agencia acreditadora en 1987.

Reyna (2004), en su análisis sobre la evolución de la evaluación de la calidad y la acreditación de la educación superior en la República Dominicana, plantea cuatro momentos de este proceso y señala hitos importantes, entre los que destacan: 1) la creación del Consejo Nacional de Educación Superior, CONES, en 1983; 2) el surgimiento de la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación, ADAAC, en el 1987; 3) el inicio de las Evaluaciones Quinquenales Institucionales en 1989;

4) las primeras Evaluaciones Quinquenales de Escuelas de Medicina en 1996; 5) la promulgación de la Ley 139-01 de Educación Superior en el año 2001.

Destaca entre los hitos el surgimiento de la ADAAC, en tanto que nace con objetivos claros y con vínculos fuertes con organismos especializados nacionales e internacionales, que auguraban un ágil proceso de consolidación de sus mecanismos de evaluación y acreditación. La ADAAC atravesó periodos de intenso trabajo, seguidos por otros de inactividad. Antes de su desaparición en 2008, otorgó acreditación institucional a 5 instituciones de educación superior durante el periodo 2002–2006. Debilidades institucionales, disminución de apoyo financiero y las agendas contradictorias de los principales actores del sistema de educación superior, entre otros factores, parecen ser los responsables de haber dado al traste con los esfuerzos y los primeros logros alcanzados por la agencia.

A pesar de la intensidad y envergadura de los esfuerzos realizados durante la década de los 80, y de los avances ocurridos en los 90, treinta años después del surgimiento de la ADAAC nos encontramos de nuevo en la fase inicial en términos de acreditación. Aunque contamos con un marco legal y una instancia estatal responsable, carecemos de un sistema integral de aseguramiento de la calidad y acreditación.

### **Marco legal: necesario pero insuficiente**

La Ley 139-01 (2001) creó el marco legal que debía de sustentar el sistema de aseguramiento de la calidad y la acreditación, al dedicar el Capítulo VIII, artículos 78 al 83, a este tema. En este acápite se define el alcance y propósitos que ha de perseguir la acreditación en el país, se caracterizan las instituciones acreditadoras y se establecen sus funciones básicas. De igual modo, se describe el rol del Estado en estos procesos, planteándolo como compromisario de la calidad de la educación superior. Sin embargo, a partir de su promulgación no se han realizado avances importantes en esta materia, en tanto que no se han creado nuevos mecanismos de aseguramiento de la calidad, permaneciendo las evaluaciones quinquenales iniciadas en los 80 como los procesos centrales tendentes a evaluar a las instituciones y promover su mejora continua.

Desaparecida la ADAAC, los actores del sistema, congregados en foros, seminarios y congresos, duramos años evaluando escenarios posibles para diseñar e implementar un modelo de aseguramiento de la calidad robusto, eficiente y sostenible. Mientras, los demás países de la región creaban y consolidaban mecanismos nacionales y regionales que, con luces y sombras, han permitido establecer estándares mínimos de calidad y fomentar la transparencia y rendición de cuentas en sus países.

Newton (1999) afirma que cualquier sistema de aseguramiento de la calidad siempre estará afectado por el contexto y factores institucionales. Por ende, concluye que el éxito de dichos sistemas será menos dependiente del rigor de su aplicación y más dependiente del uso contingente que le dan sus actores y protagonistas y de cómo el sistema es visto e interpretado por ellos. En el caso de la República Dominicana, la larga discusión sin llegar a propuestas concretas para crear un sistema integral de aseguramiento de la calidad entre los diferentes actores hace de nuestro país un ejemplo de lo que afirma Newton.

Es necesario reconocer que, si bien perdimos al menos tres décadas en materia de acreditación, se han mantenido y fortalecido los mecanismos de aseguramiento de la calidad existentes, particularmente la evaluación institucional y de programas. En este sentido, el proceso de Evaluación Quinquenal Institucional que lleva a cabo el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) supone la creación de comisiones internas responsables de pensar su institución y analizar fortalezas y debilidades, al contrastarla con una serie de estándares mínimos definidos colectivamente y a en base a las tendencias globales. La visita de pares evaluadores externos permite contar con una mirada objetiva, e implica comprometerse con un Plan de Mejora que contribuya a superar las debilidades detectadas. A pesar de presentar muchas oportunidades de mejora— que van desde el diseño metodológico, la constancia y relevancia de la asesoría y acompañamiento a las IES y los mecanismos de monitoreo a la adecuada implementación de los planes de mejora— el proceso de evaluación se ha fortalecido, evidenciando que sí es posible trabajar para la calidad en nuestro país.

## Nuevos hitos en la evolución del aseguramiento de la calidad en el país

A los hitos acertadamente descritos por Reyna en el 2004 debemos agregar al menos dos más ocurridos en la última década: a) las iniciativas de autorregulación, y b) la promulgación de dos nuevos instrumentos legales: la Estrategia Nacional de Desarrollo y los acuerdos del Pacto Educativo.

### La autorregulación

Varias IES dominicanas demuestran reconocer claramente la importancia de los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación en el desarrollo institucional, así como su incidencia en la capacidad de implementación de sus estrategias de internacionalización. Esto constituye un avance positivo, pues, como señala Lemaitre (2012) “un enfoque centrado en el mejoramiento de la calidad reconoce que la responsabilidad por la calidad descansa en las instituciones de educación superior y, al mismo tiempo supone que ellas tienen la capacidad de desarrollar y aplicar políticas efectivas y mecanismos de autorregulación, en un avance continuo hacia niveles crecientes de calidad” (p.119).

En este sentido, varias IES han sometido y obtenido acreditación institucional y de programas (especialmente de ingenierías y negocios) con agencias internacionales. De igual modo, algunas han creado instancias internas de aseguramiento de la calidad, que tienen como misión definir e instaurar políticas y procesos que fomenten la cultura de la calidad en sus respectivas instituciones.

### Nuevos instrumentos legales

#### Estrategia Nacional de Desarrollo (END) 2030

El Poder Ejecutivo promulgó la Ley 1-12 el 25 de enero del 2012. El prólogo de la END la describe como “una ruta consensuada que establece a dónde queremos llegar como Nación y traza las pautas de cómo lograrlo” (p.5). Su formulación fue producto de un largo proceso de estudio, análisis, reflexión, debate, consulta y creación de consensos.

Este instrumento de planificación fue definido con la intención de establecer las líneas de acción necesarias para lograr concretar un nuevo modelo de desarrollo. Como es de esperar, la educación constituye un eje importante del documento, y el aseguramiento de la calidad y la acreditación están explícitamente abordados.

El Objetivo General 3.3, Competitividad e innovación, en un ambiente favorable a la cooperación y la responsabilidad social, establece como un objetivo específico 3.3.3 “Consolidar un sistema de educación superior de calidad, que responda a las necesidades del desarrollo de la Nación ” y plantea la línea de acción 3.3.3.8 “Establecer un sistema nacional de acreditación de instituciones de educación superior, para asegurar un crecimiento ordenado y eficiente de la oferta de educación superior y garantizar su calidad” (p. 61).

Esta importante ley otorga a la acreditación un papel preponderante en el fortalecimiento de la calidad y pertinencia del sistema educativo. Sin embargo, debe observarse que la manera en que ha sido formulado dicho objetivo otorga a la acreditación no solo la finalidad de garantizar la calidad, sino también de regular el crecimiento de la oferta. Este propósito parece trascender el alcance de los mecanismos de acreditación, en tanto que depende de los criterios para otorgar autorización de crear nuevos programas e instituciones.

### **Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)**

El Pacto Educativo fue suscrito el 1 de abril de 2014 entre los actores del sistema educativo dominicano, instituciones del gobierno central, el Consejo Económico y Social, partidos políticos y otros actores de la sociedad dominicana, quienes fueron convocados por el Presidente de la República Dominicana, Lic. Danilo Medina Sánchez, en el 2013 mediante el Decreto 228-13.

De acuerdo a las Bases del Pacto Nacional para la Reforma Educativa, los acuerdos y compromisos asumidos están orientados “a alcanzar una educación que permita a todas y todos los dominicanos desarrollar al máximo su potencial como personas y como integrantes de un colectivo social que reconocen y al que se integran con libertad para vivir en igualdad de oportunidades” (p.4).

Organizado de acuerdo a los niveles del sistema de educación dominicano, el Pacto plantea también compromisos relativos al aseguramiento de la calidad y la acreditación. El compromiso 4.3.2 establece “Crear un sistema de acreditación de instituciones y programas de educación superior bajo la rectoría del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, que cumpla con estándares aceptados por la comunidad académica nacional e internacional. Dicho sistema estará integrado por acreditadoras avaladas internacionalmente y su financiamiento provendrá del Estado, el sector privado y las Instituciones de Educación Superior” (p.11).

Por otro lado, el compromiso 5.1.8 prioriza los programas que han de acreditarse, al plantear el mandato a “Promover la excelencia en los programas de formación docente mediante la acreditación de todos los programas orientados a la formación de maestros, exigiendo un nivel mínimo de maestría para los formadores de grado y de doctorado para los formadores de maestría” (p.13). Si bien el Pacto compromete a acreditar todos los programas, aún tenemos por delante la ardua tarea de definir los estándares y mecanismos de acreditación, la institución que estará a cargo y el sistema de consecuencias asociado a la obtención o no de la acreditación. Estas consecuencias generalmente incluyen la posibilidad que tiene la institución y/o los estudiantes de acceder a fondos del Estado en formas de subsidios o becas.

Estos nuevos documentos, junto a la Ley 139-01, constituyen el marco legal de la acreditación en el país. Sin embargo, existen contradicciones e imprecisiones en los planteamientos en cuanto a la naturaleza de las instituciones acreditadoras y el rol del Estado. Por un lado, la Ley 139-01 establece en su Art. 80 “Las instituciones acreditadoras son asociaciones privadas, de carácter nacional, sin fines de lucro, autónomas, creadas de conformidad con las leyes nacionales, cuyo propósito fundamental es contribuir con el mejoramiento de las instituciones de educación superior a través del autoestudio y la acreditación” y en su Art. 82 “El Estado Dominicano es compromisario de la calidad de la educación superior y, en tal virtud, aportará recursos financieros para el funcionamiento de las instituciones de acreditación, sin afectar su autonomía” (p.62).

Es decir, la ley se refiere a agencias privadas, nacionales, autónomas, apoyadas financieramente por el estado. La END manda al establecimiento de un sistema nacional de acreditación de IES, sin responsabilizar a ninguna instancia de ello. Por otro lado, el Pacto Educativo se refiere a acreditadoras avaladas internacionalmente y define al MESCYT como órgano rector, que además contribuye a su financiamiento.

**Tabla 1. Elementos relevantes de los instrumentos regulatorios de la acreditación en R.D.**

Instrumento regulatorio / Caracterización	Rol MESCYT / Estado	Naturaleza agencias acreditación
Ley 139-01	Compromisario de la calidad Aporta recursos financieros	Privadas Nacionales Sin fines de lucro Autónomas
END	n/d	Sistema nacional
Pacto Educativo	Rectoría del sistema Co-financiamiento	Sistema integrado por agencias avaladas internacionalmente

En un momento en que discutimos, nueva vez, cuál modelo de aseguramiento de la calidad instaurar en el país, resulta necesario armonizar el marco legal, definir claramente el rol del organismo regulador (MESCYT), definir las políticas y los distintos mecanismos de aseguramiento de la calidad que han de existir (licenciamiento, acreditación, entre otros.), así como la naturaleza y funciones de las agencias a crear y/o avalar.

## **Diseñar un sistema integral de aseguramiento de la calidad: una necesidad inminente**

Definir mecanismos diferenciados de aseguramiento de la calidad, los requerimientos para alcanzar cada uno de ellos, la instancia responsable de la implementación de las políticas y procedimientos asociados, es una tarea ineludible. No se trata solamente de definir el perfil de las agencias acreditadoras a aprobar, que parece ser la prioridad actual. Se trata de asegurar que para cada fase del proceso de formación de educación superior, desde la creación de una IES, la evaluación y aprobación de los programas académicos a ofertar, la acreditación, las auditorías, la difusión de información a la sociedad, la certificación profesional, existan criterios claros y mecanismos transparentes de aseguramiento de la calidad.

En nuestro país existen aspectos sobre la formación y el ejercicio profesional que nos imponen retos importantes. Por un lado, el crecimiento vertiginoso de la matrícula estudiantil, la ausencia de requerimientos de entrada y salida específicos para los distintos programas de grado. Por otro lado, el hecho de que la regulación para el ejercicio profesional es prácticamente nula, pues no existe un sistema de licencias profesionales (solo para unas cuantas carreras se necesita realizar un trámite burocrático de obtención de exequátur, que poco o nada tiene que ver con evidenciar competencias, y por demás no se exige su renovación periódica). Las asociaciones profesionales se encuentran en distintos niveles de desarrollo, y persiguen agendas diversas, en gran medida de carácter reivindicativo de derechos, por lo que no constituyen actores claves en la promoción y el aseguramiento del ejercicio profesional ético y apegado a las normas.

Esta realidad le plantea a las IES una gran responsabilidad. Los títulos universitarios constituyen una licencia de por vida. Es responsabilidad del Estado asegurar que los egresados cuenten con estándares mínimos de calidad y que ello no dependa de la voluntad de la institución formadora de someter sus programas a acreditación internacional. Por tanto, como se expresó en el apartado anterior, no basta con definir el tema de acreditación, se requiere además establecer criterios y procedimientos coherentes para la apertura inicial de los programas, tales como registros calificados o licencias, que deban obtener los programas para poder matricular y graduar estudiantes.

## **Superando obstáculos**

En cuestión de aseguramiento de la calidad y acreditación, en los foros nacionales celebrados para discutir estos temas suelen plantearse argumentos sobre los obstáculos que impiden que contemos con un sistema local, los cuales debemos analizar cuidadosamente.

1. En el país no podemos implementar procesos de evaluación fidedignos pues al ser un país pequeño todos los actores del sistema nos conocemos y no podemos ser objetivos. Este planteamiento refleja temores sobre transparencia y rigor, que entendemos pueden ser superados al crear órganos de evaluación de la calidad independientes, que incluyan pares internacionales, tendencia actual para fomentar la credibilidad y confianza en el proceso, al tiempo que se armonizan criterios y metodologías entre diversos sistemas.

2. Hemos fracasado varias veces en el intento de crear procesos de evaluación fiables y relevantes, así como mecanismos de aseguramiento de la calidad y acreditación. Es cierto que periodos en los que la concentración y energía de los principales actores del sistema se han concentrado en el tema, alcanzando logros importantes, han sido sucedidos por abruptas caídas, reflejando la falta de institucionalidad imperante en el país. Sin embargo, no por ello debemos desistir. No confiar en nuestra capacidad de impulsar y sostener iniciativas como estas es asumir una actitud derrotista.
3. No contamos con suficiente personal calificado para estas tareas. Es un argumento absolutamente válido. De igual modo, es una situación superable con la puesta en marcha de programas de formación rigurosos en tópicos como Evaluación y Aseguramiento de la Calidad, Gestión del Aseguramiento de la Calidad, Roles Responsabilidades de Pares Evaluadores, Formulación y Monitoreo de Planes de Mejora, entre otros temas asociados. Necesitamos crear capacidades a lo interno de las IES y en los organismos reguladores. Esto es fundamental, independientemente del modelo a asumir. El país ha invertido sumas importantes de dinero en programas de formación para funcionarios de las IES financiados por el MESCyT. Reeditar estas experiencias para estos temas de calidad puede hacerse de la mano de instituciones especializadas, quienes han manifestado estar en disposición de colaborar en distintas ocasiones.

En resumidas cuentas, entendemos que ante el creciente aumento de la matrícula universitaria en el país; las demandas de un sector productivo que requiere personal calificado; la necesidad de garantizar que los profesionales de educación, salud, ingenierías, derecho, y otras profesiones de interés social se formen y ejerzan su profesión apegados a altos estándares de calidad; los procesos de internacionalización en los que están inmersos muchas IES; la necesidad de contar con criterios para asignar recursos del Estado a las IES; la necesidad de rendir cuentas a estudiantes y sus familias, urge diseñar un modelo que asegure la calidad de la educación superior a nivel local y fomente la acreditación, local o internacional, o ambas. La decisión del modelo a asumir debe tomar en cuenta las tendencias internacionales, el estado actual de nuestro sistema educativo, las necesidades y capacidades locales, y sobre todo, los mecanismos de sostenibilidad y las condiciones necesarias para legitimarse social y académicamente.

# La internacionalización de la formación docente como estrategia para la pertinencia y la calidad educativa en el siglo XXI

Luz I. Madera Soriano

La capacidad de crear, aprender y enseñar de forma intencional y transformadora, se inscribe en los cimientos de la gran aventura humana hacia su evolución y desarrollo.

En el siglo XXI, el surgimiento y la consolidación de una sociedad global sustentada en el conocimiento expresa esa realidad en forma distintiva y, con su valorización del saber, ha redimensionado el rol de la educación, sus dinámicas y sus actores en un escenario globalizado (Madera, 2007).

“Aprender y enseñar” empezaron a adquirir significados nuevos en la nueva economía global y en el mundo de las TIC<sup>2</sup>, lo cual implicaba cambios sustantivos en la formación de los estudiantes y de sus mismos docentes. El acelerado desarrollo científico-tecnológico de las últimas décadas demandó nuevas y mejores capacidades profesionales; de ahí que surgieran esquemas productivos laborales novedosos, en una dinámica mundial interdependiente y conectada. A su vez, la profundización de las

1 Directivos de la red global de docentes Educators Abroad LTD (<https://educatorsabroad.org/home/>)

2 TIC: Tecnologías de Información y Comunicación.

asimetrías sociales, las crisis planetarias y las rupturas emergentes reclamaron un mayor sentido crítico y esfuerzos redoblados en favor de una educación por la paz, la equidad y la sostenibilidad.

En ese contexto, una nueva etapa en el desarrollo educativo mundial se abrió paso. El acceso a una educación pertinente y de calidad para todos, que favoreciera la construcción de competencias para la vida y el trabajo, constituyó un desafío mundial de primer orden. La innovación, la tecnología y el espacio virtual irrumpieron en el ámbito académico con nuevos enfoques pedagógicos, reconociendo la centralidad del estudiante como protagonista de su educación y del docente como garante de la calidad educativa (Delors, 1996).

Ese mismo reconocimiento otorga una ingente responsabilidad al maestro, pues, como señala el informe elaborado por McKinsey & Company: “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2007, p. 19). Esta sentencia incluye también a los formadores de docentes y a los programas de formación, responsables del desarrollo de las competencias exigidas al profesor de hoy y al de las próximas décadas.

La literatura sobre competencias docentes evidencia que la sociedad global requiere maestros de gran valía: gestores del conocimiento con habilidades tecnológicas y competencias globales; líderes creativos e innovadores con una visión prospectiva, comprometidos con su realidad local, que interpreten un mundo cambiante; profesionales excelentes y motivadores capaces de promover un aprendizaje significativo en sus estudiantes, y que les acompañen a construir en forma crítica y proactiva sus proyectos de vida en un escenario plural y complejo (Steiner, 1996; Imbernom, 2005; Reimers, 2009; Kissock y Richardson, 2009, entre otros).

Promover una educación nacional que dialogue con el mundo es indispensable para este propósito, lo cual se ve favorecido cuando se integra la dimensión internacional a la cultura y a la práctica de las instituciones educativas y de sus docentes. La internacionalización de la educación es la respuesta crítica y proactiva del mundo académico ante los impactos de la globalización, que aporta una visión internacional a la dinámica académica. Propicia el desarrollo de las competencias requeridas en un contexto mundial, integradas a una educación comprometida con el desarrollo, la identidad nacional y con un mejor destino planetario (Gacel Ávila, 2003).

Esta internacionalización educativa requiere de maestros formados con visión universal, a partir de procesos formativos internacionalizados; pues, tal cual indica F. Reimers<sup>3</sup> (2009), para el desarrollo de una educación global<sup>4</sup> es necesario contar con oportunidades de formación dirigidas a desarrollar docentes globalmente competentes.

Este trabajo propone una reflexión en torno a la internacionalización de la formación docente, a fin de que los maestros sean capaces de implementar estrategias que promuevan en sus estudiantes aprendizajes pertinentes y de calidad.

En este artículo se abordan los desafíos y los límites que enfrentan los sistemas educativos y los docentes para asumir los cambios que la dinámica mundial exige a la educación; en especial en los países en desarrollo, como es el caso de la República Dominicana. Desde el reconocimiento del docente, como factor clave de la calidad educativa, también se identifican competencias que forman el perfil de los docentes globalmente competentes y se señalan algunos criterios para la internacionalización de la formación docente.

Por último, se refieren brevemente algunas experiencias a nivel mundial, regional y nacional, encaminadas a internacionalizar la formación docente, dado su carácter estratégico para potenciar la pertinencia y la calidad educativa en el siglo XXI.

---

3 Profesor de Práctica en Educación Internacional en la Fundación Ford. Director del Programa de Políticas de Educación Internacional en Harvard Graduate School of Education y de la Global Education Innovation Initiative.

4 <http://glen-europe.org/global-education/what-is-global-education/>; <http://gloaled.gse.harvard.edu/>

## El dilema educativo en el Siglo XXI: aprender en el pasado para enseñar en el futuro

“El mundo, y el mundo de la educación ha cambiado, y continuará cambiando. Los profesores deben ‘actuar localmente y pensar globalmente’ si quieren preparar a sus estudiantes para una vida cada vez más compleja en la economía global del siglo XXI”.

(M. Steiner<sup>5</sup>, 1996. I prefer to see myself as a Global Citizen: How student teachers can learn to teach for justice, p. 21).

Implementar cambios en la cultura y en la práctica académica, enfocándolos hacia la internacionalización de la educación, tiene que ver con lo que F. Reimers (2009, p. 1) denomina: “la paradoja educativa en el siglo XXI”, la cual describe como: “la desconexión dada entre las capacidades institucionales de las escuelas (en muchos casos excelentes), y su bajo rendimiento en lo referente a preparar sus estudiantes para inventar un futuro que responda apropiadamente a los desafíos y oportunidades globales, compartidas con sus conciudadanos del mundo” (ídem).

204

La educación dominicana al 2021: reflexiones, planteamientos y experiencias

Respecto a los docentes, C. Kissock y P. Richardson (2009, p. 2) advierten que: “en el presente siglo, la educación ha pasado a ser una profesión global y, por lo tanto, los formadores de los docentes precisan comprender que están preparándolos para su futuro, no para nuestro pasado”. En la actualidad, su radio de acción profesional tiene como límite geográfico el planeta y como indicadores estándares mundiales.

Entender la profundidad y magnitud de los cambios que requiere la formación de los maestros y de sus estudiantes implica tomar en cuenta que muchas de las tendencias educativas actuales se relacionan con transformaciones en el modelo de desarrollo de países y de regiones que lideran la dinámica global y que marcan las corrientes mundiales. Las nuevas competencias requeridas para incrementar la competitividad han sido expresadas en modelos educativos innovadores, dirigidos a potenciar la Educación Primaria, Secundaria y Terciaria, sus sistemas de ciencia, tecnología e innovación y sus docentes, como parte esencial de sus estrategias.

5 Especialista británica en educación global y formación docente, Manchester Metropolitan University.

Vale recordar que la idea de una Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC), surge a inicios del presente siglo, como un proyecto político económico impulsado por Europa en respuesta a los retos crecientes derivados de la dinámica global. Su propuesta de promover una ciudadanía activa e insertarse con éxito en un esquema mundializado mediante el uso efectivo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y de potenciar las competencias locales y regionales para desarrollar ciencia, tecnología e innovación de marca mundial, se convierte en una tendencia hegemónica a escala planetaria (Córdoba, 2005).

Con anterioridad, caminos similares recorrieron países como Finlandia en Europa, Corea y Taiwán en Asia, y Cuba en el Caribe, en un contexto mundial radicalmente distinto y en circunstancias políticas particulares, respaldados algunos de estos por grandes potencias.

Desde la lógica propuesta, un mejor futuro para los países y las regiones en un esquema mundializado, se sostiene -en gran medida- en una educación de excelencia, que responda al interés local con trascendencia internacional. Esta corriente ha orientado las aspiraciones y metas educativas y científicas en las distintas latitudes durante las últimas dos décadas, al margen del desarrollo social y económico de los países. Esto plantea puntos de partidas muy disímiles para los países centrales y para los periféricos. Los resultados de esta proyección han sido tan desiguales como la aldea global.

## **El cambio educativo: un desafío estratégico para América Latina y El Caribe**

Para los sistemas educativos, en especial los de países en desarrollo, este axioma introduce variables imprevistas, traducidas en demandas de innovación y de cambio a un ritmo acelerado, y conforme a estándares mundiales de difícil alcance en el mediano plazo.

Además, en América Latina y el Caribe, al igual que en otras regiones en desarrollo, las políticas y dinámicas económicas, asociadas a un esquema global contradictorio y asimétrico, han derivado en mayores índices de pobreza y exclusión. Esto plantea nuevas urgencias sociales que la educación debe enfrentar en forma crítica y constructiva (Madera, 2016). La Sociedad de la Información y el Conocimiento también aporta nuevos saberes, enfoques y recursos que pueden contribuir en la construcción de

sociedades más justas y desarrolladas. En este complejo escenario, la región, incluyendo a la República Dominicana, enfrenta el desafío de encontrar soluciones educativas y científico- técnicas coherentes con su realidad y sus culturas.

La naturaleza y diversidad de las transformaciones educativas requeridas, a fin de propiciar una educación pertinente y de calidad para las nuevas generaciones, con frecuencia desafían la inercia natural de las dinámicas académicas tradicionales vigentes, perpetuadas a través de la formación de los docentes y gestores académicos. Este fenómeno se agudiza en los entornos vulnerables del llamado Tercer Mundo, donde el imaginario colectivo tiende a situar la profesión docente en un bajo estatus social, lo que incide en la calidad y pertinencia de su formación y desempeño como maestros (Louzano y Moriconi, 2013).

En lo que respecta a la calidad y pertinencia de la formación de los docentes, más allá de las condiciones particulares de los sistemas educativos y de los países, al parecer existe un denominador común en los formadores de maestros, a saber, la tendencia a reproducir las experiencias educativas previas; el desconocer un contexto plural, interconectado y complejo en que se desarrolla la educación del presente, y el obviar su proyección hacia las próximas décadas, en las cuales los docentes ejercerán su profesión (Kissock y Richardson, 2009).

El “desacoplamiento estructural” entre las necesidades y las demandas formativas que requiere la sociedad actual y la respuesta del mundo académico en términos de calidad e innovación, atentan eficazmente contra el desarrollo social y económico indispensable en la región. En el reciente estudio publicado por UNICEF, *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*, se evidencia que: “El modelo educativo actual ya no responde a las necesidades que la región requiere para incorporarse a la economía del conocimiento (...) el desafío es pasar de un modelo mental lineal a la búsqueda del desarrollo del pensamiento complejo” (Aguerrondo y Vaillant, 2015, p. 9).

Aun cuando en el panorama educativo mundial se destacan sistemas y prácticas innovadoras (Finlandia, Ontario, Singapur, Australia, entre otros), en general, los docentes se forman en una dinámica escolar signada desde el siglo XIX por patrones inherentes a la industrialización: normalización, linealidad, centralización, “producción en masa” con espacio limitado para la creatividad, la innovación y la flexibilidad, indispensables en una educación para el siglo XXI (Robinson, 2015).

A principios del presente siglo K. Seitz, experto en Educación para el Desarrollo<sup>6</sup> y Aprendizaje Global<sup>7</sup> afirmaba: “La educación de ayer es ya inadecuada para hacer frente a las tareas del mañana. No necesitamos una ofensiva educativa, sino un cambio de rumbo de la educación” (Seitz, 2001, p. II). Esa necesidad de cambio aún persiste, y se extiende a los docentes, a su formación y práctica educativa, lo que se evidencia con énfasis en la región.

En el estudio del “Banco Mundial Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe”, publicado en el 2014, se evidencian aspectos críticos que son considerados desafíos prioritarios en la República Dominicana (Burns y Luque, 2014, p. 2):

- La baja calidad promedio de los profesores es la principal limitación que impide el avance educativo y restringe el desarrollo social esperado de la inversión pública en educación.
- La calidad de los profesores refleja un pobre manejo de los contenidos académicos, prácticas ineficaces en el aula, reducido tiempo de instrucción, uso limitado de los materiales didácticos y de las TIC.
- Los cuerpos docentes no pueden considerarse de alta calidad en comparación con los parámetros mundiales.

Como estrategia para formar docentes de alta calidad, el informe propone reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores. En esta tarea, una formación docente innovadora, orientada hacia el desarrollo nacional, que contemple las tendencias educativas mundiales y que integre mejores prácticas internacionales, promueve profesionales competentes, comprometidos, y abona el terreno para una educación pertinente y de calidad para todos.

---

6 Ver: Bourn Douglas (2012). Development education: From the margins to the mainstream. <http://educacionglobalresearch.net/en/issue01bourn>

7 Ver: Seitz (2001).

## La internacionalización de la formación docente en la sociedad del conocimiento: estrategia de pertinencia y calidad educativa

### El docente como factor de pertinencia y calidad educativa en la era planetaria

En las últimas décadas, la formación inicial y continua de los profesores forma parte esencial del debate académico mundial, dada la relevancia del docente en la ecuación de la calidad educativa<sup>8</sup>. Ya en julio de 2005, el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), publicaba el volumen 1 de su revista bajo el título “Protagonismo docente en el cambio educativo”, incluyó el artículo ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente, donde su autora, M. Robalino, señalaba que:

“¡Sin docentes, los cambios educativos no son posibles! Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas emprendidas por la mayoría de países de América Latina y el Caribe, cuyas evaluaciones muestran resultados menores a los esperados con relación a los recursos y al tiempo invertidos” (Robalino, en Revista PRELAC No. 1, 2005, p. 7).

Recientemente, el “Reporte Regional de Revisión de la Educación para Todos al 2015”, de OREALC/Unesco (2014, p. 22), indica que la región experimenta avances sociales y económicos que han favorecido sus dinámicas educativas, pero la inequidad y la pobreza sostenidas siguen restringiendo la expansión de una educación de calidad. De igual modo, las mejoras en la calidad docente han sido limitadas y las políticas parecen más orientadas a incrementar el número de docentes disponibles que a mejorar la calidad de su formación y sus condiciones laborales (ídem, p. 114).

Sin embargo, el reporte también destaca la importancia del docente en la calidad de los aprendizajes y en la mejora de los sistemas educativos. Refiere cómo en entornos educativos precarios se han identificado maestros capaces de contrarrestar estas

8 Estudios referentes son el informe presentado por McKinsey & Company en el 2007: How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top; el Estudio Regional para América Latina y el Caribe 2013, del Banco Mundial: Building Better Teachers in Latin America and the Caribbean. New Evidence on Strategies for Teacher Quality and Student Learning, y el PREAL Policy Brief: Producing High-Quality Teachers in Latin America, de marzo del 2015, entre otros.

condiciones y de promover aprendizajes en sus estudiantes: “La calidad del cuerpo docente es el factor clave de la calidad educacional” (ídem, p. 109). Sin negar la urgencia de garantizar entornos escolares adecuados, este hallazgo evidencia que ciertas capacidades de los docentes les facilitan organizar el conocimiento, comunicar expectativas positivas a sus estudiantes y dinamizar aprendizajes con significado y sentido, incluso para personas en condiciones de vulnerabilidad. Para el filósofo francés E. Morin (1999), esta experiencia apuntaría hacia la capacidad de los maestros para construir por sí mismos y promover en otros un conocimiento pertinente, que resuena con sus necesidades vitales en el contexto actual:

“La era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la complejidad planetaria.

El conocimiento del mundo, como tal, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Es el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: ¿Cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo, y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo? Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento. A este problema universal está enfrentada la educación del futuro...”.

Del conocimiento pertinente <sup>9</sup>  
E. Morin (1999, p. 15)

La complejidad que caracteriza el presente coloca al docente ante un dilema epocal: por una parte, su formación, competencias y práctica profesional, responden a una educación del pasado, pero que está impelido a reformar y a superar. Por la otra, un mundo en gestación reclama docentes con nuevas competencias, abiertos a un futuro donde habrán de enseñar lo que aún no conocen; capaces de facilitar el desarrollo de los jóvenes como ciudadanos informados, competentes y comprometidos, que puedan comprender, interpretar y actuar en un mundo impredecible, y hacer de este un mejor lugar para todos (Imbernón, 2005).

9 Fragmento introductorio del Capítulo II: “Los principios de un conocimiento pertinente”, en Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, obra escrita por el filósofo francés E. Morin para la Unesco, y editada en París en el año de 1999 (p. 15).

Si a esto se añan las condiciones personales, laborales y contextuales que enfrentan los docentes en todos los niveles educativos, en países como la República Dominicana, resulta indispensable propiciar el desarrollo de las competencias que favorecen su mejor desempeño. M. Steiner (1996) señala que los maestros se beneficiarían si contaran con una formación que los apoyara para reflexionar críticamente sobre sus experiencias como aprendices, no para reproducirlas, sino para adaptarlas a las necesidades educativas de las generaciones presentes y futuras.

En última instancia, las transformaciones paradigmáticas que gravitan sobre la educación encuentran su síntesis y realización en el pequeño universo del aula, expresadas día a día como objetivos educativos, estrategias de enseñanza y resultados de aprendizaje. Estos son forjados en las más diversas condiciones materiales, humanas y profesionales -en muchos casos extremas- bajo la promesa de construir competencias para la vida y el trabajo, la ciudadanía responsable y la construcción social en un mundo contradictorio. Y es que el éxito educativo de un sistema, un país, una región, se libra en el terreno docente.

## La dimensión internacional en la dinámica educativa y la formación docente

Desde el pasado siglo, iniciativas globales, regionales y nacionales son llevadas a cabo en procura de la mejora educativa y docente; mas, los reclamos por una mejor educación continúan. Múltiples aspectos condicionan la efectividad de esos esfuerzos, entre estos la limitada capacidad de los que formulan, implementan y ejecutan las políticas, estrategias y programas de formación docente para interpretar la brecha existente entre lo que tradicionalmente se ha entendido como su formación ideal y las necesidades que exige el presente.

La dificultad se incrementa cuando se trata de traducir esta brecha en competencias profesionales y globales para la paz, la equidad y el desarrollo social y económico; así como las estrategias y programas formativos que las dinamicen. Este conflicto, que sofoca la pertinencia educativa en el mundo globalizado, es transversal a los distintos ámbitos y niveles escolares.

J. Gacel-Ávila<sup>10</sup> (2003) explica cómo, en respuesta a los desafíos que estas contradicciones plantean, la Internacionalización de la Educación emerge como una dimensión fundamental para la construcción de una visión y una práctica educativa proyectada hacia el mundo, que armonice las necesidades locales y las demandas globales, salvaguardando las particularidades locales. Además, favorece la mejora académica y científica de las instituciones y sus actores, al propiciar el intercambio de saberes, experiencias, buenas prácticas y recursos, en el marco de una cooperación solidaria.

Con frecuencia, internacionalizar la formación -en este caso la docente- es interpretado como sinónimo de viajes estudiantiles, intercambios culturales y contenidos interculturales insertos en los cursos y programas, o la contratación de profesores internacionales. Estas iniciativas sin dudas enriquecen la experiencia formativa del docente, mas no configuran una estrategia integral de calidad educativa dirigida a desarrollar competencias docentes para el siglo XXI.

La internacionalización de la educación es una dinámica sistémica, definida por J. Knight<sup>11</sup> (2014, p. 1), como “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global a los objetivos, la enseñanza/aprendizaje, la investigación y las funciones de servicio de una institución o sistema educativo”. Incorporar esta dimensión en los programas formativos implica promover transformaciones en la cultura de la institución y en sus actores; en la misión, objetivos, estrategias, modelo y enfoques pedagógicos; en la infraestructura y en el estilo de gestión, a fin de conformar un ecosistema que promueva el desarrollo de una visión universal.

Esta visión refiere a una aproximación crítica, reflexiva y propositiva a la realidad, a sus fenómenos, procesos y relaciones, que reconoce su naturaleza multidimensional y compleja; su dimensión multi-contextual (local, regional, mundial, presencial, virtual); su carácter global, holístico y sistémico (el todo, las partes y sus conexiones) intercultural (diálogo de lo diverso) e interdisciplinar (diálogo de saberes). Este abordaje profundo de la realidad promueve el desarrollo de competencias que facilitan la articulación de la identidad local, particular y específica con una conciencia del mundo y de sus demandas (Madera, 2016).

10 Experta mundial en Internacionalización de la Educación Superior. Directora del Observatorio de Internacionalización y Redes de Educación Terciaria del IESALC, UNESCO (<http://obiret-iesalc.udg.mx/>)

11 Experta mundial en Internacionalización de la Educación Superior de Toronto University

Las políticas y estrategias de internacionalización educativa se implementan a través de acciones programáticas integradas a la dinámica institucional y a los procesos formativos de manera integral. Pueden ser acciones de internacionalización que se desarrollan dentro del campus, y otras que involucran movimiento de personas, programas y servicios en un marco de cooperación interinstitucional y en esquemas transnacionales.

Entre estas acciones se encuentran la internacionalización curricular; la enseñanza de lenguas, geopolítica y cultura; el intercambio cultural; la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores (presencial y virtual); los programas internacionales de formación; la participación en redes y asociaciones internacionales; las titulaciones e investigaciones conjuntas; la acreditación internacional; la integración a esquemas académicos regionales (validación de créditos y títulos); los proyectos de cooperación al desarrollo, entre otros.

En el caso de la formación de docentes, el desarrollo de la voluntad, la capacidad y la identidad para la internacionalización (Madera, 2016), presenta una doble función en su quehacer profesional: transformar su propio proceso formativo y propiciar las competencias necesarias para que, al actuar como docente, incorpore estas dinámicas con sus estudiantes y en sus actividades de investigación, innovación y extensión a la comunidad.

## Competencias docentes necesarias en una sociedad del conocimiento

Las competencias que distinguen al docente de hoy incluyen capacidades genéricas y específicas distintivas, definidas a partir de criterios de desempeño internacionalmente aceptados, y de indicadores que respondan a las realidades educativas específicas de los contextos locales.

F. Imbernón<sup>12</sup> (2005, p. 6) señala que en la globalización y la sociedad del conocimiento el docente deberá “ser, saber y desaprender en un contexto complejo”. Esto así porque los maestros deben propiciar el desarrollo de competencias innovadoras

<sup>12</sup> Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, experto en formación del profesorado.

en los estudiantes, que como ciudadanos y profesionales globales requieren, y para eso necesitan conocer y apropiarse de esas competencias, a fin de promoverlas en otros. Esto supone para los docentes y sus formadores superar prácticas arraigadas y desarrollar nuevas capacidades docentes.

Distintos autores refieren un sinnúmero de competencias globales indispensables en el siglo XXI: valores fundamentales; conciencia de sí mismo y sentido ético para con su contexto particular y el mundo; pensamiento crítico, reflexivo y complejo; creatividad e innovación; dominio de lenguas extranjeras; conocimientos de geografía e historia universal y comprensión de temas sociales, políticos, económicos y climáticos a escala local y global.

Además, destrezas digitales y uso de las TIC; adaptación al cambio y a ambientes multiculturales y diversos; trabajo colaborativo y en redes; manejo de las relaciones y de contextos altamente competitivos; capacidad para lograr niveles elevados de educación conforme a estándares mundiales; indagar e investigar; aprendizaje continuo y autónomo (Gacel Ávila (2003), Reimers (2009), Robinson (2015); Aguerrondo y Vaillant (2015) y otros).

K. Seitz (2001) sintetiza las competencias clave en el siglo XXI como: aprender a aprender, pensar y apreciar la dinámica local en su relación con el contexto global y armonizar el accionar local con los requerimientos de una dinámica global.

En cuanto a atributos de los docentes globalmente competentes, Longview Foundation<sup>13</sup> (2008, p. 7) distingue los siguientes:

- Conocimiento de la dimensión internacional en su área de enseñanza y dominio sobre múltiples temas globales.
- Capacidades pedagógicas para enseñar a sus alumnos a analizar fuentes primarias de todo el mundo, apreciar múltiples puntos de vista y reconocer estereotipos.
- Compromiso para contribuir a que los estudiantes se conviertan en ciudadanos responsables, tanto del mundo como de sus propias comunidades.

13 Ver: <http://longviewfdn.org/>

De acuerdo a la NAFSA: Association of International Educators<sup>14</sup>, un docente globalmente competente tiene conocimiento del mundo, de los asuntos globales críticos y de su impacto local. Conoce los antecedentes culturales de los estudiantes, manifiesta sensibilidad intercultural y aceptación de las diferencias. Incorpora este conocimiento y esta sensibilidad en la práctica del aula y desarrolla habilidades para fomentarlos en los alumnos. Modela acciones socialmente responsables y crea oportunidades para que los estudiantes participen estas<sup>15</sup>.

Desde un enfoque complementario a las competencias antes enunciadas, T. Aldape<sup>16</sup> (2008, pp. 16-20) identifica tres categorías de competencias docentes requeridas en el presente:

- Académicas: visión sistémica, manejo de grupos, tecnología para el aprendizaje, diagnóstico, solución de problemas y toma de decisiones.
- Administrativas: pensamiento estratégico, creatividad, planeación y coordinación de acciones.
- Humano–sociales: desarrollo personal, motivación, comunicación, trabajo en equipo y negociación.

En este trabajo se plantea que el desarrollo de estas múltiples competencias requiere prestar atención al fortalecimiento continuo del “aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir” en los docentes y discentes. Estos son los fundamentos de toda acción educativa de calidad, y configuran la “utopía necesaria” que hace viable el desarrollo de los talentos y de las capacidades humanas desde un enfoque de derechos (Delors, 1996).

Otras condiciones cardinales que requiere el docente en el siglo XXI han sido sintetizadas en Los siete saberes necesarios para la educación del futuro propuestos por E. Morin (1999). Constituyen competencias diferenciadoras de nivel profundo que contribuyen al desarrollo de una comprensión activa y a una reflexión crítica en un contexto globalizado:

14 <http://www.nafsa.org/>

15 En: Education Week, Global Learning [http://blogs.edweek.org/edweek/global\\_learning/2015/08/the\\_top\\_10\\_characteristics\\_of\\_globally\\_competent\\_teachers.html](http://blogs.edweek.org/edweek/global_learning/2015/08/the_top_10_characteristics_of_globally_competent_teachers.html)

16 Investigadora y consultora en el área de desarrollo de competencias, Universidad de Nuevo León.

- Reconocer las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Conocer lo que es conocer.
- Aplicar los principios de un conocimiento pertinente: contextual, global, multidimensional y complejo.
- Enseñar la condición humana: reconocer la unidad y la complejidad humana.
- Enseñar la identidad terrenal: compromiso con el destino planetario.
- Enseñar a enfrentar las incertidumbres: estrategias para afrontar lo inesperado.
- Enseñar la comprensión: superar la incompreensión, sus modalidades y efectos.
- Desarrollar la ética del género humano: control de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad.

Además de las competencias globales –de carácter transversal en el currículo académico–, en contextos donde se requiere elevar los estándares de desempeño de la profesión docente, como en América Latina y el Caribe –en particular en la República Dominicana– la internacionalización de la formación docente inicial y continua favorece el desarrollo de competencias específicas de alto nivel, relacionadas al conocimiento y a la apropiación de nuevas formas de aprender y enseñar, enfoques educativos de vanguardia, diseños curriculares innovadores y flexibles, buenas prácticas pedagógicas, evaluaciones constructivas, uso creativo de los recursos de información, tecnológicos y pedagógicos, espacios novedosos de aprendizaje, entre otros.

Como parte del desarrollo profesional docente, las dinámicas de internacionalización facilitan la participación en redes y comunidades profesionales de aprendizaje –virtuales y presenciales– que contribuyen al intercambio, la apertura y la actualización profesional y cultural. Para las instituciones académicas que forman docentes, la internacionalización constituye una estrategia de desarrollo institucional y proyección internacional.

## **Pautas para la internacionalización de la formación docente**

En la República Dominicana, como en otros países de la región, para internacionalizar la formación docente se requiere de definiciones a todos los niveles del sistema educativo nacional.

Incrementar la pertinencia y la calidad de la educación en una sociedad del conocimiento requiere que los pactos y acuerdos educativos regionales y nacionales, así como las

políticas, regulaciones, estrategias y planes que atañen al país y a las instituciones, consideren las propuestas y mejoras educativas de acuerdo a las demandas que la dinámica global, regional e insular binacional plantea a la educación dominicana. Al mismo tiempo, es necesario comprender y asumir el rol de la internacionalización en la transformación educativa del país.

Esto permite establecer directrices, criterios e indicadores de internacionalización para la formación docente y la práctica educativa, cuyo cumplimiento tendría incluso carácter vinculante. Para este cambio es decisivo reconocer las necesidades, limitaciones y potencialidades del sistema educativo nacional y poner en marcha, de forma consistente, innovaciones que prioricen los factores claves del éxito académico, y que integren la dimensión internacional. Esto ha sido exitoso en Australia, así como en países de Asia y Europa.

Entre estos factores destaca la calidad docente y, respecto a su formación, se requiere implementar procesos de internacionalización curricular, dirigidos a integrar la dimensión internacional en los distintos componentes de los programas formativos: criterios de pertinencia y calidad; contenidos y formas de los programas de curso; métodos didácticos; sistema evaluativo; dinámicas de investigación y extensión, entre otros (Madera, 2005). En términos ideales, la dimensión internacional debería ser asumida de forma integral por la institución académica que ofrece la formación.

A. Föderov<sup>17</sup> (2009, p. 69) describe la internacionalización del currículo como un proceso sistémico “ligado a la búsqueda de una mayor proyección, calidad, pertinencia, equidad e inclusión en la formación profesional a nivel internacional, lo que impacta fuertemente las políticas y los procesos de diseño, rediseño, ejecución, evaluación y mejoramiento de las carreras y de las universidades”. Este autor identifica seis dimensiones cuya implementación conjunta favorece la internacionalización de los programas de estudio (ídem, p. 77):

- 1) La creación de condiciones propicias en el programa y en la institución, para el desarrollo de las competencias profesionales de calidad internacional.
- 2) La pertinencia, proyección y apertura de la carrera en los escenarios académico-profesionales globales.

17 Asesor académico del Centro de Desarrollo Académico, Instituto Tecnológico de Costa Rica

- 3) La integración de elementos y dinámicas que garantizan la formación para ejercer como ciudadano y profesional en un mundo globalizado.
- 4) La incorporación en el plan de estudio de cursos, prácticas, bibliografía, recursos y otros componentes que faculten para obtener un dominio técnico adecuado de un idioma extranjero.
- 5) La configuración del programa con una estructura y funcionamiento flexible que posibilite académicamente la movilidad estudiantil, y propicie la educación continua a través de la vida y la actualización permanente acorde con la dinámica internacional.
- 6) La actualización permanente del plan de estudio respecto a los requerimientos del desempeño profesional a nivel internacional.

Estas dimensiones deben ser expresadas en términos de indicadores de internacionalización para los siguientes componentes del programa:

- 1) Conceptualización de la carrera
- 2) Perfil académico–profesional del graduado
- 3) Diploma a otorgar
- 4) Estructura curricular
- 5) Principios pedagógicos
- 6) Programas de los cursos
- 7) Personal docente y administrativo
- 8) Gestión
- 9) Infraestructura<sup>18</sup>

Longview Fundation (2008, p. 6) propone el siguiente Marco para la Internacionalización de la Formación Docente, donde proponen cuatro dinámicas diferenciadoras:

- 1) Revisar los programas de estudio para garantizar que:
  - Los cursos de educación general contribuyan a que los docentes desarrollen un conocimiento profundo de al menos una región del mundo, una cultura o un tema global.
  - Adquieran el conocimiento de lenguas extranjeras de modo que puedan comunicarse en otro(s) idioma(s).

---

18 En su Guía metodológica, para la internacionalización de los planes de estudio, caracteriza cada componente y ofrece elementos para la definición de los indicadores (ver Bibliografía).

- Los cursos de formación profesional enseñen las habilidades pedagógicas necesarias para que los docentes puedan abordar la dimensión global en su área de enseñanza.
  - Las experiencias de campo favorezcan el desarrollo de perspectivas globales.
- 2) Facilitar que los docentes en formación tengan al menos una experiencia intercultural:
    - Promover oportunidades de estudio o enseñanza en otro país o en una comunidad multicultural en el propio país.
    - Dar apoyo financiero para tales experiencias.
    - Ofrecer la orientación y la supervisión apropiada para que puedan asociar esas experiencias con su práctica docente.
  - 3) Modernizar y ampliar los programas para formar docentes de idiomas:
    - Preparar más profesores para enseñar idiomas menos aprendidos.
    - Actualizar la pedagogía para la enseñanza de lenguas extranjeras en base a investigaciones y buenas prácticas docentes.
  - 4) Crear evaluaciones formativas que permitan valorar la efectividad de las estrategias para el desarrollo de las competencias globales en los docentes.

En este proceso, son importantes las acciones de movilidad estudiantil y docente; la creación de modos innovadores de colaboración presencial y virtual entre estudiantes y docentes; la acreditación internacional de los programas; la oferta de programas o cursos en alianza con instituciones internacionales, entre otras. La internacionalización curricular también es aplicable a las dinámicas de formación continua y al desarrollo docente.

El fin último es promover el desarrollo de competencias docentes globales y profesionales de nivel internacional, que redunden en aprendizajes de calidad en los estudiantes. Este proceso resultará exitoso si se implementan dinámicas de internacionalización creativas, flexibles y contextualizadas, acorde a las necesidades locales, pero con visión universal.

## Internacionalización de la formación docente: experiencia global, regional y nacional

Los esfuerzos por impulsar una Educación Internacional que promueva la paz y el entendimiento, se remonta a la década de 1970, cuando la Unesco promulgó la Recomendación sobre Educación Internacional. Dos décadas más tarde se aprobó el Plan Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (1995)<sup>19</sup>. Para entonces, en el marco de una globalización en progreso, las estrategias de internacionalización educativa surgen, se consolidan, e incluyen la formación de docentes.

En la actualidad, la Agenda Mundial de Educación 2030 introduce elementos de internacionalización, tales como la Educación para la paz y la sostenibilidad; la ciudadanía mundial; el desarrollo de competencias globales; y la movilidad estudiantil. En la Meta 10 establece: “Aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo<sup>20</sup>”.

Por otra parte, numerosas redes globales promueven reflexiones, enfoques y buenas prácticas de internacionalización de la formación docente, y se dispone de una amplia bibliografía sobre el tema<sup>21</sup>. Desde la perspectiva regional, con la finalidad de impulsar el desarrollo docente y su formación desde una mirada regional, la Unesco ha desarrollado proyectos tales como la Iniciativa para la Formación de Docentes en el África Subsahariana (TTISSA), y la Red Docente de América Latina y el Caribe (KIPUS)<sup>22</sup>.

En Latinoamérica y el Caribe los procesos de internacionalización presentan rezagos que abarcan la formación docente. Sin embargo, la revisión documental evidencia un interés creciente sobre el tema. En términos de estrategias y acciones, el abordaje

19 Unesco, actas de la Conferencia General. Volumen 1. Resoluciones, Programa para 1996-1997. Resolución 28C/IV.5.41.II, París, 1995, pp. 64-68. (Ibidem, p. 6)

20 Unesco, Educación 2030 <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/education-2030-campaign/>

21 [http://www.nafsa.org/\\_file/\\_itlc\\_2011\\_bibliography.pdf](http://www.nafsa.org/_file/_itlc_2011_bibliography.pdf)

22 [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=8882&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8882&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

regional para la mejora de la profesión docente aporta elementos de internacionalización a esta dinámica, como acontece con la Estrategia Regional de Docentes enfocada en la formación inicial, continua y la carrera docente, desarrollada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), de la Unesco desde 2010<sup>23</sup>.

El Proyecto Metas Educativas 2021, promovido por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y activo desde el año 2010, propone en la Meta General Octava “Fortalecer la profesión docente”. Aun cuando no refiere componentes de internacionalización, en el informe Miradas 2013 (p. 10) se propone impulsar la acreditación de las universidades e institutos de formación docente; promover la movilidad de los formadores de docentes y alumnos, así como ofertar cursos internacionales a través del Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU), de la OEI.

En la Meta General Novena, que indica “Ampliar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento y Fortalecer la Investigación Científica”, además de elevar el nivel científico de la región se promueve la movilidad y la colaboración académica regional (OEI, CEPAL & SEGIB, 2010).

En la República Dominicana la información sobre la internacionalización de la formación docente es escasa. La Ley Orgánica de Educación 66-97<sup>24</sup>, el Plan Decenal de Educación 2008-2018 del Ministerio de Educación, MINERD<sup>25</sup>, la Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030<sup>26</sup> y el Pacto Nacional para la Reforma de la Educación<sup>27</sup> refieren la necesidad de desarrollar una educación acorde con las tendencias mundiales, que responda a estándares mundiales de calidad y que movilice la cooperación internacional. La Propuesta Educativa 2016-2020 del MINERD plantea elementos vinculados a la Educación Internacional a nivel de currículo, y propone estrategias de acreditación de las carreras, movilidad, los estudios internacionales y la cooperación internacional para la formación de maestros (MINERD, 2016).

23 <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/teachers/regional-strategy-on-teachers/>

24 <https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/20100408-12.pdf>

25 <http://www.educando.edu.do/centro-de-recursos/documentos/plan-decenal-de-educacin-2008-2018/>

26 <http://economia.gob.do/mepyd/estrategia-nacional-de-desarrollo-2030/>

27 <https://pactoeducativo.do/wp-content/uploads/2013/09/Pacto-Nacional-para-la-Reforma-Educativa-en-la-Republica-Dominicana.pdf>

El Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018<sup>28</sup> contempla la internacionalización y la cooperación interinstitucional entre sus fundamentos y proyectos estratégicos. En las últimas décadas el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, (MESCyT) ha ofertado becas nacionales e internacionales que han contribuido al financiamiento de la formación de docentes de forma individual y en proyectos dirigidos a grupos de docentes, en especial para maestrías y doctorados (MESCyT, 2016)<sup>29</sup>. En el 2015, puso en vigor la Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana, que propone una formación de calidad que responda a las demandas globales (MESCyT, 2015).

A nivel de las instituciones, la información disponible es escasa. A nivel universitario se evidencian esfuerzos por generar dinámicas de internacionalización que favorezcan el desarrollo profesional de los docentes en las instituciones públicas y privadas. Es importante destacar las iniciativas de movilidad e intercambio estudiantil desarrolladas por el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, (ISFODOSU)<sup>30</sup>.

En general, estas intenciones y acciones han tenido un reducido impacto en la pertinencia y calidad de la educación dominicana. Es necesario que se traduzcan en estrategias sistémicas, coherentes y consistentes, que generen competencias globales, académicas y profesionales de alto nivel en los docentes y los estudiantes.

## Conclusiones

En la sociedad del conocimiento, con un esquema global cambiante y complejo, los sistemas educativos tienen el compromiso de ofrecer a los estudiantes una educación que los habilite como ciudadanos y profesionales competentes y comprometidos con su propio desarrollo, el de sus comunidades, su país y el mundo.

---

28 <http://seescyt.gov.do/plandecenal/Paginas/plan%20decenal.htm>

29 Se realizaron entrevistas en los viceministerios de Educación Superior y de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales del MESCyT, respecto a la dotación de becas para la formación de docentes.

30 El ISFODOSU es una institución de carácter estatal y de servicio público, destinada a la formación de recursos humanos para el sector educativo, de acuerdo a la legislación vigente. <http://www.isfodosu.edu.do/>

Esto requiere nuevas capacidades –competencias globales– y mayores niveles académicos escolares, acorde a estándares internacionales, que exigen educación y transformaciones sustantivas. En este proceso el docente juega un papel fundamental como factor clave para la calidad educativa; por tanto, se requiere una formación que habilite a los maestros como docentes globalmente competentes. La internacionalización de la formación docente ofrece estrategias que favorecen el desarrollo de esas competencias.

En la República Dominicana, como en otros países de la región, aún se requiere una mayor comprensión acerca de los desafíos que gravitan sobre la educación de hoy, a fin que la internacionalización permeé las políticas, estrategias y dinámicas educativas en el sistema y las instituciones, en todos los niveles. La acreditación de los programas formativos y el intercambio académico emergen como un primer paso en la mejora del profesorado en formación. Pero esto no es suficiente, se requiere un proceso coherente y sostenido de internacionalización de los programas docentes y de sus instituciones.

Como señalan Kissock y Richardson (2009), los formadores de docentes precisan adoptar una perspectiva global, asumir normas internacionales, modernizar los procesos de instrucción y ampliar la perspectiva de los maestros estudiantes para cumplir con las responsabilidades de la profesión.

La internacionalización de la formación docente en el país requiere ser abordada con mayor profundización desde la investigación educativa, dada su relevancia. Internacionalizar la formación docente ya no es una opción, constituye un imperativo estratégico para promover aprendizajes pertinentes y de calidad en el siglo XXI.

**SEGUNDA PARTE:**  
**Lo que aportan  
las experiencias**



# La inducción del profesorado principiante en República Dominicana. La experiencia del programa INDUCTIO<sup>1</sup>

Altagracia López Ferreiras

## Los programas de inserción del profesorado principiante

La necesidad de desarrollar programas de inducción o inserción para el profesorado principiante se ha convertido ya en una política educativa asumida por un número creciente de programas educativos (Alen & Sardi, 2009). En América Latina, diferentes países se han unido en la última década a esta estrategia formativa que viene a considerar el periodo de inducción como un periodo diferenciado en el proceso de convertirse en docente. Un periodo en el que los docentes son enseñantes y a la vez aprendices. Enseñan y aprenden en contextos generalmente más complejos y vulnerables que el resto de docentes con experiencia. En algunos casos impartiendo clases en niveles educativos para los que no han sido formados (Beca Infante, 2012).

La inducción profesional en la enseñanza, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los docentes han de realizar la transición desde estudiantes a enseñantes (Marcelo, Gallego-Domínguez & Mayor, 2016). Es un periodo de tensiones

<sup>1</sup> Este título se inscribe dentro de la Meta General 8 correspondiente al Fortalecimiento de la Profesión Docente. El Programa de formación INDUCTIO se desarrolló en alianza académica del CINNES del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y el Grupo Idea de la Universidad de Sevilla con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) en República Dominicana.

y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los docentes principiantes deben construir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo & Vaillant, 2009). Conviene insistir en la idea de que el periodo de inducción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en docente. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Boerr Romero, 2011; Cox, Beca & Cerri, 2014).

Dada la naturaleza de sus funciones educativas, tal y como se plantea en los resultados del TALIS (2008) los docentes principiantes tienen dos tareas que cumplir, deben enseñar y deben aprender a enseñar. La realidad muestra que aun habiendo recibido una formación inicial de calidad, hay competencias que solo se aprenden en la práctica, lo cual repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición (Marcelo, Gallego – Domínguez & Mayor, 2016). Los docentes principiantes se enfrentan a nuevas funciones y diversas tareas entre las cuales se destacan construir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como maestro o profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. El problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los docentes más experimentados.

El periodo de inducción profesional es un momento importante en la trayectoria del futuro docente. Esto así porque los docentes deben realizar la transición de ser estudiantes a ser profesores, profesionales de la educación, por ello este momento suele estar acompañado de inquietudes, dudas y tensiones, debiendo construir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo. En este primer año los docentes son principiantes y, en muchos casos, incluso en su segundo y tercer año pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional.

Diversos países de América Latina reportan la existencia de programas de inducción, acogida, acompañamiento o mentoría, en el informe sobre los avances en las Metas 2021 entre los que destacan Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador y Uruguay (OEI, 2013). Los programas de estos países aprovechan el potencial de docentes con experiencia

para orientar y modelar docencia para profesores principiantes, ya que comparten la idea planteada Alen y Sardi (2009) de que la inducción a la docencia, como concepto, lleva consigo el acompañamiento de un profesor experimentado o mentor a alguien que se inicia en la profesión.

Cabe destacar que la mentoría junto con la disposición del docente hacia el trabajo colaborativo y el aprendizaje permanente se constituyen en componentes esenciales en el proceso de inducción. Esto así ya que la inducción, como parte del desarrollo profesional, requiere de aprendizaje individual y con otros desde el primer día que inician su labor educativa con sus estudiantes. No se trata únicamente de una estrategia para tratar de compensar problemas, deficiencias, necesidades, lagunas del nuevo maestro, sino una estrategia formativa necesaria, vital y con características particulares que la hace única y específica (Marcelo, et.al., 2016).

Los resultados muestran que los programas de inducción más efectivos son aquellos que integran al proceso a los mejores mentores, para lo cual ofrecen incentivos, establecen estándares de calidad y proporcionan capacitación para acompañar, evaluar y retroalimentar el proceso de enseñanza y de aprendizaje llevado a efecto por docentes noveles.

## Contexto legal de la inducción en República Dominicana

El marco legal en el que se fundamenta en la República Dominicana llevar a efecto procesos de inducción del profesorado principiante se encuentra en la Ley 66-97 y las normativas que orientan la incorporación y el desarrollo docente al sistema. La Ley General de Educación 66-97 en su artículo 137 establece en cierta forma quien es el docente principiante cuando indica que la “contratación implica un período de prueba de un año lectivo a partir del cual su titularidad y promoción se hará conforme a disposiciones especiales” (SEE, 1997, p.51),

Por su parte, el Reglamento del Estatuto del Docente Dominicano (SEE, 2003), normativa que orienta los deberes y los derechos en relación al docente, en su artículo 29 recupera lo establecido en la Ley 66-97 en términos de la existencia de un periodo de prueba de un año para que el profesor alcance, previa evaluación, la condición de personal permanente, la cual le ofrece estabilidad laboral en el sistema. Visto así,

tanto en la Ley como en el Estatuto Docente se considera profesor principiante aquel que desarrolla una labor en aula con menos de un año de experiencia en el sistema educativo.

La evaluación a realizar al agotar el primer año de labor es fundamental para obtener información acerca de la calidad del desempeño de los docentes noveles y tomar decisiones sobre su ingreso en forma permanente. Esto así ya que el propio Reglamento establece que si “cumplido el año del período de prueba, no se hubiera realizado la evaluación, el docente adquiere la condición de permanente automáticamente” (SEE, 2003, p. 10), salvo que ocurra alguna violación a las leyes y normativas establecidas. En este contexto, al definir los estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente se plantea que los mismos “constituyen los parámetros orientadores para el proceso de inducción y la evaluación que acompañará su desarrollo” (Minerd, 2014, p. 45).

En el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) en su artículo 5.2.2 se firmó y adquirió el compromiso de “Organizar y poner en marcha la inducción de los y las docentes de nuevo ingreso al sistema educativo, mediante el establecimiento de programas de inducción”. Esta afirmación viene a determinar el compromiso del gobierno dominicano con el diseño y desarrollo de un programa para la inducción profesional de los profesores que empiezan.

En la República Dominicana los procesos de inducción a los docentes que ingresan al sistema educativo están presentes en todas las normativas, sin embargo a la fecha no se ha establecido un sistema nacional de inducción del profesorado principiante que articule las diferentes instancias y actores que intervienen en el proceso de acogida, formación, acompañamiento y posterior evaluación para la incorporación en forma permanente al sistema. Se cuenta en estos momentos con experiencias piloto cada una de las cuales deja importantes lecciones aprendidas y buenas prácticas. En el 2011 la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) desarrolló junto al Ministerio de Educación (MINERD) y al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) un programa de formación a docentes principiantes. Otra experiencia en marcha es el programa de Inducción a la Carrera Docente a cargo del Viceministerio de Certificación y Desarrollo de la Carrera con docentes principiantes de las Direcciones Regionales de Educación 17 (Monte Plata) y 18 (Bahoruco). También el país cuenta con el programa de Formación del Profesorado Principiante de la República

Dominicana, INDUCTIO, que se ejecutó de manera piloto de junio 2015 a julio 2016, con la participación de docentes principiantes en 18 Regionales y 36 Distritos y cuya experiencia se describe a continuación.

## La experiencia del programa inductio

El programa de Formación del Profesorado Principiante de la República Dominicana, INDUCTIO surge a iniciativa del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de la República Dominicana, el cual inicio en junio del año 2015, con el objetivo de favorecer , fortalecer y desarrollar los procesos y las estrategias de acompañamiento a los profesores principiantes, es decir los que acaban de finalizar sus estudios docentes, promoviendo la capacitación continua y contribuyendo de esta manera a la mejora de la calidad de la educación.

Este programa se gestó en el marco del Seminario Internacional de Inducción Profesional Docente celebrado en diciembre 2014. INDUCTIO se desarrolla por el INAFOCAM en alianza con el Centro de Innovación en Educación Superior del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y el Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla (España). El programa contempla un amplio conjunto de actividades diseñadas para apoyar y acompañar al profesorado principiante.

INDUCTIO se fundamenta en una visión constructivista y conexionista de la formación docente (Marcelo & Vaillant, 2009). Además asume los principios de la autoformación y el desarrollo profesional docente basado en la evidencia. Coherente con esta visión, el programa plantea un amplio conjunto de experiencias de aprendizaje que pueden facilitar en los docentes principiantes una inducción de calidad en la docencia.

El programa INDUCTIO proporciona a los docentes principiantes:

- Acceso al conocimiento, experiencia de un mentor.
- Apoyo y acompañamiento por parte de un mentor a lo largo del primer año de docencia.
- Mejora de la situación personal y profesional reduciendo el estrés producido por las primeras experiencias de enseñanza.
- Apoyo para ser mejor docente, mejorar la autoestima y la confianza en sí mismo.

- Reducir el aprendizaje por ensayo y error y acelerar el desarrollo profesional del profesorado principiante.
- Acompañamiento en los primeros años para una inducción de calidad en la carrera docente.
- Una mejor integración en la cultura de la escuela donde labora.
- Oportunidades para aprender y reflexionar sobre la enseñanza, con el apoyo del mentor.
- Integración en una cultura de colaboración con otros docentes mediante la participación en círculos de aprendizaje.
- Incrementar las posibilidades de mantenimiento en la enseñanza.

### Docentes participantes en el programa INDUCTIO

A lo largo del curso académico 2015-16 han participado activamente en INDUCTIO 363 profesores principiantes y 46 mentores realizaron acompañamiento. Del total de los principiantes participantes en el programa, el 85% son mujeres y el 15% hombres. En cuanto a la edad de los docentes principiantes participantes activos en el programa, un 34% de ellos tienen edades comprendidas entre 21 y 30 años; un 28% de los docentes tienen entre 31 y 45 años; y por último, el 38% restante de ellos tienen edades comprendidas entre 46 y 53 años. Estos datos demuestran que la mayor parte de los docentes seleccionados para ser acompañados por los mentores tienen una edad comprendida entre 21 y 45 años, siendo un dato también relevante el hecho de que haya muchos de ellos que acababan de iniciar en la docencia y tienen edades avanzadas (hablamos de más de 46 años).

Los niveles educativos en los que los docentes participantes en el programa de inducción imparten docencia son inicial, básico y medio. Los porcentajes en los que se reparten son los siguientes: En el nivel inicial, un 15% de los principiantes imparten docencia; un 76% en el nivel básico y un 9% en el nivel medio. Con estos datos podemos determinar que la mayoría de los docentes que conforman este programa y que están recibiendo el acompañamiento de sus mentores y mentoras se encuentran desarrollando su labor profesional como docente en el nivel básico de enseñanza, quedando un porcentaje pequeño de ellos en la docencia de nivel medio.

Con respecto al tiempo que llevan como docentes, es decir, años de experiencia en la profesión educativa, más del 68% de los participantes en el Programa llevan menos de un año como docentes; el 15% tiene entre uno y dos años de experiencia laboral en la escuela, y el 17% restante tiene más de dos años de experiencia acumulada en el campo educativo y como docente. Con estos datos podemos determinar que la mayoría de los docentes principiantes del programa están recién iniciándose en su carrera profesional, teniendo como experiencia un año o menos en la docencia.

Con respecto a la clase social de las familias y estudiantes a los que enseñan los docentes principiantes, las variables podían ser: clase muy baja, baja, media y alta. Tan solo el 0.8% de los principiantes señalan la clase alta como la característica social de las familias y sus estudiantes. En cambio, un 73.6% de ellos caracterizan como muy baja o baja la clase social de las familias de sus estudiantes (22.6% y 51% respectivamente). Por otro lado, la clase media como parámetro social de las familias es señalada por el 25.6% de los docentes. De estos datos extraemos la idea generalizada de la procedencia y nivel social familiar bajo y/o muy bajo de los estudiantes que tienen en sus salones.

Para describir el dato al respecto de las horas semanales que dedican los docentes principiantes con sus estudiantes en la escuela hemos dividido los valores en tres grandes grupos: entre 5 y 25 horas semanales; entre 26 y 47 horas; y más de 48 horas de trabajo en la escuela semanal con los niños. Los porcentajes se reparten de la siguiente forma: un 27% de los docentes dedica entre 5 y 25 horas semanales; un 0.7% más de 48 horas; y la mayoría de ellos dedica entre 26 y 47 horas a la semana al trabajo con los estudiantes, es decir, un 66% de los docentes principiantes tiene un trabajo diario que oscila entre cinco y 9 horas de labor profesional docente.

El 38% de los docentes principiantes imparten docencia a un conjunto de alumnos de no más de veinticinco, tratándose por tanto de un trabajo relativamente cómodo a la hora de enseñar a los niños, sin que ello suponga un sobre-esfuerzo derivado de trabajar con sobre-población en el salón de clase. Por el contrario, el 62% de los docentes tienen que enseñar en salones con hasta cincuenta estudiantes en total, con lo que el tema de sobre-población conlleva.

Por último, con respecto a los principales problemas con los que se encuentra el principiante en su día a día como docente, establecimos varias temáticas que consideramos problemáticas tras la revisión de literatura e investigaciones al respecto.

Las temáticas, así como el porcentaje de docentes que la han señalado como problemáticas con las que se han encontrado en su día a día son las que se describen a continuación.

La preocupación mayor así como el problema más destacado por los docentes es la insuficiencia de materiales (un 51% de ellos), seguido del 49% de los docentes que considera un problema el mantenimiento de la disciplina en el aula. El dar respuesta a las diferencias individuales de sus estudiantes (26%), así como las relaciones con las familias (30%) son temas preocupantes para ellos también. La motivación de los estudiantes (30%); la planificación de las clases (18%); no disponer de tiempo libre personal (21%); la cantidad de estudiantes por aula (20%); los aportes de las familias al centro y a sus hijos/as (33%); el contexto cultural y social (24%); el trabajar con estudiantes con diferencias y/o necesidades especiales o de diferentes orígenes (33%); así como el trabajo excesivo, es decir, la sobre carga laboral (18%), conforman las preocupaciones y problemas más expresados y argumentados por la mayoría de los principiantes participantes en el Programa.

Por el contrario, hay algunos temas que, aunque también son preocupantes y conforman problemas de su quehacer diario como profesionales educativos, son menos profundos o crean menos incertidumbres o problemáticas. Estos son: organizar el trabajo del aula (9%); la relación con los colegas (2%); la evaluación de los estudiantes (11%); el conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro (4%); el conocimiento de la materia (7%); la cantidad de trabajo administrativo y burocrático (2%); la relación con el director/a del centro (2%); remuneración (4%); valoración social de la profesión y de la labor docente (7%); así como el clima laboral (7%).

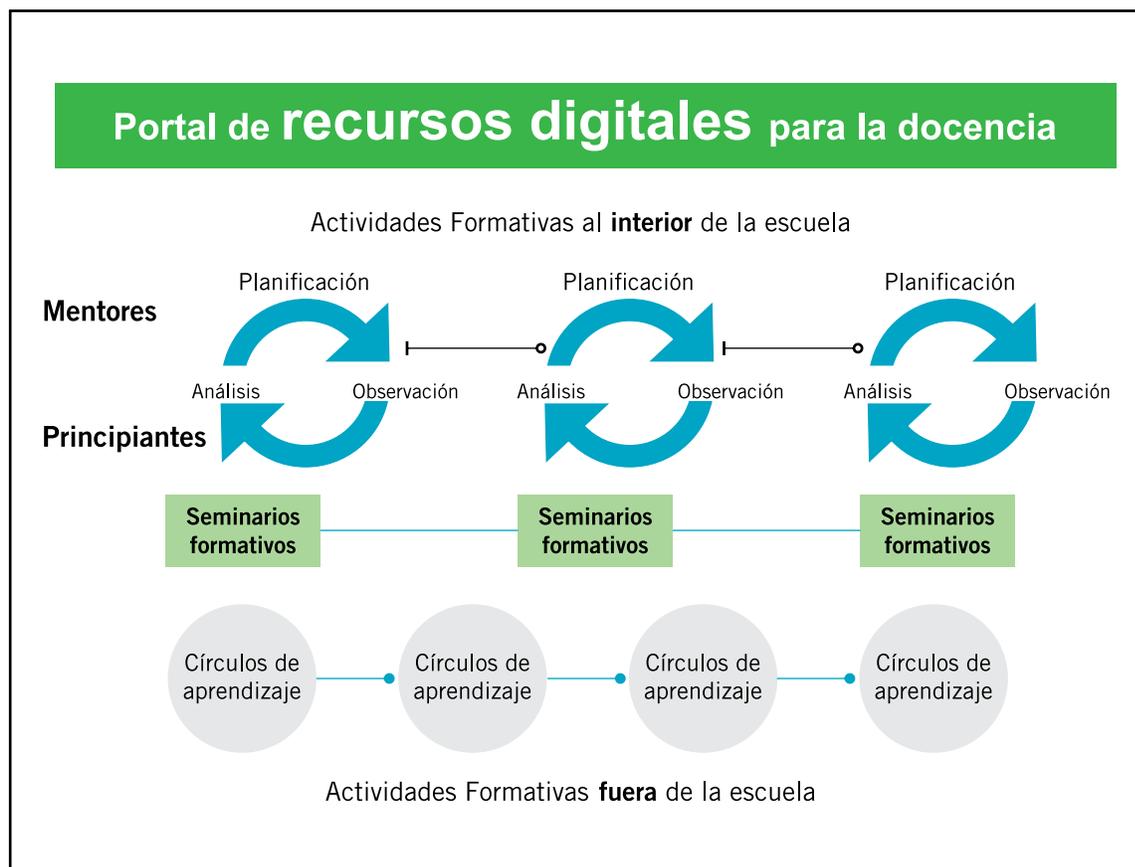
Al finalizar la experiencia se contaba con 156 proyectos innovadores diseñados y desarrollados por los profesores principiantes, y 51 profesores principiantes reconocidos por su buen desempeño, fruto de haber participado en el programa INDUCTIO.

## Los componentes del programa INDUCTIO

Los programas de inducción que se vienen implementando en la mayoría de los países incluyen una más o menos amplia variedad de programas y estrategias formativas que pretenden dar respuesta a las necesidades del profesorado principiante.

Según el informe TALIS (2013), solo el 22.3% de los países participantes en ese estudio cuentan con programas formales de inducción. El componente más destacado de los programas de inducción es la figura del mentor, junto con reuniones con el equipo directivo. Otros componentes son: cursos, talleres, participación en redes, revisión por pares, etc.

En INDUCTIO se integraron los componentes que la investigación ha demostrado como más exitosos para el desarrollo profesional docente. La siguiente figura plantea un conjunto de experiencias de aprendizaje dirigidas a facilitar la inducción de calidad del profesorado principiante. El programa consta de actividades formativas al interior de la escuela y fuera de ellas. Las actividades al interior de la escuela toman en consideración la necesidad de que las escuelas, todas las escuelas, elaboren un plan de acogida para los nuevos profesores, tal como se ha definido anteriormente. Además, y éste es un elemento fundamental del programa, se establece la necesidad de desarrollar ciclos de análisis y mejora de la práctica que los profesores principiantes desarrollan junto con sus profesores mentores.



Fuera del horario escolar se realizan un conjunto de actividades formativas formales, como son la realización de seminarios formativos dirigidos a promover un mayor conocimiento acerca de los aspectos didácticos y organizativos de la función docente, que representan problemas para la inducción del profesorado principiante. Junto a estos seminarios, proponemos la organización de actividades no formales que denominamos “Círculos de Aprendizaje”, a través de los cuales los profesores principiantes comparten, reflexionan e intercambian experiencias con otros docentes principiantes y experimentados. Por otra parte, a lo largo de todo el programa, los participantes van a disponer del Portal de Recursos Digitales para la Docencia que les ofrecerá recursos y herramientas para aprender en los espacios virtuales.

Para que un programa de estas características tenga éxito se requiere un continuo monitoreo y evaluación. Ello significa que existe un modelo de evaluación de programa que va recabando y analizando información a partir de diferentes fuentes de información (cuestionarios, entrevistas, grupos focales, observaciones) y de diferentes informantes (profesores principiantes, mentores, directores de escuela, formadores) para poder tomar decisiones para la mejora del programa en años sucesivos.

### **La mentoría en el programa INDUCTIO: factor clave**

Si algo caracteriza e identifica a los programas de inducción es la figura del mentor. El mentor, al que diferentes programas se refieren también como acompañante, tutor, coach, formador, representa el compromiso del sistema educativo para con los nuevos docentes, basándose en la idea de que la experiencia acumulada y reflexionada puede servir para orientar al nuevo docente. La figura del mentor y su encaje en la inducción de los profesores principiantes, al igual que ocurre en muchos aspectos de la educación, puede analizarse desde diferentes miradas.

Se ha comprobado que el proceso de convertirse en mentor no es fácil. Los mentores atraviesan por dilemas a los que Orland-Barak y Yinon (2005) se refería en el título de un artículo: a veces experto, a veces principiante. En una reciente revisión, Aspfors y Fransson (2015) se referían a diferentes dimensiones que afectan la organización de los programas de formación de mentores. Las variables de contexto vienen a mostrar que hay algunos aspectos relativos a la consideración del trabajo del mentor y su inserción en el sistema educativo, que determinan las posibilidades de éxito del programa.

Tomando en consideración la experiencia de los coordinadores del programa INDUCTIO, así como las experiencias llevadas a cabo a nivel internacional en relación con los programa de inducción, propusimos incluir la figura del mentor como un elemento estructural del programa. Los mentores que trabajan para el programa INDUCTIO han sido seleccionados de entre profesores con amplia y valorada experiencia docente, que venían desempeñando la función de coordinadores pedagógicos de centros educativos. Estos coordinadores han recibido exención total o parcial de sus funciones como coordinadores para poder desempeñar tu trabajo como mentores. A estos mentores se añade un pequeño número de profesores del ISFODOSU (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña) que están también desarrollando actividades de mentoría en el programa.

El número de profesores principiantes asignados a cada mentor es variable dependiendo de la disponibilidad del mentor. En general no superaba el número de 10, aunque en algunos pocos casos se superaba este número.

Una de las tareas principales de los mentores es el acompañamiento a los docentes principiantes en las escuelas y las aulas. Para ello, cada profesor mentor realiza al menos dos visitas mensuales a cada uno de los docentes principiantes. Estas son visitas en las que los mentores acceden al aula del docente principiante, les observa enseñando, participa en sus clases si es necesario, demostrando su práctica docente, y posteriormente al finalizar la clase se reúne con el profesor principiante para analizar y revisar la clase que ha desarrollado.

El trabajo del mentor ha sido de vital importancia para el desarrollo del programa INDUCTIO. Dada la dispersión geográfica de las escuelas en las que se sitúan los profesores principiantes, a menudo los mentores han de realizar largas jornadas para visitar y acompañar a sus profesores principiantes.

Los docentes principiantes y sus mentores, concretan los objetivos de avance del proceso de acompañamiento concretando Planes de mejora que sirven para establecer las metas a corto plazo que se pretenden conseguir. Como más adelante describiremos, INDUCTIO cuenta con una aplicación informática diseñada específicamente para este proyecto que facilita la creación y seguimiento de estos planes de mejora.

Para el desempeño de la función mentora, los mentores participaron en una acción formativa siguiendo la modalidad “b-learning”. Durante el mes de julio de 2015

participaron en un seminario presencial en el que recibieron formación para facilitar la adquisición de competencias básicas para su trabajo como mentores. Esta formación presencial se continuó con el trabajo en la plataforma virtual online. Esta formación tiene una continuidad a lo largo de todo el curso 2015-16.

Para el seguimiento y coordinación del trabajo de los mentores, cada dos meses, el equipo de coordinación de INDUCTIO celebra reuniones presenciales con los equipos de mentores, recorriendo las diferentes regionales del país y tomando contacto directo con las necesidades y circunstancias concretas del proyecto. Gracias a la aplicación informática que da soporte a INDUCTIO, existe una comunicación constante a través de los foros, correos, así como por mensajería instantánea (WhatsApp). Para facilitar el trabajo de mentores y principiantes, el Ministerio de Educación, por mediación del INAFOCAM proporcionó a cada participante en el programa (mentores y principiantes) una laptop.

Del total de mentores participantes en el programa, el 90% son mujeres y el 10% hombres. Con respecto a los principiantes, la tendencia es muy parecida, alcanzando el de mujeres participantes en el programa el 85% y los hombres el 15% restante.

Con respecto a su procedencia geográfica, tenemos representación de todo el país, siendo dieciocho las regionales implicadas en el programa, cada una de ellas con varios mentores; y docentes noveles repartidos por los distritos de cada una esas regionales. Es por ello, que le estamos dando respuesta y abarcando a gran parte de la geografía de la República Dominicana, con mentores y docentes repartidos por regionales y distritos.

La franja de edad mayoritaria entre los mentores y mentoras comprende dos rangos: entre 36 y 40 años; y más de 45 años. Los datos específicos de cada uno de los rangos son los siguientes: el 7% de los mentores tienen edades comprendidas entre 26 y 30 años; el 15% tienen entre 31 y 35 años; el 32% de los mentores está entre los 36 y los 40 años; el 22% tiene edades entre 42 y 45 años; y por último, el 24% de los mentores con edades superiores a los 45 años. Con estos datos anteriormente descritos podemos decir que la mayoría de los mentores que están participando en el Programa tienen una edad superior a los 36 años. Este hecho está estrechamente relacionado con los años de experiencia docente y de coordinaciones necesarias para poder afrontar el reto de acompañar a docentes noveles en los primeros momentos de su ejercicio profesional.

En relación al tiempo que llevan en el ámbito educativo, es decir, a la experiencia como coordinadores o docentes de centros, tan solo el 5% de los mentores llevan menos de cinco años; entre cinco y diez años de experiencia un total del 26% de ellos; un 30% lleva entre 11 y 15 años; un 24% entre 16 y 20 años; un 4% entre 21 y 25 años; y un 11% de los mentores tienen una experiencia de más de 25 años en el campo educativo.

De este análisis con respecto a los años de experiencia como docentes y/o coordinadores, podemos decir que un tanto por ciento considerable tiene como mínimo una experiencia de al menos 11 años, teniendo un porcentaje muy pequeño de mentores con experiencia menor de 5 años.

En cuanto al nivel educativo con el que cuentan los mentores encargados del acompañamiento y seguimiento de los 345 profesores noveles, los datos son los siguientes: el 57% de los mentores tienen una formación de Maestría, el 16% de Especialidad y el 27% restante cuenta con una formación de Licenciatura. Estos datos son muy significativos, al igual que la experiencia docente acumulada, ya que nos permite observar cómo la mayoría de los mentores que participan en el programa, cuentan como mínimo con una Licenciatura y Especialidad y la otra mitad de ellos están formados a nivel de Maestría en ámbitos educacionales como por ejemplo: atención a la diversidad, Matemáticas, Dirección y Gestión de Centros, Filosofías, Prácticas Docentes, Formación de Formadores, etc.

### **Seminarios formativos presenciales y online**

Como complemento a la tarea de acompañamiento que los mentores están ofreciendo a los profesores principiantes, INDUCTIO ofrece al profesorado principiante un conjunto de seminarios formativos sobre temáticas que se observan necesarias para el profesorado principiante. Estas temáticas surgen a partir del diagnóstico que realizan los mentores sobre las necesidades formativas de los docentes principiantes. Estos seminarios formativos se desarrollan en la modalidad presencial y online. Para ello, cada profesor principiante tiene acceso al espacio INDUCTIO en el que cuenta con un acceso al Aula Virtual del programa.

El Primer seminario del programa INDUCTIO se celebró en el mes de septiembre de 2015 y en él participaron la totalidad de profesores principiantes y sus mentores.

Las temáticas que se abordaron en el seminario fueron: Ser docente en la República Dominicana, Disciplina y ambiente de aula, Atención a la diversidad y Planificación didáctica. A lo largo del programa se han desarrollado dos seminarios más en los meses de enero y junio de 2016.

Siguiendo la estrategia formativa “b-learning”, los seminarios formativos tienen una instancia presencial y otra online. Así, la plataforma virtual de INDUCTIO facilita la formación continua a distancia gracias a la disponibilidad de herramientas de comunicación como los foros, blogs, correo electrónico.

Para facilitar el trabajo de mentores y principiantes, el Ministerio de Educación, por mediación del INAFOCAM proporcionó a cada participante en el programa (mentores y principiantes) una computadora personal portátil.

## Círculos de aprendizaje

El programa INDUCTIO plantea ofrecer al profesorado principiante una amplia variedad de experiencias formativas que enriquezcan las oportunidades de formación del profesorado principiante. Para ello, además de contar con el apoyo del mentor, hemos introducido el concepto de “círculos de aprendizaje”.

Los círculos de aprendizaje se presentan como un escenario informal de reflexión y análisis de problemáticas específicas de docentes principiantes. Son espacios para compartir experiencias, intercambiar aprendizajes y reflexionar de forma colaborativa. Son espacios en los que se analizan videos de buenas prácticas de docentes enseñando, así como videos de los propios docentes principiantes. También se desarrollan en estos seminarios la estrategia de diseño y enseñanza entre iguales. Estos círculos de aprendizaje son coordinados y dinamizados por al menos un mentor. Se realizan al menos un círculo de aprendizaje al mes, aunque en la mayoría de los casos son más los que se organizan, en el que participa el grupo de profesores principiantes a él asignado junto con su mentor correspondiente.

Algunas de las temáticas abordadas en los círculos de aprendizajes ya realizados entre los mentores y sus correspondientes docentes principiantes son las que a continuación se detallan: los diseños curriculares, las planificaciones docentes, la gestión del

tiempo en el aula, la resolución de conflictos o posibles situaciones sobrevenidas, el mejoramiento de las relaciones con las familias de los estudiantes, la implementación de la planificación de aula, el diseño de materiales didácticos así como la socialización de dificultades, limitaciones y retos de mejora, entre otras temáticas.

Las actividades que han desarrollado son: demostraciones de prácticas docentes, análisis de grabaciones de videos, planificaciones curriculares, invitación a especialistas y reuniones-taller a través de la plataforma del Programa.

### **Portal de recursos digitales para docentes principiantes**

El programa INDUCTIO asume los principios del aprendizaje conectivista. Por ello hace un uso intensivo de las tecnologías como soporte para la comunicación, interacción, apoyo y aprendizaje. INDUCTIO ha desarrollado un portal en internet (<http://inductio.org>) que cuenta con un espacio abierto y público y un espacio privado para el acceso del profesorado principiante y mentores. El espacio abierto cuenta con un Fondo de conocimiento que ofrece al profesorado principiante una amplia variedad de recursos y herramientas para el aprendizaje de los profesores. Consta de los siguientes componentes: red social para docentes principiantes; foros de discusión; acceso a docentes expertos; materiales didácticos; ejemplos de buenas prácticas docentes; portafolio de aprendizaje; contenidos digitales, entre otros.

Cabe destacar que este portal ha facilitado el contacto online de mentores y principiantes; a través de esta tecnología se monitorea el proceso que debe realizar cada mentor y cada principiante, siendo la plataforma un soporte para la comunicación, la interacción y un apoyo para el aprendizaje de los participantes. Gracias a la aplicación informática que da soporte a INDUCTIO existe una comunicación constante a través de la plataforma con los foros y correos, así como por mensajería instantánea (WhatsApp).

## Conclusiones

Aunque el programa INDUCTIO solo cuenta con un año de existencia, se han podido constatar los efectos positivos que está teniendo en la dinamización del profesorado principiante participante en el programa, así como de los mentores y mentoras. Cabe destacar el enorme esfuerzo desarrollado por las mentoras y los mentores que se desplazaban a veces a grandes distancias, con medios de transporte no muy eficientes, para poder visitar a los profesores principiantes que se encuentran en escuelas alejadas. De igual manera se destaca el compromiso de mentores que se reunían sábado o domingo en sus propias viviendas, junto con los profesores principiantes, para enseñarles el manejo de la plataforma tecnológica, ya que en los centros educativos no hay acceso a Internet. También se destacan las dificultades que tienen que ver con la ausencia o escasez de medios materiales, así como conexión a Internet en las escuelas, lo que dificulta trabajar con los docentes cuando lo hacen con su computadora personal en los talleres, círculos de aprendizajes o seminarios.

Es importante indicar que estas dificultades no se percibían como una barrera para los mentores, sino una oportunidad de contribuir al desarrollo del país. El programa representó además un valor añadido para las escuelas. En la mayoría de los casos los directores escolares han acogido muy favorablemente la presencia de los mentores. Tan es así, que algunos directores han pedido a las mentoras que realicen actividades formativas también para el resto del profesorado de la escuela como se relata a continuación: “Me contactó la Directora del Centro Educativo de una de mis principiantes para que fuera al Centro a impartir un taller de orientación en el diseño de la planificación curricular. Accedí muy gustosamente ya que creo que nuestra función como mentores no alcanza límites, estamos para lo que necesiten para mejorar la educación de mi país.” “Me siento orgullosa de que profesores de uno de los Centros me soliciten ayuda y orientación en cómo gestionar las clases, el comportamiento de sus niños. Yo les facilito recursos del Fondo de Conocimiento de INDUCTIO, también vídeos y demostraciones trabajados en las sesiones formativas con los facilitadores”.

En relación con el profesorado principiante, la dificultad más reseñada tiene que ver con la falta de conectividad a Internet en sus centros educativos, así como la falta de material tecnológico (esta deficiencia inicial se ha solventado con la entrega de una laptop a cada mentor y principiante). Del mismo modo, los docentes principiantes

solicitan una formación específica en medios, estrategias y herramientas tecnológicas, ya que a muchos de ellos les resulta un obstáculo el uso del Portal por el simple hecho de no conocer el manejo básico de una computadora, por ejemplo de la creación de documentos en Word o visualizar videos en YouTube.

Tanto los mentores como los principiantes, en su totalidad, destacan la oportunidad e importancia de participar activamente en INDUCTIO por contribuir a su crecimiento, no solo profesional del campo educativo, sino personalmente. Destacan también la implicación y compromiso necesario por y para la mejora de la calidad de la educación de su país, la República Dominicana.

El gran reto que se tiene desde INDUCTIO es sistematizar las buenas prácticas derivadas de esta experiencia de formación y acompañamiento a docentes principiantes, articulada desde el INFOCAM para la conformación de un sistema nacional con perspectiva integradora de las diversas instancia y actores que confluyen en los procesos de inducción del profesorado. Este desafío no solo es un compromiso sellado con el Pacto Educativo en abril de 2014 sino una demanda de la sociedad dominicana que aspira a una educación de calidad en todos los niveles de la educación.



# El milagro de Consuelo: Estudio de caso de un modelo de educación para la ciudadanía en clave humanística

Leonor Elmúdesi Espaillat

Como sabemos, educar en valores constituye un imperativo moral de todo proyecto educativo, ya que favorece la creación del marco ético donde el educando encarna su construcción como persona y como ciudadano. Siendo un campo de estudio relativamente joven, pensamos que toda contribución en esta línea representa un aporte no solo para el acervo científico, sino también para el accionar educativo que se enfrenta día a día con el reto de formar mejores ciudadanos, capaces de responder a las necesidades de su comunidad.

En este sentido, dada la importancia de nuevas comprensiones en torno a la educación como proyecto social, decidimos enmarcar nuestro trabajo doctoral en la línea de investigación de la educación en valores, haciendo especial énfasis en los vinculados a la formación ciudadana.

Nuestro ejercicio profesional en el ámbito del desarrollo humano y de la educación ciudadana nos ha permitido entrar en contacto con distintos enfoques y experiencias en el área de la formación en valores. De esta manera, optamos por acercarnos al problema de investigación a partir de la mirada de una experiencia educativa exitosa en nuestro país. Se trata de un caso singular, caracterizado por su sostenida calidad educativa y, sobre todo, por el impacto que ha tenido en la comunidad. Nos referimos

al desarrollo educativo experimentado por el Municipio Consuelo, en la República Dominicana, a partir del modelo educativo desarrollado por las Hermanas de la Inmaculada Concepción.

Presentamos nuestra tesis en la Universidad de Murcia, España, como parte del Programa de Doctorado “La Enseñanza ante una Sociedad en Cambio”. La titulamos “Valores y Desarrollo Educativo: Estudio de Caso del Municipio Consuelo, San Pedro de Macorís, República Dominicana (1959-2012)”.

El objetivo general del estudio fue describir el desarrollo educativo experimentado por este municipio durante el período comprendido entre 1959 y 2012, e identificar y analizar los valores fomentados en sus escuelas que pueden dar sentido a este fenómeno socio-educativo. De este se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

- 1) Establecer los períodos del desarrollo educativo
- 2) Describir sus hitos más relevantes
- 3) Presentar características y datos evolutivos de las escuelas públicas
- 4) Identificar y analizar los valores fomentados por el modelo
- 5) Describir y analizar la forma de transmisión de estos valores

Enmarcamos el trabajo en el paradigma cualitativo, y lo diseñamos como un estudio de caso único. La muestra fue de 68 participantes, seleccionados a partir del potencial de información que podían aportar al estudio. Distribuimos la muestra en colectivos según los roles —fundadoras (2), alumnado (17), directivos (12), docentes (14), familias (16) y participantes externos (7)—, y de acuerdo a la etapa evolutiva a la que los informantes habían pertenecido. Incluimos participantes procedentes de los seis centros educativos que surgieron en la comunidad durante el período que abarca el estudio. Nos interesaba contar con una muestra lo suficientemente amplia y diversificada para asegurar una visión comprensiva del fenómeno de estudio.

Realizamos la recogida de los datos mediante entrevistas en profundidad, grupos focales, análisis documental y un formulario de información acerca de las escuelas. Utilizamos el programa ATLAS.ti para el análisis de las entrevistas individuales y grupales, siguiendo el modelo inductivo para análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1984). Para el análisis documental y de la información acerca de las escuelas, realizamos procesos de descripción, comparación e interpretación de los datos.

En los siguientes apartados nos referiremos brevemente a los aspectos teóricos más relevantes a partir de los cuales nos aproximamos al objeto de estudio, y presentaremos una síntesis de los hallazgos principales, seguido de unas reflexiones finales.

## Valores y educación para la ciudadanía: una aproximación conceptual

### Los valores desde la perspectiva del modelo Hall-Tonna

Tras haber revisado varios modelos axiológicos con miras a enmarcar la investigación, optamos por apoyarnos en el modelo desarrollado por Brian Hall y Benjamín Tonna, ya que se aproxima al mundo de los valores desde un enfoque sociológico-experimental, relacionándolos con determinadas fases del desarrollo de las personas y las comunidades. De ahí su pertinencia para desentrañar nuestro objeto de estudio.

Desde esta teoría, los conceptos de desarrollo y evolución hacen referencia a distintas etapas de madurez, no necesariamente planteados desde una perspectiva cronológica. Se ha nutrido de otros trabajos sobre el desarrollo de los valores y la conciencia humana, como los de Maslow, Rokeach, Erickson y Kohlberg, e incorpora conceptos provenientes del enfoque clásico sobre las virtudes y el movimiento de clarificación de valores (Elexpuru y Medrano, 2002).

El modelo define los valores como prioridades significativas que reflejan el mundo interno de las personas, y que se manifiestan en su conducta externa, por lo que constituyen la base que dan significado e impulsan la conducta humana. Plantea que, si los valores proceden de las experiencias personales, llegar a “poseerlos” implica haberlos captado intelectual, emocional, social o espiritualmente. Así, la persona actúa desde su experiencia del mundo. Valorar significaría, pues, realizar una elección y actuar conforme a ella. Las decisiones tomadas a lo largo de la vida constituyen, por tanto, la historia de la persona o de la organización, y le confieren sentido (Elexpuru y Medrano, 2002).

La teoría Hall-Tonna plantea que los valores toman sentido en agrupaciones dinámicas, no de forma aislada. Refiere la existencia de cuatro fases de madurez, cada una con una determinada visión del mundo y con unos valores específicos, siendo necesario

desarrollar los propios de una fase antes de pasar a la siguiente. Señala que la apropiación individual de los valores precede a su incorporación a nivel grupal, por lo que plantea dos etapas en cada fase: la de los valores individuales y la de los valores institucionales, siendo necesario partir de los primeros para llegar a los colectivos (Bunes et al. 1993; Hall, 2006).

Las fases señaladas por el modelo Hall-Tonna son las siguientes: Fase 1: donde el mundo se percibe como un misterio del que no se tiene control, y en la que priman valores relacionados con el auto-control y la seguridad. Fase 2: donde el mundo se ve como un problema que se debe resolver, y en la que se incorporan los valores de autoestima y sentido de pertenencia. Fase 3: donde el mundo se entiende como un proyecto en el que se desea participar, e incluye valores relacionados con la auto-iniciativa y vocación; y la Fase 4: donde el mundo se plantea como un misterio del que nos hacemos cargo de un modo global, y en la que priman los valores de sabiduría y sentido de trascendencia (Elexpuru y Medrano, 2002; Hall, 2006).

Otra de las particularidades del modelo es que distingue valores de tipo meta y de tipo medio. Los meta incluyen objetivos a largo plazo, de mayor permanencia y estabilidad. Los valores medio constituyen los caminos para alcanzar las metas. A fin de que el crecimiento pueda darse de forma armónica es necesario que las interacciones entre valores medio y meta se den entre etapas contiguas.

Por su aproximación a los valores desde una perspectiva evolutiva, este modelo nos permitió una comprensión más profunda sobre el desarrollo educativo experimentado por el Municipio Consuelo, como plantearemos más adelante en este artículo.

## **La educación en valores y la formación para la ciudadanía**

Para referirnos en profundidad a la educación en valores y la formación para la ciudadanía tendríamos que recorrer ampliamente la literatura desarrollada en torno a este tema, pero, para los fines de la presente entrega, solo presentaremos algunos de los planteamientos que nos permitieron un acercamiento a nuestro objeto de estudio. Todos colocan a la escuela como escenario privilegiado para la formación en valores y las competencias óptimas para ser un buen ciudadano.

De especial interés fueron los aportes realizados por Bolívar y Luengo (2005) en cuanto a la necesidad de realizar un trabajo a tres bandas al momento de abordar un currículum para la formación ciudadana: 1) en la acción conjunta del centro: donde se viven los valores que conforman el clima de la escuela; 2) en cada área del conocimiento: reformulando los objetivos y contenidos de cada disciplina para que incluyan las dimensiones educativas de la educación para la ciudadanía; y 3) en la acción comunitaria: que implica articular la escuela como un todo coherente, para luego proyectarse a la comunidad social. Los autores refieren que la educación ciudadana apunta a un proyecto social, una nueva relación escuela-sociedad como espacio educativo compartido.

Estos autores también han hecho referencia a la necesidad de incorporar al currículum otros ámbitos que complementan los clásicos socio-lingüísticos, científico-técnico y artístico. Señalan que existen otros valores no transferibles transversalmente a estas tres áreas, que deberían ser desarrolladas a través de distintas actividades, planes y estructuras. Se trata de los relacionados con las siguientes dimensiones:

- Desarrollo afectivo: Autoestima. Pretende desarrollar la confianza en sí mismo, la salud personal, el disfrute del ocio, la autoestima, y el aprender a relacionarse con las demás personas.
- Desarrollo organizativo: Civismo-Autogestión. Promueve el respeto a los demás, la capacidad de organización colectiva y el interés en el voluntariado.
- Desarrollo socio-cultural: Equidad intercultural. Persigue el respeto a otras culturas y el uso responsable de la comunicación.
- Desarrollo medioambiental: Consumo-Justicia. Fomenta el compromiso con el medio ambiente: aula, centro, barrio, y el consumo responsable.

En otro orden, aportes realizados en la línea de investigación del “clima escolar” han señalado la importancia de un adecuado clima de convivencia en la escuela, de un ambiente de apoyo y seguridad y de unas relaciones de cuidado que favorezcan el aprendizaje. Así, las “escuelas amigables” permiten la creación de lazos sociales que conectan a los alumnos con el centro, por lo que motivan su implicación en la toma de decisiones y su interés por el aprendizaje. Todos determinantes para una adecuada formación ciudadana (González G., 2011).

Dada la particularidad de nuestro caso de estudio, nos aproximamos también al ámbito de la educación en contextos multiculturales. En este sentido, fueron de especial interés los trabajos relativos al modelo de escuelas inclusivas, que lo colocan como un paso adelante respecto al modelo integrador. Autores como Arnaiz (2008) y Echeita (2009) han hecho referencia a la necesidad de “inclusión” como aquella que tienen los niños de ser incluidos en la vida educativa y social de las escuelas, donde se enfatiza el sentido de comunidad y la sensación de pertenencia al centro, al tiempo que se satisfacen las necesidades educativas particulares. Apuntan a la aspiración de toda persona a ser incluida, reconocida, tomada en consideración y valorada en su respectivo grupo de referencia. Echeita (2009) asocia la inclusión educativa al concepto de “educación de calidad para todos” o bien al de “buena educación”.

Los conceptos desarrollados por Cortina (2009) en torno a la moral de máximos y de mínimos en contextos multiculturales fueron también de particular interés para nuestro trabajo. La autora se refiere a la primera como al diseño de una forma de vida felicitante, que se fundamenta en la experiencia vivida por personas en quienes se confía por su saber y hacer. La ética de mínimos, por el contrario, propone unos mínimos axiológicos compartidos por la conciencia de una sociedad pluralista, donde cada cual puede desarrollarse en una oferta de máximos, pero toma decisiones morales compartidas en cuanto a cuestiones de ética aplicada.

En todo caso, autores que han enmarcado sus trabajos en las distintas líneas de investigación antes señaladas, coinciden en destacar el rol que juega la escuela como espacio llamado a ser coherente, amigable, inclusivo, y potenciador de las competencias y los valores que permiten aprender a vivir como verdaderos ciudadanos.

## Los valores y el desarrollo comunitario

El objeto de nuestro estudio nos llevó también a revisar la literatura relacionada con los valores y el desarrollo comunitario. Como este también es un ámbito muy amplio, nos referiremos únicamente a algunos planteamientos que resultaron de interés para dar sentido a los hallazgos de la investigación.

Una primera idea fue la planteada por Hernández Correa (2006), quien ha señalado que en la medida en que la persona no se aprecie como parte de algo o no se sienta útil

a los demás, aunque percibiera una prestación económica que le permitiera vivir mejor, será difícil que logre superar la marginación. Según el autor, el gran desafío para el desarrollo comunitario radica “no tanto en cómo ayudar a la gente cuanto cómo hacer para que aporten algo” (p. 290). En una línea similar, Marchioni (1989) ha referido que podrá haber desarrollo de la comunidad en la medida en que haya desarrollo de los individuos, y viceversa. Ambos autores han puesto de manifiesto la importancia de la educación de adultos a través de la acción social, donde los procesos educativos integrales permiten organizar grupos e implementar iniciativas de transformación social.

Al plantear el tema de la acción social y el voluntariado de cara al desarrollo comunitario, Domingo (2000) ha hecho énfasis en la voluntad de formación, el interés de trabajar en equipo, y el deseo de elaborar un marco intersubjetivo de responsabilidades compartidas. En este contexto, los procesos formativos llevan a la creación de lo que se conoce como capital social.

Siguiendo esta misma línea, García y Mondaza (2002) han señalado que el desarrollo de la autoestima y del sentido de pertenencia a la comunidad conducen a la creación de la identidad colectiva, lo que a su vez se convierte en un factor generador de capital social. De igual manera sucede con la posibilidad de participar en la solución de los problemas comunitarios y la articulación de redes de apoyo. Autores como Woolcock y Narayan (2000) han planteado que aquellas comunidades que cuentan con un abanico amplio de redes sociales y asociaciones cívicas, pueden enfrentar la vulnerabilidad de forma más efectiva, ya que las relaciones sociales proveen espacios para movilizar recursos que aumentan el crecimiento.

Estudios realizados por estos últimos autores han permitido identificar 8 factores que indican el nivel de capital social desarrollado por una comunidad:

- 1) Participación en la comunidad local
- 2) Acción proactiva en el contexto social
- 3) Sentimientos de confianza y de seguridad
- 4) Contacto con los vecinos
- 5) Contacto con la familia y con los amigos
- 6) Tolerancia a la diversidad
- 7) Valoración de la vida
- 8) Contactos laborales

Este capital social se nutre de una apropiada formación en valores, y del desarrollo de competencias para la auto-gestión y la participación.

En síntesis, podríamos decir que los conceptos de desarrollo personal, desarrollo comunitario y capital social se encuentran íntimamente vinculados, constituyendo la expresión de una educación integral que pone su mirada en el colectivo social. Así, los procesos comunitarios tienen como propósito la transformación social de la comunidad, tomando como punto de partida la persona humana y sus necesidades de desarrollo.

Desde esta mirada amplia, procedente de distintas líneas de investigación —formación en valores, educación para la ciudadanía, y el desarrollo comunitario— abordamos la investigación. Presentamos sus resultados en los siguientes apartados.

## Hallazgos de la investigación

### Contexto del estudio: El Municipio Consuelo

El Municipio Consuelo tuvo sus orígenes en un pequeño poblado que se formó a finales del siglo XIX en las inmediaciones del Ingenio Consuelo, importante industria azucarera localizada en la parte oriental de la República Dominicana, en la provincia de San Pedro de Macorís.

Dada su historia, tejida a la sombra de lo que fue su mayor fuente de riqueza durante más de cien años, su población es mayoritariamente mulata, mezcla de las etnias negra y blanca. Inmigrantes provenientes de las islas británicas, llamados “cocolos”, se trasladaron durante las primeras décadas del siglo XX a esta comunidad para trabajar en el ingenio, mientras los haitianos hicieron lo mismo para ocuparse del corte de la caña de azúcar. Estas migraciones se asentaron en el lugar, conformándose el mosaico multicultural que caracteriza su población.

A la fecha de la realización del estudio, el Municipio Consuelo contaba con: 17 escuelas públicas y 2 privadas; un distrito educativo; un centro cultural y de eventos: Casa de la Cultura; un asilo de ancianos: Residencia San Lucas; un Centro Tecnológico: Inmaculada Concepción; un residencial para Maestros: Barrio Sueño Real; un dispensario médico: Divina Providencia; varios hospitales y centros de atención primaria; varias fundaciones

para ayuda comunitaria; áreas recreativas; y diferentes asociaciones, entre ellas, la Asociación de Estudiantes del Municipio Consuelo.

Esta amplia infraestructura de servicios pone de manifiesto la capacidad organizativa de la comunidad y el nivel de desarrollo de la misma. Como hemos mencionado, la investigación pretendía dar sentido a este desarrollo a partir de la mirada de lo que el municipio ha experimentado en el ámbito educativo. De ahí que nos remontáramos al 1959, cuando llegaron las Hermanas de la Inmaculada Concepción al batey, invitadas para asumir la educación de este poblado.

La Congregación de la Inmaculada Concepción fue fundada en Canadá en el siglo XVIII, por quien más adelante fue considerada la primera santa canadiense: Santa Margarita d'Youville. Su espiritualidad se ha caracterizado por la apertura a la diversidad, su acogida incondicional a los necesitados y marginados, su programa de extensión a laicos, y la importancia otorgada al valor del ejemplo. La “inclusión”, inspirada en el respeto a la dignidad humana y la caridad universal, ha sido el valor central de su quehacer apostólico. Se trata de una orden que combina la contemplación con la vida activa, donde el valor del trabajo ocupa también un lugar primordial (Mitchell, 1990). Esta orden había llegado inicialmente al país en el año 1951 a Yamasá, provincia de Monteplata, para trabajar en el ámbito educativo.

En el año 1959, a su llegada al Batey Consuelo, las Hermanas de la Inmaculada Concepción se encontraron con una comunidad cuya economía dependía fundamentalmente del ingenio y donde la segregación entre las etnias era muy marcada. Apenas unos 30 estudiantes asistían de forma regular a la única pequeña escuela que existía en el poblado. La educación no se valoraba entre los habitantes de Consuelo.

## **El desarrollo educativo del Municipio Consuelo: períodos e hitos**

Dado que la investigación tenía como propósito comprender en profundidad el desarrollo educativo experimentado por el Municipio Consuelo entre 1959 y 2012, organizamos la información en 6 períodos, delimitados en función de los acontecimientos que significaron un avance en su evolución educativa. A continuación presentamos una síntesis de los hallazgos correspondientes a los tres primeros objetivos específicos del estudio.

El primer período (1959-1964) estuvo marcado por grandes desafíos para las Hermanas de la Inmaculada Concepción: su integración a la comunidad, el abordaje de los problemas de convivencia ante las diferentes etnias que habitaban el lugar, y el sentar las bases de una educación de calidad.

Para este primer desafío, las religiosas debieron deconstruir prejuicios y ganarse la confianza y el respeto de la gente. Lo hicieron atendiendo a las necesidades particulares de sus moradores, otorgando así una dimensión social a su gestión educativa. Desde la fundación de la primera escuela, Divina Providencia, su mirada estuvo puesta en la “persona humana” y el rescate de su “dignidad”. Allí empezaron a modelar los valores de amor, solidaridad/servicio y cercanía afectiva, lo que condujo a desarrollar la vinculación afectiva y el sentido de pertenencia a la escuela. Se creó, así, un clima escolar seguro, divertido, y apegado a la calidad educativa.

El respeto por la diversidad cultural emergió como un valor esencial desde este primer período. El juego deportivo y el arte constituyeron espacios privilegiados para fomentar la inclusión de las distintas culturas —cocolos, haitianos y dominicanos—. Esto ayudó a crear una nueva identidad multicultural en la comunidad. Su actitud ecuménica ante las distintas denominaciones religiosas que coexistían en Consuelo, también sirvió para abrir y modelar un diálogo intercultural.

Gracias al Concordato firmado entre la Santa Sede y el Estado Dominicano, que confería semi-autonomía en la gestión a las escuelas dirigidas por congregaciones religiosas (Santa Sede Apostólica y Estado de la República Dominicana, 1954), las Hermanas de la Inmaculada Concepción lograron desarrollar un tipo de gestión democrática desde este primer momento.

En síntesis, en estos primeros años se sentaron las bases de un modelo educativo participativo, fundamentado en valores e inspirado en el amor a la escuela. Empezó a surgir el sentido de comunidad entre los moradores del batey, y se empezó a valorar la educación como un bien en sí mismo. Muestra de ello es que de 70 alumnos inscritos en la escuela en el año 1959, la matrícula estudiantil ascendió a 296 en el año 1964. El segundo período (1965-1969) inició tras un hito en la historia educativa de Consuelo: la primera graduación de 8.º grado en una escuela pública del batey. Esto representó la concreción de un sueño de esperanza para todos en la comunidad.

Durante este período se empezaron a crear las bases para el desarrollo comunitario: el amor a la escuela y el valor de la educación condujeron a un aumento de la demanda educativa, lo que llevó a una sobrepoblación estudiantil. Para el año escolar 1968-1969 la matrícula había ascendido a 682 estudiantes.

Con una mirada puesta en el futuro, las religiosas gestionaron becas para la formación continua del profesorado, y para que sus egresados pudieran continuar sus estudios de bachillerato fuera de la comunidad. La apertura del dispensario médico como parte de los servicios que ofrecía la escuela ayudó a reforzar el sentido de pertenencia y la vinculación afectiva al centro, y lo posicionó como un eje de apoyo en salud para toda la comunidad. Esto se tradujo en una mayor valoración de la escuela por parte de la población.

Por iniciativa y gestiones de la propia comunidad, se creó la Escuela de Adultos Fabio Sánchez Ruiz. El trabajo voluntario de los maestros, expresión de su compromiso con la vocación docente, fue determinante para la consolidación de este centro educativo durante el siguiente período. Otro hito importante que ayudó a sentar las bases para el desarrollo comunitario fue el traslado de la Escuela Divina Providencia del precario lugar en el que operaba en las inmediaciones del ingenio, al plantel escolar moderno en el que funciona hoy día. Este nuevo espacio educativo, amplio, seguro, y con áreas de recreación, ayudó a fortalecer el sentido de identidad escolar y comunitaria.

Como podemos observar, al cabo de los diez primeros años se había logrado una sensibilización de la comunidad de Consuelo hacia la educación, y una clara conciencia de los beneficios que de ella podrían derivarse.

El tercer período (1970-1987) se caracterizó por el nacimiento de la vocación docente. Muchos de los egresados de la Escuela Divina Providencia optaron por estudiar magisterio, con el deseo de devolver a la comunidad el bien recibido. Más adelante, esto se constituyó en un factor determinante para la expansión del modelo educativo. Se enfatizaron la música y las artes escénicas como parte de la propuesta pedagógica, y se utilizaron como vehículos para la formación en valores y la transformación social. Durante este período, un grupo de docentes y egresados crearon los Comités Pro-Construcción de Edificios Escolares y Pro-Construcción de Casas para Maestros. Estas iniciativas constituyeron una nueva expresión del valor otorgado a la educación y del interés de la población por participar en la búsqueda de solución a los problemas

comunitarios. A partir de esto, y por una intensa labor de abogacía frente a las autoridades educativas, se crearon tres centros educativos nuevos: el Liceo Manuel de Jesús Peña y Reynoso (1971), la Escuela Primaria Antonio Paredes Mena (1987) y el Liceo Secundario Sor Ana Nolan (1987).

Durante estos 17 años se aumentó la autoestima comunitaria de Consuelo, asociada al fortalecimiento del capital social desarrollado en el seno de sus escuelas.

El cuarto período (1987-1997) se caracterizó por la consolidación del modelo educativo. La vinculación de esta comunidad con el empresariado dominicano facilitó su difusión. A partir del mismo, se diseñaron programas de formación para directores y profesores de todo el territorio nacional, en coordinación con las autoridades educativas.

Durante estos diez años se fortaleció aún más el capital social. Por un lado, hubo importantes avances en la administración educativa al ser nombrada Sor Leonor Gibb —una de las protagonistas y fundadoras del modelo— como Coordinadora General de las escuelas de Consuelo. Esto permitió la articulación de espacios de colaboración entre los centros educativos, la formación continua del profesorado y la unificación de criterios pedagógicos entre todas las escuelas de la comunidad.

De igual modo, fue un período de intensa participación por parte de los comités de egresados y otros actores escolares, que culminaron con la apertura de la Residencia San Lucas para personas envejecientes, la construcción del complejo habitacional “Sueño Real” con 156 viviendas para maestros, y el inicio de la construcción de la Casa de la Cultura.

En este período se construyó el cuarto plantel escolar, correspondiente a la Escuela Primaria Sor Leonor Gibb. La apertura del Centro de Capacitación Tecnológica Inmaculada Concepción, con su oferta de cursos técnicos para adultos, representó una nueva expresión de su visión educativa: apostaron siempre por una educación que pudiera contribuir al desarrollo integral de la comunidad.

La oficialización de la canción “Consuelo Mío” como himno del Distrito Municipal constituyó una declaración de sus valores comunitarios. En este himno se celebra con orgullo su identidad multicultural. Podríamos afirmar que este modelo educativo fue articulado sobre la idea de un mundo común a ser compartido, en el que se han reconocido

las distintas identidades y se han creado lazos de pertenencia a la comunidad local. La letra y música de la canción fue obra de dos egresados de la Escuela Divina Providencia.

El quinto período (1997-2004) tuvo como escenario la creación del Distrito Educativo 05-06, órgano oficial para la coordinación y supervisión de todas las escuelas de Consuelo, incluidas las de los bateyes aledaños. Sor Leonor Gibb, designada como su primera directora, implementó un estilo participativo de gestión. Esto, a su vez, ayudó a promover la autoestima de los docentes y el empoderamiento de sus funciones. Los maestros de los bateyes compartían espacios de formación con los docentes de las escuelas urbanas, a modo de comunidades de aprendizaje. Con ello se reafirmó aún más la identidad comunitaria. Consuelo, en su totalidad, estaba abocado a una educación de calidad, bajo una misma directriz. Durante este período se afianzaron las relaciones con el Club Rotario de Canadá, y se desarrollaron proyectos de cooperación mutua. Debido a la expansión del modelo educativo y a la articulación de los procesos pedagógicos bajo una mirada común, este período ha sido identificado como de “calidad en los procesos educativos”.

El sexto período (2005-2012) ha planteado nuevos desafíos al Municipio Consuelo. Ante la jubilación de la Hermana Gibb como encargada del Distrito Educativo y su salida temporal del país, el legado educativo quedó en manos de la comunidad. A su regreso, unos años después, su rol ha sido de apoyo a las iniciativas comunitarias, incluidas las del ámbito educativo.

El cierre del Ingenio Consuelo, con su impacto socio-económico para la población, y la injerencia de la política partidista en el sistema educativo del municipio, han dejado al descubierto la vulnerabilidad actual del modelo en cuanto a su sostenibilidad. Los hallazgos del estudio refieren, no obstante, que el capital social creado durante más de cuatro décadas, aún permanece como un importante recurso para enfrentar con asertividad los nuevos retos.

En los siguientes apartados nos referiremos a los hallazgos relativos al 4.º y 5.º objetivos específicos de la investigación.

## Valores relacionados con el Desarrollo Personal

El análisis inductivo de los datos nos llevó a considerar como valores fundacionales de este modelo educativo los siguientes: respeto, responsabilidad, disciplina/orden, el valor al arte, el valor de amor, los valores religiosos/espirituales, la solidaridad/servicio, la honestidad, el valor al juego y la autoestima. Estos fueron señalados por todos los colectivos de informantes como presentes en la propuesta educativa desde el primer período. Constituyen, asimismo, los valores clave del modelo, ya que han permanecido a través de todos los períodos.

Pasamos ahora a relacionar estos valores con el recorrido de crecimiento propuesto por el modelo Hall-Tonna.

De los valores antes señalados, siete son considerados de tipo meta, es decir, objetivos a mediano y largo plazo que tienden a permanecer a lo largo de la vida. Estos son: el amor, el respeto, el valor al arte, la solidaridad/servicio, los valores religiosos/espirituales, el valor al juego y la autoestima. Han otorgado un sentido de trascendencia al acto educativo, al fomentar el sentido de pertenencia a la escuela, alimentar la auto-iniciativa y la vocación, y contribuir a la construcción de un nuevo orden en la comunidad de Consuelo.

Por su parte, los valores de responsabilidad, honestidad y disciplina/orden, son considerados de tipo medio. Han logrado impactar el clima escolar y el sentido otorgado a la educación por parte de los diferentes actores de la comunidad escolar.

Estos diez valores corresponden a diferentes fases y etapas en el desarrollo de las organizaciones humanas. En este sentido, la necesidad de pertenecer a la familia/escuela antecede a la etapa en la que se desarrollan valores de auto-iniciativa y vocación. A su vez, esta precede a aquella en la que la persona participa en los procesos institucionales y comunitarios con el objetivo de establecer un nuevo orden. Esto nos permite constatar el recorrido de crecimiento en los valores que ha tenido esta comunidad.

Podríamos afirmar que estos 10 valores se han ido vinculando entre sí, hasta llegar a definir el perfil valórico que ha caracterizado a las escuelas de Consuelo. En consonancia con el modelo Hall-Tonna, se observa cómo la interdependencia e interacción de los distintos valores contribuyen a la creación de una determinada cultura.

## Valores relacionados con el clima y la organización escolar

Como hemos expresado en el apartado anterior, los valores relacionados con el desarrollo personal han incidido en el clima y en las condiciones organizativas de los centros educativos, a la vez que se han nutrido de los mismos. Dicho de otra forma, el ethos de estas escuelas se ha construido en función de estos valores, y al mismo tiempo estos han favorecido el clima y la organización escolar. Los tres valores que emergieron en este ámbito fueron: el afecto físico o cercanía afectiva, el valor de higiene y cuidado de bienes escolares, y el valor de participación.

Analizados desde la perspectiva del modelo Hall-Tonna, observamos que los tres valores son considerados de tipo medio. Cada uno de ellos ha impactado un aspecto diferente de la comunidad escolar. Así, el valor de afecto físico ha alimentado la seguridad, aspecto que sabemos es fundamental para el desarrollo de las personas y las organizaciones. El sentirse seguro constituye la primera etapa para el adecuado desenvolvimiento del individuo y los grupos humanos.

Por su parte, la higiene y el cuidado de los bienes escolares forman parte de los valores incluidos a la segunda fase —familia/pertenecer— y han favorecido el desarrollo del sentido de pertenencia a las escuelas. El valor de la participación, correspondiente a la tercera fase, ha permitido la construcción de un nuevo orden en Consuelo.

La apropiación de estos valores ha sido un factor determinante para la evolución educativa del municipio y su impacto en el resto de la comunidad.

## Valores relacionados con el sentido de la educación

En el ámbito del sentido otorgado a la educación emergieron los siguientes valores: la realización personal, el compromiso con la vocación docente, el valor de educación/conocimiento, y el valor a la calidad educativa.

Desde sus inicios, la propuesta educativa implementada en las escuelas de Consuelo logró fomentar el valor de la educación como un bien en sí mismo y, de manera especial, una educación de calidad. Esta fue entendida como un proceso emancipador, cargado de esperanza y de futuro. En otras palabras, los actores entendieron el alcance integral

de la propuesta educativa como un medio para la construcción personal y para el desarrollo comunitario.

Por su parte, la capacidad de servicio, la pasión por la enseñanza, y la responsabilidad con la que los docentes han asumido la labor educativa constituyen un reflejo del valor del compromiso con la vocación docente.

Desde la perspectiva del modelo Hall-Tonna resulta interesante destacar que estos cuatro valores son todos de tipo meta, lo que confirma el sentido de trascendencia que han otorgado los actores de esta comunidad a la educación. Estos valores han conducido a la reafirmación del sentido de pertenencia y al fortalecimiento institucional de las escuelas, al desarrollo de competencias de auto-iniciativa/vocación por parte de sus miembros, y, finalmente, a la construcción de un nuevo orden en la comunidad de Consuelo.

A modo de síntesis respecto a los valores identificados en el modelo, observamos que:

- Existe gran componente de valores de tipo meta y un claro recorrido de crecimiento en la evolución de los mismos.
- El arte, el juego y los valores religiosos/espirituales han fomentado el sentido de pertenencia comunitaria.
- El valor de amor ha matizado el clima relacional de las escuelas y ha inspirado el compromiso con la vocación docente.
- La higiene y el cuidado de los bienes escolares sentaron las bases de la cultura del servicio y del voluntariado.

### **Forma de transmisión de los valores**

Los hallazgos de la investigación refieren que durante estas cinco décadas los valores se han transmitido a través de la vivencia escolar, mediante asignaturas con carga horaria, a través del modelamiento, y por transversalidad en el manejo de los contenidos.

La transmisión a través de la vivencia escolar ha tenido mucho peso en este modelo educativo. Según señalan los participantes, esta vivencia se ha fundamentado en el clima de cercanía afectiva y de atención personalizada entre docentes y alumnos.

Las actividades informales, recreativas y deportivas, se convirtieron en espacios privilegiados para la formación en valores.

Por su parte, la coherencia institucional, enraizada en una visión compartida y un lenguaje común entre los distintos actores de la comunidad escolar, ha constituido un factor determinante en el logro de la cultura necesaria para la transmisión de los valores a través de la vivencia escolar.

El modelo también ha incorporado asignaturas de contenido formativo para la educación en valores, tales como: Moral y Cívica, Formación Humana, Derecho Usual, Educación en la Fe, y Economía Doméstica. Resulta interesante destacar que el modelamiento de los valores no se circunscribió al contexto escolar, sino que trascendió las fronteras de la escuela y logró impactar también a la comunidad. Los maestros de Consuelo se convirtieron en modelos para los alumnos y los alumnos, a su vez, se convirtieron en modelos para sus familias.

Desde un inicio, los docentes de distintas asignaturas incluyeron temas de contenido formativo en sus clases. Podría decirse que esta práctica constituyó la antesala de lo que hoy se conoce como transversalidad en el manejo de los contenidos.

Ha quedado claro que la formación en valores en las escuelas de Consuelo ha permeado de forma holística en los diferentes ámbitos escolares. Esto se ha constituido en un factor clave para la internalización de los mismos y su posterior transmisión a las siguientes generaciones.

## Conclusión

Como se deriva de todo lo anterior, los hallazgos de la investigación ponen de manifiesto que ha habido una estrecha relación entre el desarrollo educativo del Municipio Consuelo y los valores fomentados en sus escuelas. Cada hito representó la concreción de alguna iniciativa respaldada por los valores compartidos en la comunidad escolar. Tras dos períodos iniciales de grandes retos y de paciencia, se logró el desarrollo de la autoestima, el progreso comunitario y la consolidación de la calidad educativa. En el último período observamos nuevos desafíos.

Durante el lapso que abarcó el estudio, se crearon 6 escuelas públicas, un centro de salud, una residencia de ancianos, una casa de la cultura, 156 viviendas para maestros y un centro de capacitación tecnológica. La participación de egresados en distintas organizaciones favoreció este desarrollo. Muchos abrazaron la vocación docente, lo cual contribuyó con el desarrollo del capital humano que pudo hacer frente a la demanda educativa de la comunidad.

Identificamos valores compartidos por los 6 centros educativos, vinculados al ámbito del desarrollo personal, al clima y a la organización escolar, y al sentido otorgado a la educación. Desde los inicios del modelo, estos valores se han transmitido a través de la vivencia escolar, de las asignaturas, mediante el modelamiento y la transversalidad; logrando así que se mantuvieran a través del tiempo. A su vez, han exhibido un claro recorrido de crecimiento, lo que ha permitido construir el ethos de sus escuelas y ofrecer de esta manera una explicación del desarrollo educativo experimentado por esta comunidad.

Los hallazgos nos permiten concluir que en el Municipio Consuelo se ha desarrollado una propuesta educativa inclusiva e integral, que promueve un clima escolar humanizante. Se trata de un modelo abierto a la interculturalidad, y que despierta el sentido de esperanza para la realización personal y comunitaria. Promueve la participación de todos los actores en la gestión de los asuntos escolares, y evidencia una sólida coherencia institucional a través de una cultura educativa de calidad y de valores compartidos por docentes, alumnos y familias. Así lograron crear el capital social que ha favorecido su desarrollo educativo.

Como reflexión final, podemos afirmar que el nivel de desarrollo educativo de una comunidad se encuentra íntimamente vinculado a los valores internalizados por sus integrantes. De manera particular, la investigación ha puesto de manifiesto que en la República Dominicana sí tenemos las posibilidades de impartir una educación integral que logre impactar positivamente la comunidad; que podemos ayudar a despertar la vocación docente al propiciar una vivencia escolar que toque la esfera afectiva de los alumnos; que para la construcción de un sólido capital social debemos apoyarnos en una educación para la ciudadanía en clave humanística. Y lo más importante: que los horizontes de desarrollo personal y comunitario permanecerán siempre abiertos mientras hayan valores que inspirar y transmitir desde nuestros centros educativos.

En síntesis, se trata de un modelo de educación para la ciudadanía en clave humanística, que ha logrado trascender las aulas para impactar su comunidad, al formar personas capaces de dejar una huella de algo nuevo y mejor. Un caso singular en la historia educativa de la República Dominicana.



# Leo, escucho, observo, siento, y entonces escribo: metodología integrada para la enseñanza-aprendizaje de la literatura y las artes en la educación secundaria

María Amalia León Cabral

Por mucho tiempo, tanto la literatura como la historia sufrieron de ser enseñadas y aprendidas en contexto escolar desde una perspectiva básicamente hagiográfica. Eran los grandes nombres, las grandes obras, que se acumulaban en la programación curricular de la educación secundaria como una sucesión, catalogadas de meros títulos e historias, sin que hubiese ninguna otra participación del estudiante. Era un menú cerrado en el que había que “dar” y “recibir”.

Esta realidad siempre nos produjo interés y la fuimos problematizando a lo largo de nuestra experiencia docente de tres décadas: cómo hacer algo diferente en la enseñanza-aprendizaje de las humanidades, que marcara a los estudiantes de una manera más personal que estandarizada, como suele suceder en el ámbito escolar. En un ejercicio reflexivo sobre nuestra propia práctica, fuimos articulando la realidad con la teoría, en un vaivén que nos llevó a organizar el enriquecimiento de nuestras clases, mediante la integración de los textos literarios con las artes visuales y la música. Es el fruto de esos años de reflexión que presentamos en este artículo, la Metodología de Integración Artística (MIA)<sup>1</sup>.

1 Título de la tesis: La enseñanza de valores a través del simbolismo literario e integración artística.

Los objetivos que nos trazamos se orientaron a explorar nuevos caminos que justifiquen la presencia de la literatura y de las artes para fomentar y transmitir valores éticos, sentimentales, comunicativos y sociales en los educandos. La investigación documental nos abrió un amplísimo abanico de insospechadas perspectivas sobre el papel pedagógico de la literatura y de las artes, tanto por su eficacia cognitiva y afectiva, como por las posibilidades prácticas que de su enseñanza se pueden derivar. Esto es lo que sintetizamos en la primera parte de este texto, como aval previo de la metodología que proponemos en segundos apartados.

## Supuestos antropológicos: experiencias y vivencias

Se entiende por experiencia todo aquello de lo que tenemos noticia o percepción inmediata. Llamamos vivencias, término que introdujo en nuestra lengua el pensador Ortega y Gasset, traduciendo del vocablo alemán *Erlebnis*<sup>2</sup>, a toda experiencia que penetra la subjetividad, intelectual y sentimentalmente, con efectos interiores duraderos. En las vivencias el verbo vivir no actúa, pues, con sentido deponente, sino con función transitiva, como cuando decimos: “vivo la música”, “vivo el deporte”, “vivo la vida”, “vivo mi profesión”, “vivo la amistad”, etc. Con tales expresiones reconocemos que lo experimentado se integra en el discurrir de la propia conciencia, desde la que irradia sus efectos sobre la totalidad del pensamiento y de la acción.

La antropología filosófica y la psicología actuales son reiterativas en señalar que el lenguaje usual, con más razón el simbólico literario, así como las demás formas de expresión artística, actúan como vivencias activas, con influencia permanente tanto en el sujeto/autor que habla, escribe o crea una obra de arte, como en el receptor que escucha, lee, contempla o interpreta cualquiera de tales creaciones.

- a) El autor que habla, escribe, pinta o compone una pieza musical, con independencia de su valor artístico, va gestando experiencias que se elevan a vivencias con efectos reactivos sobre su personalidad.

2 Ortega y Gasset, J., “Sobre el concepto de sensación”, en *Obras*, I, Tecnos, Madrid, 2005, p. 634. En este pasaje Ortega introduce, por primera vez en castellano, el término “vivencia”, traduciendo el alemán *Erlebnis*.

- b) El receptor de una obra con fuerte carga simbólica, llena de emotividad estética, no es sujeto pasivo de simples experiencias, puesto que tales percepciones ponen en marcha un flujo interior de ideas, sentimientos, afectos e incluso pasiones que nunca habrían aflorado sin la lectura o contemplación de tales obras. El potencial simbólico de las artes actúa como impulso de vivencias activas que animan, vivifican y hacen florecer estados de ánimo novedosos e insospechados.

Es una evidencia, que no tiene los mismos efectos subjetivos leer “Dos pesos de agua o La Nochebuena de Encarnación Mendoza”, de Juan Bosch; que Crimen y Castigo, de Fiedor Dostoievski; o Pygmalion, de Bernard Shaw. Por eso, Merleau-Ponty reconocía que “lo irremplazable en la obra de arte... es que contiene, más que ideas, matrices de ideas<sup>3</sup>”.

El poder simbolizador que cargan las obras de arte sobrepuja la presencia física de cosas y hechos. En la obra literaria, por ejemplo, los significantes adquieren carácter de propulsores hacia nuevas perspectivas, no determinadas por el lector, más allá de la trama real que puedan relatar o describir.

Tales convicciones son las motivaciones de fondo que han impulsado nuestros criterios pedagógicos para proponer la integración de las artes –literatura, pintura, fotografías, ilustraciones, esculturas, artes visuales en general, música– como metodología eficaz y sugerente para generar vivencias que lleven al educando, no solo a ampliar su conocimiento, sino a su auto-comprensión y la interpretación creativa de su mundo, a partir de la cual vaya adquiriendo la capacidad para apreciar, diferenciar y empeñarse en valores éticos, sociales y sentimentales.

- c) La interacción entre vivencias y expresiones artísticas. Si ese fue el proceso de las artes en general, en la literatura no se puede pasar por alto la importancia concedida a la experiencia lingüística en toda la tradición filológica y literaria que se extiende desde el siglo XIX a nuestros días. En ese itinerario, Herder asimila la capacidad de pensar a la de hablar, y la de escribir a la de ordenar y dominar el mundo<sup>4</sup>. En su continuidad, Humbolt reconoce al lenguaje un impulso de ida y vuelta sobre la propia subjetividad: si en un momento inicial el lenguaje es expresión del espíritu,

3 Merleau-Ponty, M. (2015): La prosa del mundo. Trotta, Madrid, p.139.

4 Herder, J.G. (1982): Ensayo sobre el origen del lenguaje, en Obra Selecta, Alfaguara, Madrid.

el uso práctico de la lengua tiene efectos de retorno sobre la interioridad, porque actúa como fuerza que alcanza a remodelar el entendimiento y el propio espíritu del que procede<sup>5</sup>.

Tales tesis resultan esenciales en la lingüística generativa de Noam Chomsky, para quien todas las lenguas están dotadas de una “estructura profunda”, matriz antropológica universal de la diversidad de lenguas<sup>6</sup>.

## Interpretación de textos literarios y obras de arte

Bajo este epígrafe podría sintetizarse una amplísima serie de opiniones y teorías que, siguiendo la investigación, recapitulo en torno a tres puntos de vista fundamentalmente inspirados por la fenomenología de Husserl. La fenomenología no propone nada complicado ni enigmático, sino que invita a profundizar en el concepto de vivencia, que conciernen de lleno a nuestro propósito de la integración artística como mediación pedagógica. Señalaremos los más significativos que son las hermenéuticas de Gadamer y Ricoeur, la fenomenología de la lectura de la Escuela de Basilea representada por Iser y la gramatología de J. Derrida, típicamente francesa pero con amplísimas repercusiones en el contexto de la crítica literaria norteamericana.

### Las hermenéuticas: interpretación y apropiación del significado

Hans-Georg Gadamer sostiene que vivimos y nos movemos dentro de un mundo de realidades históricas, artísticas y literarias que nos preceden configurando la tradición, a partir de cuyos supuestos pensamos y actuamos<sup>7</sup>. Por ello debemos aproximarnos al lenguaje poético y a las artes heredadas como mediaciones para ampliar nuestra conciencia afectiva, sentimental, espiritual y práctica, protegiéndola así del dominio exclusivo de nuestros intereses y puntos de vista actuales. Lo tradicional, por tanto, no es reclamo para ser reproducido o repetido, sino antecedente que nos previene, nos

5 Humboldt, W. (1990): Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia en el desarrollo espiritual de la humanidad, Ánthropos, Barcelona.

6 Chomsky, N. (1972): La lingüística cartesiana, Gredos, Madrid; (1971): El lenguaje y el entendimiento, Seix Barral, Barcelona.

7 Gadamer, H.-G.(1977): Verdad y Método, Sígueme, Salamanca.

alerta e ilustra para encarar el presente y el futuro pertrechados por el bagaje de “lo ya hecho”, “lo ya dicho”, a modo de cumbre desde la que miramos, no para volver la vista atrás, sino para valernos de las experiencias adquiridas en el camino recorrido, con el propósito de ensanchar y renovar los horizontes del que nos queda por recorrer.

En este contexto, la literatura aparece como testimonio activo de formas de vida, de valores e inquietudes pasadas, pero, por eso mismo, como compendio de posibilidades que, no por pasadas, dejan de ser ilustrativas para el presente y el porvenir. El poeta, el novelista o el dramaturgo no invitan a huir de la realidad, sino a ampliarla y trascenderla, hacerla más fructífera y habitable porque ensancha sus contornos.

La interpretación de los textos literarios, del arte en general, debe llevar a este enfrentamiento con el propio mundo del lector, con su manera individual y actual de juzgar y obrar. Como escribe Ricoeur en relación con la lectura:

“Lo que finalmente me apropió es una proposición de mundo, que no está detrás del texto, como si fuera una intención oculta, sino delante de él, como lo que la obra desarrolla, descubre, revela. A partir de esto, comprender es comprenderse ante el texto... Como lector, yo me encuentro perdiéndome. La lectura me introduce en las variaciones imaginativas del ego<sup>8</sup>”.

El sentido textual es, pues, demostración de que el estado actual de nuestro yo, de nuestro mundo, aquello que actualmente somos, no es la única manera de ser, de estar y actuar. Esto quiere decir que nuestros valores actuales son contingentes, no del todo reales, en cuanto que tienen por delante las posibilidades que ofrece el texto, todavía no realizadas. Por eso la literatura de ficción no es una invención sin consecuencias, sino invitación a la apertura incesante de la imaginación teórica y de la acción práctica. No en vano Walter Benjamín decía que los textos más imaginativos son los más revolucionarios<sup>9</sup>.

8 Ricoeur, P. (2001): *Del texto a la acción*, FCE, Buenos Aires, pp. 109-110.

9 Cf. “El simbolismo y su significación”, en Maceiras, M. (2002): *Metamorfosis del lenguaje*, o.c., pp. 283-345.

## El texto como acontecimiento: Fenomenología de la lectura

W. Iser, en su libro *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, publicado en 1976, aporta precisiones metodológicas muy potables para orientar la práctica escolar de leer e interpretar textos, esencial en nuestra Metodología de Integración de las Artes (MIA)<sup>10</sup>.

Iser parte de la idea según la cual el lector forma parte de la significación del texto. La lectura de un texto literario es una experiencia que tiene rango de acontecimiento, como pueda tenerlo el encuentro con una persona querida a la que no veíamos hace tiempo, o cualquier otro suceso grato o desagradable que nos afecte. Si todo acontecimiento con implicaciones afectivas y emotivas no nos deja indiferentes, otro tanto sucede al lector cuando lee e interpreta con atención un texto literario significativo.

El texto y su lector se ven en una situación de mutua interacción porque no hay texto literario que no lleve consigo un mensaje al que el lector no puede sentirse ajeno, le guste o no lo que lee, puesto que “todo texto literario tiene preparada una determinada oferta de roles para sus posibles receptores”<sup>11</sup>. El texto “ocasiona” efectos, “ofrece roles” que deben conducir a su reelaboración práctica por el lector. La lectura, por tanto, si en primer lugar es un acontecimiento, en segundo lugar solicita que el lector responda a la innovación que las vivencias de los propios textos han propuesto<sup>12</sup>. Leer, pues, es un acontecimiento que no sugiere renuncia, sino enfrentamiento autocrítico.

En este proceso de enfrentamiento por la lectura, lo familiar y propio del lector se des familiariza, esto es, se hace más inseguro. Y, a su vez, lo concreto se trueca en un elemento más de la fabulación porque los seres y cosas reales, en la literatura desempeñan papeles simbólicos que remiten a significados ausentes. Si volvemos a nuestros ejemplos, la persona singular llamada Encarnación Mendoza se trueca en símbolo de la fabulación narrativa que remite a los sentidos psicológicos, morales, sociales y políticos, no expresados pero presentes, en la narración titulada “La Nochebuena de Encarnación Mendoza”, de Juan Bosch. El texto, por tanto, va regulando nuestra propia experiencia, nos va implicando o complicando, no tanto intelectual cuando afectiva y

10 Iser y Derrida heredan todo un ambiente que se desarrolla sobre todo en Francia, centrado en el interés por los efectos antropológicos, sociales e incluso políticos, del lenguaje. Buen ejemplo de ello es la llamada “Nouvel Critique” francesa, con gran influencia también en Estados Unidos.

11 Iser, W. (1987): *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, Taurus, Madrid, p. 64.

12 Merleau-Ponty, M. (1971): *La prosa del mundo*, Taurus, Madrid, p. 39.

emotivamente: “debo subordinar mi mente y mi corazón” al compromiso con el texto simbólico literario.

En la lectura, como en todo acontecimiento, no todo es explícito y diáfano. Del mismo modo, en los textos hay cosas dichas, explícitas, pero también silencios implícitos, asuntos y temas no formulados. En términos lingüísticos, todo texto tiene significados connotados y sugiere otros, presumibles a partir de las connotaciones inmediatas, que llamamos denotados. Es este un aspecto con grandes consecuencias educativas, porque abordar un texto, comentarlo e interpretarlo, supone sacar a la luz también aquello que en él no se dice pero se preanuncia, se infiere lo denotado. El lector debe comprometerse personalmente para desvelar las connotaciones y los “esquemas” básicos que el texto le brinda.

## La gramatología: el texto como espacio para nuevos significados

Jacques Derrida se orientó a la crítica de la interpretación convencional del significado, del logos, de lo dicho en el texto escrito, la cual no atendía al valor de la escritura misma. Por eso, la manera convencional de abordar los textos en la tradición occidental puede ser calificada de “logocéntrica”.

Pero, un cuadro o una escultura, la escritura tiene entidad propia para proyectar su influencia sobre quien se aproxime a ella, esto es, sobre quien lea. En este sentido, todo texto escrito aparece como un campo de fuerzas o cargas de diferencias (différence-s) entre los diversos fonemas y signos, producen el efecto de la “diferancia” (différance)<sup>13</sup>.

Con lo sugerido por Derrida se trata de “deconstruir” o prescindir de todo significado propio u original, para que cada acto lector reconstruya uno nuevo. De este modo, los textos no tienen significados fijos o estables que haya que interpretar, como en la hermenéutica. La gramatología procede con intención post-hermenéutica, aunque en nuestro ejercicio no prescinde de ella (la trasciende), en cuanto que no se propone interpretar el significado, sino generar otro nuevo. El texto, pues, no expresa nada por sí mismo, porque su sentido está abierto al “más allá” que es puramente exterior, en

13 Derrida distingue, en francés, entre *différance*, con a, y *différence*, con e, que es lo correcto. El concepto *différance* (diferancia) quiere expresar el efecto general que se produce en todo texto, a partir de la diferencias entre signos. El análogo lingüístico del concepto energético imperancia.

cuanto que proviene de las condiciones del lector, de sus experiencia e intenciones. Y cada lectura, como la radiografía del cuadro que hace aparecer otra pintura y otros matices ocultos, debe poner en el rastro de nuevas significaciones.

Para Derrida, cada acto de lectura es indisociable de la experiencia subjetiva de quien lee, de tal modo que en él influyen las circunstancias ambientales, históricas y, sobre todo, las disposiciones psicológicas, conscientes e inconscientes del propio lector. Incluso un mismo lector puede deducir significaciones distintas de un mismo texto, en dependencia de sus estados emocionales, de su situación intelectual, psicológica, afectiva, de sus intereses, de su contexto en general. Esta carga de responsabilidad sobre el lector trae a primer plano dos consecuencias de notable calado pedagógico.

## Pedagogía del análisis integrado en la tradición pragmatista

Los supuestos que acabo de exponer, a partir de una literatura bien contrastada por la bibliografía y la crítica literaria actuales, se ven confirmados por las convicciones del pragmatismo filosófico norteamericano, con origen explícito en Pierce y James, continuado, en su vertiente pedagógica, por J. Dewey. En su estela se sitúan Greene y Rossemblat, coincidentes en gran medida con las corrientes europeas a las que acabamos de referirnos.

### John Dewey: educación estética e ideal democrático

La esencia que define e identifica el paradigma filosófico pragmatista consiste en vincular las ideas y modos de pensar con sus implicaciones prácticas y sus posibilidades de ejecución. En el centro de toda esta metodología se encuentra la idea de experiencia, entendida como vivencia. Oscilando entre el naturalismo y el vitalismo más idealizante, entiende que un ser humano es una realidad perfectible y motivada por requerimientos intelectuales y morales previos, pero con la posibilidad y capacidad de disentir, de proyectar y crear su propio mundo.

En su obra *Democracia y educación*, verdadero tratado de filosofía de la educación para las sociedades modernas, así como en *Democracia y experiencia*, lo mismo que

en Experiencia y naturaleza, sitúa la experiencia vital como la oportunidad pedagógica esencial. A través de ella, el educando se capacita, por una parte, para utilizarla como libro de texto; por otra, se basa en ella como metodología para ensanchar sus disposiciones cognitivas, sus aptitudes emotivas y sus competencias prácticas<sup>14</sup>.

Dentro del concepto operativo de experiencia, como centro de la empresa pragmatista, Dewey incluye la experiencia estética como esencial en el mecanismo de constitución de la experiencia humana en su totalidad. En su obra *Arte como Experiencia*, propone la imaginación como sustancial a la hora de configurar las capacidades de formación y aprendizaje continuo: la experiencia estética viene a ser el lugar ideal y más apto para la transformación del individuo. Lo justifica a través de una serie de razones entre las que citamos las siguientes:

- a) La experiencia como interacción. Dewey hace residir el concepto de experiencia en prácticas de relación, de comercio, de interacción. No existe experiencia si no hay una acción del individuo participando con su entorno humano, social, moral o emocional. Se impregna así la experiencia de carácter ecológico y referencial. Por tanto, la experiencia es la naturaleza habitada de cultura, vivida e implicada en sus contextos vitales. En este sentido, el arte aparece como un magnífico mecanismo, un amplísimo ámbito de experiencias que contribuyen a conocer, profundizar y descubrir los múltiples aspectos y la riqueza de la naturaleza, puesto que cada obra de arte nos aproxima a una manera distinta de interpretar la realidad. En las obras de arte, incluso el mismo objeto es presentado en forma original por cada artista. Desde el punto de vista comunitario, la experiencia estética fomenta lo que Dewey denomina “democracia creadora”, para señalar que nadie queda excluido de la posibilidad de explorar sus verdades, su modo de ser y de actuar, en un espacio respetuoso de sus peculiaridades y con la libertad que solo el arte puede generar.
  
- b) Interacción de la experiencia estética. La experiencia estética permite movilizar una serie de reflejos y tipos de operaciones cognitivas mediante las que se pueden beneficiar otros tipos de experiencias en el ser humano, como las experiencias éticas

14 Dewey, J. (1915): *The School and Society*, Univ. of Chicago Press, Chicago.  
-- (1916): *Democracy and Education*, Macmillan, N.Y. Trad. Cast. (1960): *Democracia y educación*, -- Losada. Buenos Aires.  
-- (1925): *Experience and Nature*, Open Court, Chicago.  
-- (1934): *Art as Experience*, Minton, Blach, N.Y. Trad. Cast., *Arte como experiencia* (1949), FCE, México.  
-- (1938): *Experience and Education*. The Macmillan Co. N.Y. Trad. Cast., *Experiencia y educación* (2004), Biblioteca Nueva, Madrid.

y emotivas. En consecuencia, la experiencia estética acrecienta las posibilidades epistemológicas, sentimentales y morales, beneficiándose de ella todo el campo de las vivencias humanas más entrañables.

- c) La experiencia imaginativa. Toda experiencia/vivencia conlleva un mediador que permite activar los mecanismos de interiorización de lo vivido. En el caso de la experiencia estética, la imaginación actúa como mediador que despierta y aviva la actividad creativa artística, por la que la experiencia de los objetos reales se implica con la conciencia del individuo, esto es, se eleva a vivencia. Por esta razón, Dewey privilegia la experiencia estética como la más completa de todas las experiencias porque ella se recibe en un espacio democrático, libre de coacciones, en plena libertad y exenta de intereses de todo tipo, que induce a actuar sin cortapisas que contaminen la riqueza de la experiencia recibida de la percepción de las obras de arte.

En relación con estas ideas de Dewey cabe añadir que la activación creativa se produce de modo singular a partir de las obras literarias. Cada gran texto literario abre la imaginación hacia un nuevo mundo, mundo no solo fantástico, sino con propuestas novedosas para enfrentar y reordenar las demás experiencias cotidianas. Los poemas de Pedro Mir, de José Mármol, los cuentos de Juan Bosch, la narrativa de Junot Díaz, con su realismo descriptivo, Jeannete Miller y Marcio Veloz Maggiolo, abren la imaginación y despiertan experiencias que van de las afectivas a las políticas y sociales.

La insistencia en la función formativa de la experiencia estética mediante la lectura no puede pasar por alto la importancia de su inseparable asociada, la escritura, como motivación fundamental para que el educando perciba el poder del lenguaje literario/simbólico.

### **M. Greene: la imaginación, apertura a lo posible**

Inscrita en la tradición filosófica y académica de Dewey, la educadora Maxine Greene ha continuado muchas de las convicciones del filósofo pragmatista, insistiendo y especializándose en las implicaciones de las artes en la práctica educativa.

Greene le atribuye a las artes el rol de activar la imaginación del educando, y con ella, el sentido y la luz de la posibilidad, frase que acuña tomándola de Emily Dickinson<sup>15</sup>.

15 Greene, M. (2008): "Education and the Arts: The Windows of Imagination", en Learning Landscapes I Volume 1, Number 3, Autumn - 2008, pp. 17-21.

Según Greene, es el sentido de la posibilidad, de lo que puede ser o de lo que debería ser, lo que ayuda al educando joven para “aprender a aprender”, y lo que puede estimular al bien hacer, con la misma excitación que se produce en las anticipaciones imaginativas antes de realizar un viaje deseado y esperado. Lo que Dewey denomina experiencia estética, Greene lo estructura como educación estética. Para ella, este tipo de educación es la única que puede movilizar al educando hacia la participación y la implicación real dentro de su propio proceso de aprendizaje al “despertarle las maravillas y curiosidades de la apreciación auténtica” en la que se entrenan los sentidos del educando que contempla y experimenta las obras de arte.

¿Cómo podemos comprometernos para enseñar y aprender en tiempos como los actuales? –se interroga Greene–. Y declara a seguidas que “abrir espacios de aprendizaje es proveer a los aprendices del sentido de la ausencia, de preguntas abiertas carentes de respuestas, de oscuridades sin explicaciones<sup>16</sup>.” Para ella, los espacios llenos de luz, aquellos en que todo está claro, generan desinterés puesto que el educando los asume como lugares comunes, fijos e inmutables, debido a la familiaridad en la que se encuentra dentro de su “temperatura personal<sup>17</sup>”.

En continuidad con lo que venimos diciendo, para Greene la imaginación abre “las ventanas de la consciencia y permite que pensemos cómo podrían ser las cosas y en cómo deberían ser. La imaginación permite empatía, afinidad con los sentimientos del otro, para abrir nuevos horizontes en diálogo y negociación con el mundo<sup>18</sup>”. En este sentido, un poema y sus metáforas generan resonancias evocadas y convocadas por las imágenes poéticas, creando nuevas maneras de sentir, renovando las experiencias reiterativas u ocasionales.

En el caso de la literatura, Greene se expresa con estupor, pero sin sorpresas, sobre la rigidez y falta de imaginación con la que tradicionalmente se ha enseñado en las escuelas estadounidenses<sup>19</sup>, aunque las clases de literatura siempre han existido, a diferencia de otras enseñanzas artísticas, dentro de los currículos oficiales de la educación secundaria. El principal argumento de Greene para explicar esta situación

16 *Ibíd.*

17 *Ibíd.*

18 *Ibíd.*

19 Greene, M. (1976): “Literature in Aesthetic Education”, en *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 10, No. 3/4, Bicentennial Issue (Jul. - Oct., 1976), pp. 61-76.

es que la literatura no ha sido considerada y tratada plenamente como una forma de arte, sino que ha sufrido una escolarización como simple materia de aprendizaje y no como medio de actividad creativa.

### **Rosenblatt: teoría transaccional**

Como respuesta a las mismas preocupaciones expresadas por Greene a principios de la década de los 60, se produjeron en las escuelas secundarias de los Estados Unidos una serie de cambios en la enseñanza de la literatura. De una didáctica que partía del texto asumido como única autoridad y lugar de atención, se fue produciendo el deslizamiento que sitúa la relación lector/texto, en el centro del proceso de aprendizaje. Ese cambio lo estimuló en primer lugar Louise M. Rosenblatt, con su libro *La Literatura como exploración*, publicado en 1938. En él, argumenta que los contenidos, estilos, tramas, valores morales, etc., de los grandes textos, varían en su recepción, de acuerdo al lector y el trabajo de comunicación, coincidiendo así con la fenomenología de la lectura, a la que aludimos más arriba.

Según Rosenblatt, el texto pone ante el lector lugares comunes o extraños, memorias de eventos pasados, rechazos y adhesiones, desobediencia o docilidad, satisfacción o disgusto, en fin, una serie sucesiva de reacciones estimulantes, como si el texto fuera un espejo que revela al propio lector aspectos de su realidad interior y vida real. Rosenblatt inauguraba la conocida teoría transaccional en la enseñanza de la literatura, así llamada porque busca establecer una metodología pedagógica basada en la relación espontánea, casi natural, que estrecha los lazos del lector con el texto que lee. Perfeccionada su teoría en otro libro, *El lector, el texto y el poema*, publicado en 1978, propone dos tipos de posibilidades al leer literatura: la eferente y la estética. Para la versión de eferencia, el lector procura simplemente entender lo que dice el texto para satisfacer preocupaciones puntuales a partir de la lectura. En la versión estética, el lector responde al texto de manera lúdica, buscando una experiencia nueva, una renovación de su experiencia ordinaria, mediante su encuentro con el texto. Es claro que pueden existir cambios rutinarios en los procesos de lectura, pasando de una versión a la otra, de acuerdo a la necesidad o intereses del lector. Así, en un momento determinado, eso que el lector selecciona como instrumental (eferente), puede a su vez significar algo novedoso, (estético), mediante la evocación de un recuerdo, de un sentimiento, etc. Es difícil que ocurran ambas actitudes lectoras de manera totalmente pura.

Siempre existen momentos en el que cohabitan ambas funciones, aunque prevalezca ocasionalmente una versión dominante.

Al amparo de William James y de su definición de conciencia, para la teoría transaccional es fundamental considerar y valorar el “ángulo de refracción” del lector, esto es, aquellas motivaciones personales que regulan el proceso de tomar y dejar, de atención e inhibición, puesto que cada lector se siente implicado por los textos al hilo de sus representaciones, “evocaciones” y preferencias. A partir de ellas, se estimula la sensibilidad participativa del educando que se reconoce como co-autor al verse implicado en el diálogo con el texto que lee, superando así la actitud de simple aprendizaje contemplativo.

## El Método de Integración Artística como mediación pedagógica

A partir de los supuestos antropológicos, hermenéuticos y pragmatistas que hemos expuesto, la integración de las artes se justifica no solo como auxilio didáctico, sino como mediación de gran actualidad para suscitar en el educando actitudes receptivas con efectos sobre su modo de ver las cosas y ordenar sus conductas. Nuestra propuesta no parte del voluntarismo pedagógico subjetivo, sino de la crítica documentada en el ámbito de las humanidades. Nuestra intención propone vivificar y actualizar el inagotable depósito axiológico transmitido por la literatura y las demás artes, precisiones metodológicas que señalo a continuación.

### Previsiones pedagógicas prácticas

De acuerdo con lo que acabamos de exponer, en nuestra propuesta subyace el propósito fundamental de promover, a través de la integración de las artes, el tránsito de lo estético a lo ético, mediante procedimientos escolares cuyo propósito fundamental es motivar la implicación y el interés del alumno.

- a) El aula como ámbito de diálogo. La primera previsión es ofrecer métodos que animen el interés de los educandos para ampliar su mundo interior y su inteligencia, avivar su imaginación creadora y proponer valores de orden ético, social y sentimental.

A tal propósito contribuirá una metodología capaz de usufructuar las tesis hermenéuticas (Gadamer, Ricoeur), la fenomenología de la lectura (Iser), la gramatología (Derrida) y las tesis pragmatistas (Dewey, Greene, Rossemblat), que el profesor debe conocer y haber practicado de antemano. Se trata de buscar procedimientos eficaces para implicar al alumno en sus lecturas, en la apreciación de un cuadro, escultura, una fotografía, o en la audición de una pieza musical. Eso exige nuevos métodos y convertir el aula en ámbito crítico, en el lugar de conversación y diálogo, regulado por la atención y el respeto a la estructura de las obras propuestas, sea un texto, un cuadro o una pieza musical. Este proceso requiere:

- Que el profesor conozca las metodologías fenomenológicas actuales que hemos comentado ampliamente más arriba, encaminadas a la interpretación y aplicación del significado de las obras.
- Que el profesor no abdique de su función de “maestro” que sugiere, inspira y rectifica. Conversación, sí, pero conversación “di/lógica”, esto es, articulada por el intercambio (diá) de ideas y razones (logos), afrontando el sentido de los textos, comentados con los demás participantes del grupo o de la clase, pero dando cada cual razón de sus argumentos. Esta conversación, lejana a la habladería, dará frutos intelectuales, afectivos y prácticos que la agudeza del sabio Baltasar Gracián, supo sintetizar con estas palabras:

“...viven los sabios varones ya pasados, y nos hablan cada día en sus eternos escritos, iluminando perennemente los venideros... De suerte que es la noble conversación, hija del discurso, madre del saber, desahogo del alma, comercio de los corazones, vínculo de la amistad, pasto del contento y ocupación de personas<sup>20</sup>”.

Para lograr tal propósito, es indispensable crear un ambiente de participación colectiva, activa y permanente, en el que se lean los textos, se analicen obras plásticas y se escuche la música.

- b)** Interpretación de la estructura de textos y obras. Condición individual y colectiva es la atención analítica sobre los textos y demás obras, con el fin de captar su articulación estructural y su sentido semántico. En consecuencia, debe:

20 Gracián, B. (1983): *El Criticón*, en *Obras (selección)*, Taurus, Madrid, p. 183.

- Identificar el tipo de obra de arte que tiene ante sí y los supuestos básicos en que se sostienen.
- Analizar la estructura, estilo y demás características, propias tanto en los textos como en las artes visuales y la música que se proponen. Lo que exige la formación y preparación previa del educador, así mismo la consulta a especialistas en las distintas áreas.
- Proponer individualmente las interpretaciones de cada cual.
- Establecer la vinculación entre el sentido de los textos y el ofrecido por las artes visuales o la música.
- Discutir y comentar colectivamente las interpretaciones individuales.
- Construir, componer o redactar por escrito las vivencias suscitadas por la integración de textos, cuadros y piezas musicales.

Pero, la parte trascendental de la Metodología de Integración Artística se encuentra en la escritura. Las interpretaciones, efectos y vivencias de las artes visuales o musicales deben ser reducidos, descritos o contados personalmente por escrito por cada alumno. No puede olvidarse que nuestro propósito tiene como objeto final revitalizar la enseñanza de la literatura y usufructuar todas sus virtudes. Ni un solo alumno debe eximirse del deber escolar de escribir, de escribir a diario. Escribiendo con lógica, coherencia y estilo aceptables. Un alumno, quizás muchos alumnos, puedan no sentirse inclinados hacia las artes visuales o la música, pero todos pueden escribir mínimamente.

## El tránsito de lo estético a lo ético

La segunda consecuencia es suscitar vivencias de orden ético, sentimental y social que sobrepujen los intereses puramente académicos centrados en el deber de estudiar la asignatura de Lengua y Literatura. Cabe aquí que nos preguntemos con Greene: ¿para qué enseñamos literatura? La respuesta me parece evidente: para que el educando modele y perfeccione así mismo su sensibilidad y se capacite para el uso cuanto más amplio mejor de su entendimiento y su libertad. Por esto, decimos que no hay estética sin ética, ni belleza artística neutra o indiferente. Lo que pretendemos en nuestra propuesta es generar vivencias más sugerentes y profundas que las de origen puramente cognitivas. Es lo que hemos venido expresando y documentando en los apartados anteriores: ninguna gran obra artística está desprovista de horizontes antropológicos, que van de lo psicológico a lo ético, de lo sentimental a lo reflexivo, de lo social a lo político, de lo tecnológico a lo puramente lúdico.

En este sentido, la interpretación y comprensión de los textos, integrada interactivamente con las demás artes, debe tener en cuenta que todo texto, toda obra de arte, es más o menos significativa según el horizonte de expectativa implícito al contexto vital – espiritual, psicológico, social, político– en el que se mueven sus lectores. Así, por ejemplo:

“El Quijote tuvo eficacia significativa no solo porque sus lectores conocían las novelas de caballería, sino porque, más o menos conscientemente, esperaban un horizonte social e histórico con mayores y mejores ideales que aquellos que les tocaba vivir. Eso supone, sin idealismos, que la comprensión de los textos guarda relación con la conciencia que el lector tiene de sí mismo, de la comunidad o sociedad a la que pertenece e incluso del horizonte de humanidad para él deseable. Tales expectativas, con frecuencia radicadas en ámbitos poco precisos de la conciencia individual o colectiva, por una parte afloran con la lectura y, por otra, son los elementos vividos que acrecientan la capacidad significativa de los textos<sup>21</sup>”.

De igual manera, los cuentos de Juan Bosch, entre otros “La Mancha Indeleble” o “La Mujer”, poseen las mismas características y como tal, deben ser leídos con criterios creativos para deducir su profunda repercusión en la sociedad dominicana actual. Sus narraciones van más allá de la ficción, porque comprometen a sus lectores con el deseo de un horizonte con mejores condiciones sociales, formas de vida más dignas y la exigencia de un ejercicio más equitativo de la autoridad mediante la práctica del respeto y la justicia. Todo eso no está formulado explícitamente en el discurso narrativo del autor, sin embargo es el sustrato de deseos, de las aspiraciones conscientes e inconscientes, de las expectativas éticas y sociales sobre las que discurre la imaginación narrativa de Bosch.

21 Maceiras, M., *Metamorfosis del lenguaje*, o.c., p. 362.

## Experiencias realizadas siguiendo el Método de Integración Artística

Hemos desarrollado nuestra experiencia práctica a partir de textos y obras próximas a nuestra tradición y costumbres dominicanas. Pero no cabe duda que podríamos haber escogido otras, porque en la historia de la literatura y del arte universal hay infinitas creaciones con inmensa capacidad de sugerencia, propicias para hacer muy grata la tarea educativa y, sobre todo, con reconocida influencia para motivar el tránsito de lo estético a los valores éticos, sentimentales, sociales, etc., que constituye el objetivo último de nuestra propuesta. En todo caso, deben ser escogidas obras que por alguna razón tengan algo que ver con las experiencias usuales del alumno, con su ambiente familiar, social o contexto educativo. Aquí un ejemplo<sup>22</sup>:

- 1<sup>a</sup>. Texto: La Mancha Indeleble  
Cuadro: Autorretrato del 78. Autor: Natalio Puras.  
Música: “Me parece que a cada esfuerzo por borrarla se destaca más.  
Instrumentación Piano solo.
  
- 2<sup>a</sup>. Texto: Luis Pie  
Cuadro: Bracero del ingenio VI. Autor: Nidio Fermín  
Música: Oh Bonjé, tú sé gran. Instrumentación de violín y piano.
  
- 3<sup>a</sup>. Texto: Dos pesos de agua  
Cuadro: Madre dolorosa. Autor: Asdrúbal Domínguez  
Música: “Remigia esperaba”. Instrumentación: Piano y Violín
  
- 4<sup>a</sup>. Texto: La Nochebuena de Encarnación Mendoza  
Cuadro: La Sagrada Familia 1968. Autor: Ramón Oviedo  
Música: “Ese fue el muerto que yo vide hoy en el cañaveral”.  
Instrumentación de Violín y Violoncello

22 Las piezas de la plástica escogidas son todas de artistas dominicanos, en su mayoría pertenecen a la Colección Centro León de Santiago. Las piezas musicales integradas han sido compuestas como “miniaturas”: pequeñas composiciones de 1 a 2 minutos de duración, con un total musicalizado de 12 minutos, en lenguaje musical moderno, accesible al público joven de hoy, con sonoridades basadas en la música tonal y folklórica dominicana, de la autoría del maestro Darwin Aquino.

- 5ª. Texto: El Algarrobo  
Cuadro: Hojas y ojos 1994. Autor: Mario Grullón  
Música: El canto de conuco. “Hoy tumbo el algarrobo”.  
Instrumentación de Piano, violín y violoncello.
- 6ª. Texto: Los Amos  
Cuadro: Autorretrato con neuro-perro 1998. Autor: José García Cordero.  
Música: “Malagradecidos que son”.  
Instrumentación de Piano, Violín y Violoncello.
- 7ª. Texto: La Mujer  
Cuadro: La Ciudad de la Guerra 1970. Autor: Daniel Guerrero  
Música: “La carretera está muerta”. Instrumentación Violoncello Solo.

## Epílogo, solicitud a las responsabilidades

La metodología MIA es solo una propuesta entre muchas que ya existen. Es una colaboración que busca insistir en las posibilidades que facilitan las artes para el desarrollo del sentido crítico en los estudiantes. Procura además, habilitar un espacio de participación democrático y digno, en el que cada persona alcance su ritmo y orientación, de acuerdo a las experiencias vividas. En muchas ocasiones, las artes y la literatura han sido subestimadas en el mundo de la educación. Es tiempo de restituirles a estas actividades de lo sublime, el sitio que se merecen en la acción formativa de la escuela.

No cabe duda que la propuesta que hemos presentado sugiere, en primer lugar, la formación de un profesorado que pueda familiarizarse con la teoría y las prácticas de interpretación, hermenéuticas, fenomenológicas y pragmatistas. No todo es igual en este campo, y no es lo mismo una interpretación psicológica y romántica, que otra más marcada por el historicismo, la fenomenología o los criterios pragmatistas. Podrían proponerse, también, algunas políticas públicas que privilegien el efectivo uso educativo de las artes, con empeño en la formación permanente y continua de las escuelas y del profesorado. En segundo lugar, a las universidades, tanto en campos humanísticos como experimentales y técnicos, incluir la presencia de las artes en los currículos universitarios de todas las especialidades.

En tercer lugar, trabajar con los maestros para que no se sientan ajenos a los métodos de mayor eficacia didáctica. Entre ellos es primordial el ejercicio de la lectura comprensiva y la práctica asidua de la escritura, e incluso la de invención. Es conveniente para el profesor encontrar el tiempo para hacer de la escritura un ejercicio asiduo, y así con su ejemplo, inspirar en sus alumnos esa buena práctica. Y eso porque la escritura es el mejor laboratorio, el taller más equipado para la correcta articulación del entendimiento. Según nuestra experiencia, la integración de lectura y escritura con las artes visuales y la audición musical, constituyen el impulso más eficaz para suscitar en el alumno vivencias que le sensibilizan, activan sus sentimientos y captan su interés, facilitando así la tarea de enriquecer su inteligencia y ampliar su sensibilidad, con indudables efectos sobre el uso coherente de su libertad.



# Comunidades que aprenden

Minerva Vincent

En el presente artículo se relata una experiencia que fue desarrollada en una comunidad rural de la región Este de la República Dominicana. Con ella se procuró promover un desarrollo local integral a partir de la construcción de lo que autores como Cesar Coll, Rosa Maria Torres, Rosa Blanco, Muñoz Corvalan y otros, inspirados en el paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida, han denominado comunidades de aprendizaje.

Estas comunidades se caracterizan por partir del esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario y del establecimiento de alianzas intersectoriales. Las comunidades pueden estar referidas a un aula, un centro educativo, una ciudad, una comarca o una zona territorial en la que reside un grupo grande o pequeño de personas. Las comunidades de aprendizaje son asumidas como estrategias de desarrollo comunitario, así como también en una de las acepciones más conocidas como una alternativa a la organización de los sistemas educativos.

Aunque el punto focal del proyecto diseñado fue la escuela, se procuró trascender lo que los autores referidos califican como una “visión restringida” del concepto de educación, que lo limita al ámbito de la educación formal y escolar. En este caso, el trabajo comunitario fue desplegado desde la escuela por ser la única institución presente en el poblado, y por tanto constituía el espacio regular para la congregación

de sus habitantes. Se trata de una modesta escuela multigrado, tal como se describirá más adelante.

El proyecto fue denominado “Comunidades que Aprenden” por compartir rasgos con la tendencia creciente a recuperar, en el decir de Cesar Coll (2007), el sentido amplio original del concepto de educación, superando la postura errónea de situar la responsabilidad de la formación de los ciudadanos en los sistemas educativos.

El equipo de profesionales comprometido con el desarrollo de la experiencia que se narra comparte la idea de que si bien las instituciones educativas juegan un papel fundamental en ofrecer una formación que permita a los ciudadanos de un país estructurar un proyecto de vida digno y gratificante, que contribuya al desarrollo social y económico de sus países, las instituciones educativas deben contar con unas condiciones y/o el apoyo de un entorno que posibilite la integración de las competencias requeridas para lograrlo. En tal sentido, y siguiendo los planteamientos de Cesar Coll, la educación se asume como un conjunto de prácticas sociales mediante las cuales los grupos humanos promueven el desarrollo y socialización de todos sus integrantes.

Múltiples dificultades debieron ser superadas desde el inicio del trabajo, tales como actitudes paternalistas, y asistencialistas, muy frecuentes en proyectos comunitarios que la más de las veces obtienen pobres resultados por no situar a los participantes que se pretenden beneficiar como actores en capacidad de dirigir su propio desarrollo. En atención a este principio, la primera tarea que nos dimos fue la de procurar el compromiso y asunción de responsabilidades en acciones definidas por los mismos habitantes del territorio que pretendíamos se constituyera en una comunidad de aprendizaje.

De otra parte, se sabe que a través de intervenciones aisladas y puntuales nunca será posible superar las inequidades presentes en el mundo de hoy, por lo que también se asumió como un principio básico que las transformaciones culturales, sociales y económicas requeridas para avanzar hacia la equidad a la que se aspira exigen acciones intersectoriales, en las cuales el componente comunitario debe jugar un papel fundamental. Rosa Maria Torres (2010) destaca al respecto la importancia de desatar procesos asociativos que se traduzcan en estrategias de desarrollo y de transformación educativa y cultural a nivel local, con perspectiva y protagonismo ciudadanos.

Esta autora plantea que si bien la educación y el aprendizaje no son suficientes para lograr por sí solos el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y las familias, para la construcción de ciudadanía, para la transformación social, para el desarrollo comunitario y para el desarrollo nacional, indica que lo educativo tiene poder siempre y cuando sea parte de un esfuerzo amplio de transformación de las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que reproducen la pobreza y las múltiples inequidades, la educativa una de ellas. No obstante, plantea que al trabajar en la orientación de las comunidades de aprendizaje se adopta una visión integral y sistémica de lo educativo, poniendo en el centro al aprendizaje, entendido como la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de la población y el desarrollo de una nueva cultura general sintonizada con los requerimientos de una ciudadanía plena.

Fue bajo el amparo de estas concepciones que en el proyecto Comunidades que Aprenden se ha procurado desarrollar acciones comunitarias y escolares de aprendizaje formal, no formal e informal para la formación de niños, jóvenes y adultos que articulen los recursos ya presentes en la comunidad con los nuevos que pretenden ser incorporados durante su ejecución.

En síntesis, y siguiendo los planteamientos de los autores antes referidos, en la formalización de nuestro proyecto se expresó que sin negar la responsabilidad que tiene en la actualidad la educación formal para la formación de las personas, y con ello satisfacer las demandas de la ciudadanía, se hace necesario ampliar este concepto. Nuestro punto de partida fue entonces asumir que la educación es una responsabilidad que compete a toda la sociedad y que esta cumple facilitando, o negando, a todos sus miembros la participación en un amplio abanico de escenarios y prácticas sociales de carácter educativo (OEI, 2009).

Compartimos la idea de que si la sociedad sigue profundamente inequitativa es esperable que la educación continúe siéndolo, no obstante nos propusimos buscar opciones formativas que se adecuaran a las necesidades y posibilidades de los habitantes de un territorio que por sus características específicas pudieran ser bien aprovechadas. Otro aspecto considerado fue el evitar un vicio presente en la mayoría de las intervenciones de “proyectos sociales”, y en específico los educativos, en los cuales se subestima el hecho de que el derecho a una educación de calidad se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, tengan la oportunidad de desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida, máxime cuando las oportunidades fueron denegadas a las edades convencionales.

Fue bajo esta concepción que la acción fundamental a la que se apostó fue la de poner a disposición de las personas que habitan la comunidad de La Yeguada la más amplia diversidad de oportunidades formativas posible, con el propósito de que los valores, conocimientos y competencias que lograran integrar les permitiese constituirse en artífices de su propio desarrollo, en lo personal y en lo colectivo.

## La estrategia seguida

A fin de garantizar el rigor, sistematicidad y transparencia deseada por el grupo de voluntarios que promovieron la experiencia, se contactó a la Organización de Estados Americanos –OEI– para que su desarrollo respondiese a las normas y procedimientos de ese prestigioso organismo de cooperación. Fue así como se estructuró el proyecto, cuyos componentes y principales resultados socializamos en este artículo. Al comprometernos con este trabajo pretendíamos generar una experiencia que pudiese tener valor para intervenciones futuras de mayor alcance y que tuviesen como propósito mejorar las condiciones de vida de los integrantes de poblaciones similares.

Resulta pertinente destacar que la aceptación de la propuesta de parte de la OEI fue posible por la consonancia de las ideas que inspiraron al equipo voluntario con la identidad de dicho organismo, la cual se expresa en algunas de las Metas que para el 2021 tiene establecidas, y que se enuncian a continuación.

### Metas y acciones priorizadas

- Elevar la participación de los diferentes sectores sociales, familia y organizaciones públicas y privadas, sobre todo aquellas relacionadas con los servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural, y su coordinación en proyectos educativos (Meta 1).
- Incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado (Meta 2).
- Garantizar a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida (Meta 8).

Para el cumplimiento de estas Metas la OEI ha venido desarrollando acciones de educación formal, no formal e informal. En el ámbito de la educación formal persiguen con ellas elevar la calidad de la oferta, desarrollar acciones de capacitación docente para la mejora de la gestión institucional y pedagógica, así como la dotación de recursos educativos y, un elemento de suma importancia a nuestro entender, la elaboración y puesta en marcha del Proyecto Educativo del Centro, que le otorgue direccionalidad y un sentido de propósito a todas las acciones que desde la escuela se realicen.

En el diseño del proyecto para la población joven, que ya había cursado la educación básica, se orquestó un programa de apoyo orientado a motivar su participación en cursos de formación técnico-profesional y cultura emprendedora, a fin de mejorar sus oportunidades de acceder al mercado de trabajo o mejorar su situación laboral. El mismo abarcó también el uso de las TIC y el aprendizaje del inglés, como segundo idioma.

En relación a la Meta 14, que promueve potenciar la Educación en valores para una ciudadanía democrática activa, y partiendo de la definición misma de comunidades de aprendizaje que tienen el territorio como referente y apuntan hacia un modelo de organización sustentado en el compromiso y la corresponsabilidad de los agentes sociales y comunitarios, se desarrollaron acciones para promover el involucramiento y participación de todos los habitantes en tareas que fueron establecidas y priorizadas por ellos mismos.

En el caso del proyecto Comunidades que Aprenden se otorgó un énfasis especial, al igual que en las acciones del ámbito propiamente educativo, a la mejora de las viviendas y del entorno en el que la población desenvuelve sus vidas, incluyendo aspectos de saneamiento ambiental, hábitos de salud, de alimentación y de higiene, así como un programa de desarrollo cultural. Todo ello a partir de necesidades y prioridades identificadas por la propia comunidad y tendentes a mejorar su bienestar y calidad de vida.

## Ubicación geográfica y características de la población

Fue en base a informaciones demográficas, el contacto directo con la población y un diagnóstico participativo realizado, que se dejó establecida La Yeguada, comunidad rural perteneciente al municipio de San José de Los Llanos, de la provincia de San Pedro de Macorís, en la región Este de la República Dominicana como el territorio para el desarrollo del proyecto.

La Yeguada está ubicada a unos 65 km de la ciudad de Santo Domingo, en una zona de extrema pobreza caracterizada por las plantaciones de caña de azúcar y existencia de bateyes. El batey en la República Dominicana es un entorno comunitario que surgió también en otros países del Caribe en el siglo XIX, donde habitan los trabajadores de los ingenios azucareros con sus familias. En el país, la composición fue originalmente haitiana, pero hoy día en los bateyes habita una población dominico–haitiana. Sin embargo, pese a que el poblado de La Yeguada está ubicado en este enclave, su población no tiene vinculación con los bateyes ni con las plantaciones de caña de azúcar, y es netamente dominicana.

La comunidad cuenta con 300 habitantes, quienes serán los beneficiarios directos y actores claves de la intervención, pero la población que habita los pequeños poblados aledaños suman unos 2,000 habitantes, quienes también resultarán beneficiarios potenciales de las acciones a ser desarrolladas. Estos poblados son La Paloma, El Alto, Los Cundos, Caoba, La Rufina, Gaviota y Copeyito. De otra parte es importante señalar que la mayor parte de la población es eminentemente joven, ya que cerca del 60% de los pobladores de La Yeguada tiene menos de 35 años.

En general, la mayor parte de la población está inserta en medios productivos relacionados a la agricultura y provisión de servicios. Llama la atención que, pese a ser una comunidad eminentemente agrícola, con terrenos fértiles y apropiados para diversos cultivos, la población no se dedica a estas labores, ni para comercializar y ni tan siquiera para consumo propio.

Numerosos estudios abordan las potencialidades que existen en las comunidades para elevar los niveles de desarrollo comunitario local y sustentable (Quintana, 2007), sin embargo, estas potencialidades o recursos existentes en las comunidades no se utilizan y mucho menos se ponen al servicio del aprendizaje como instrumento de desarrollo comunitario. Fue precisamente en un intento de aprovechar esas potencialidades que el grupo de profesionales antes referido se planteó intervenir una comunidad desde una perspectiva de integralidad y que por sus propias características estuviese en capacidad de abordar los problemas nodales que impiden su desarrollo.

Se procedió a un contacto directo con los pobladores, a fin de conocer las historias familiares y generar la confianza requerida, así como identificar líderes naturales y junto a ellos determinar las necesidades más perentorias. Fortalecer el liderazgo local

se visualizó como la estrategia primordial para garantizar la sostenibilidad de los logros que pudiesen obtenerse. Una situación que facilitó este paso fue la existencia de una Junta de Vecinos, la cual fue renovada y fortalecida en su directiva y con la cual se procedió a la elaboración de un plan de trabajo, con objetivos, metas, estrategias y acciones calendarizadas.

## Nivel educativo de la población

En relación a la educación formal, la comunidad cuenta con una escuela multigrado que abarca desde el grado pre-primario del Nivel Inicial hasta el cuarto grado del Nivel de Educación Básica. Cuando los estudiantes concluyen este grado pasan a otro centro educativo cercano, pero al llegar al último grado del bachillerato deben trasladarse al municipio de San José de los Llanos, a unos 10 km de distancia. Para la población menor de 5 años no existe ninguna oferta educativa.

Resulta importante destacar que aunque la mayor parte de los jóvenes han concluido o están cursando el Nivel Medio, la mayoría en el Subsistema para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, existe una población de jóvenes madres con niños menores de 5 años que tienen una baja escolaridad y que no reciben ningún tipo de atención educativa. Es necesario también señalar que los jóvenes que han alcanzado finalizar la Educación Media, muchos de ellos sin trabajo, esperan poder acceder a estudios universitarios. En su mayoría no tienen intención de emigrar de la comunidad y aspiran estudiar en la población de San Pedro de Macorís carreras universitarias tradicionales, tales como Derecho, Medicina y Administración de Empresas, mayoritariamente, siendo notorio el desinterés por aprendizajes de carácter técnico-profesional o de embarcarse en algún tipo de emprendimiento. Algunos asisten, o aspiran ingresar, a escuelas especializadas en entrenamiento en beisbol, cercanas al poblado, con la ilusión de ser contratados por los equipos norteamericanos que financian dichas escuelas.

Ante esta realidad, una tarea importante fue la de concientizar a este segmento de la población de la necesidad de abrirse ante otras posibilidades más allá de las expectativas convencionales. El elevado índice de deserción universitaria en nuestro país, estimado en un 50% (López, 2010), y la alta tasa de desempleo motivaron la inclusión de los componentes de formación para el empleo, la promoción de la actitud emprendedora, la capacidad de iniciativa y la creatividad como ejes importantes del proyecto.

## El entorno

Desde una primera incursión en el poblado se hace notoria la pobreza imperante. Ya hemos expresado que el poblado solo cuenta con una pequeña edificación escolar, que aunque con una reciente y bien lograda infraestructura, lucía descuidada y con un escaso mobiliario y recursos educativos. El poblado carece de espacios que posibiliten el desarrollo de prácticas deportivas, actividades artísticas, culturales y recreativas. De igual forma, hay pocos árboles y arbustos, aun tratándose de una zona rural.

La mayoría de las viviendas están hechas de zinc, tanto techos como paredes, material que absorbe mucho calor y hace inhóspito habitar en ellas. Hay escasez de agua y la contaminación de la existente es palpable. Las frecuentes inundaciones, por falta de drenajes, incrementan esta situación.

## Las acciones concretas

Bajo la premisa de que la articulación entre educación y desarrollo socioeconómico está basada en la dimensión cultural, y dada la evidencia de las bajas expectativas para mejorar las condiciones individuales y colectivas entre los pobladores de La Yeguada, los primeros meses del trabajo de los voluntarios en la población estuvieron dedicados a lograr la participación activa de la población en la identificación de prioridades, la asunción del compromiso colectivo para atenderlas y a partir de ello iniciar la ejecución de acciones, estableciendo las funciones a asumir por la directiva de la Junta de Vecinos, las autoridades locales y demás componentes del entorno comunitario (religiosos y propietarios de tierras no residentes en el poblado, entre otros), las familias, así como la identificación y compromisos intersectoriales requeridos, los cuales serían elementos claves para la ejecución del proyecto.

Ya establecidas las áreas de intervención, se procedió a realizar contactos con las instancias gubernamentales responsables de su atención, específicamente estas fueron los Ministerios de Educación y Educación Superior, Ciencia y Tecnología, Instituto de Formación Técnica Profesional (INFOTEP), Instituto Tecnológico de las Américas (ITLA), Instituto Nacional de la Vivienda (INVI), Instituto Nacional de Agua Potable y Alcantarillado (INAPA), Consejo Nacional para la Niñez y Adolescencia (CONANI) y el Consejo Presidencial del SIDA, así como un apoyo financiero de la Dirección General de Aduanas (DGA).

En lo relativo a la educación formal, las acciones estuvieron orientadas a:

- Mejora de la oferta escolar, para lo cual se capacitó al personal del centro en gestión institucional y pedagógica, ofreciéndosele asesoría y acompañamiento de parte de especialistas de la OEI. Todos los niños y jóvenes de 7 a 16 años participaron en programas de educación en valores y para la ciudadanía.
- Atención a madres y jóvenes adultas con baja escolaridad. Se les ofreció un amplio abanico de cursos formativos, así como un programa especial de formación a madres de niños menores de cinco años.
- Capacitación de jóvenes en formación laboral y emprendedurismo, mediante talleres de desarrollo humano y capacidad emprendedora, cursos de formación técnico-profesional a cargo del INFOTEP, así como participación en los cursos de inmersión para el aprendizaje del idioma Inglés que ofrece el MESCyT.

Una acción a destacar fue la de haber dejado operando un Telecentro Comunitario, instalado con tecnología de última generación, recursos educativos y software, con el apoyo del INDOTEL. Estos recursos pretendían servir para la formación, el entretenimiento y también para la generación de dinero que garantizara la sostenibilidad del mismo. más del 85% de los jóvenes de la comunidad quedaron capacitados en TIC.

Se llevó a cabo una reparación de las viviendas y saneamiento ambiental. En este componente resulta interesante destacar que, en coherencia con los principios que animan este proyecto, se establecieron redes de colaboración, tanto para el trabajo en cada vivienda como para el mejoramiento de las condiciones del entorno, a fin de hacer del poblado un entorno habitable y digno. Fue hermoso vivenciar cómo los pobladores de La Yeguada no solo reconstruyeron sus viviendas con los materiales proporcionados, sino que atendieron su interior y se animaron a sembrar plantas ornamentales y florales para embellecer el exterior de las mismas.

A pesar de que la intención era ejecutar un plan de desarrollo cultural que contempló la construcción de un espacio físico donde se congregara la población para actividades artísticas, deportivas y recreativas, así como la creación de una cooperativa que sustentase el esfuerzo comunitario realizado, esta importante iniciativa no pudo llevarse a cabo al no poderse obtener los recursos económicos requeridos para ello.

No obstante, la experiencia permitió construir ciudadanía a partir de la propia práctica y el involucramiento de toda la población en la identificación de los problemas, la definición de estrategias para enfrentarlos, la participación en la toma de decisiones, en la resolución de conflictos, en la capacidad de negociar y discrepar y en el compromiso y trabajo en tareas colectivas. Para reforzar los aprendizajes logrados se llevó a cabo el proyecto Multiplicar Valores por Ciudadanía, impulsado por la OEI en otros municipios del país.

Por último, y desde la visión de integralidad esbozada desde el inicio de esta reseña, se contempló un eje de vital importancia que promoviera la salud de los habitantes, para lo cual se llevaron acciones conjuntas de concientización y movilización a cargo del CONANI, SESPAS y COPRESIDA, con el objetivo de que la propia comunidad integrara los elementos requeridos para procurar el mejoramiento de la salud individual y colectiva. En tal sentido, se desarrollaron talleres sobre hábitos de alimentación y nutrición adecuada, higiene en el hogar, educación sexual, patrones de crianza y prevención de enfermedades.

La Yeguada se caracteriza por ser una comunidad que vive en armonía y cuyos habitantes poseen hábitos de vida saludable, en tanto que, a diferencia de otros poblados dominicanos, no se presentan problemas vinculados al abuso en el uso de alcohol, ni ningún otro tipo de drogas y sustancias tóxicas. Tampoco prostitución, abuso a menores, entre otros males sociales. La Junta de Vecinos, existente antes de la presente intervención, se constituyó en ente motivador entre los pobladores, logrando comprometer a la casi su totalidad en las acciones que han sido descritas.

## Conclusión

Esta experiencia ha sido documentada para aprovechar la oportunidad que abre la presente publicación de la Organización de los Estados Americanos (OEI) de socializar reflexiones, experiencias y puntos de vista en torno a lo educativo. Sistematizar la experiencia del proyecto, bautizado como Comunidades que Aprenden, cobra mayor sentido cuando su recreación es posible por la atinada decisión del grupo de profesionales que lo concibió de procurar el apoyo para su diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de este organismo de cooperación.

Las concepciones, propuestas y derivaciones que soportan todo proyecto de índole social que pretende ser llevado con rigor y transparencia exige partir de determinados supuestos y asumir riesgos con apertura, confianza y una actitud abierta al cambio, a lo imprevisto, máxime en casos como el presente en que se requiere el involucramiento y participación de toda una población y del apoyo de múltiples instituciones. Este principio animó el proyecto en todo su desarrollo.

El proyecto perseguía ganar una experiencia de cómo desde una “visión amplia” de la educación se podría contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de personas en una situación de riesgo, determinada esta por las condiciones de pobreza material en que desarrollan sus vidas, el bajo nivel de formación y la inercia que de ello se deriva. Junto a la comunidad se determinó cómo aprovechar oportunidades disponibles y como organizar el trabajo comunitario para alcanzar metas comunes.

Ya han sido enunciados las actividades realizadas en ese esfuerzo compartido para el mejoramiento de las condiciones de su existencia, pero lo más importante, tal como nos indican los autores de referencia, fue llevarlas a cabo en el marco de un paradigma educativo que promueve el aprendizaje a lo largo de toda la vida como un objetivo comunitario y a partir de la construcción de una comunidad de aprendizaje, en este caso de un territorio. En tal sentido, el trabajo estuvo orientado en lo colectivo al desarrollo local integral y en lo individual al desarrollo humano, constituyendo los resultados obtenidos producto del esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario de los pobladores de La Yeguada.

Consideramos oportuno resaltar que se trató de una estrategia que puede ser replicable. Por su carácter integral y de participación comunitaria, así como por las alianzas intersectoriales procuradas, pudiese servir como modelo para intervenciones que pretendan impulsar el desarrollo local a través de la educación, entendida esta en el sentido amplio que nos presentan los autores en los que nos hemos sustentando para construir la experiencia. En apretada síntesis, aquella que promueve el acceso a los bienes culturales, superando las barreras entre la educación formal, no formal e informal. Aquella que procura el empoderamiento de las personas mediante el desarrollo de competencias que les permitan construir sus propias vidas, como sujetos de derecho y como entes sociales productivos y comprometidos con el bien común.

En fin, con la adopción del enfoque de aprender a lo largo de toda la vida se intentó crear un ambiente que motivara, comprometiera y demostrara que a pesar de las muchas limitaciones que impone la inequidad social es posible avanzar en el desarrollo del potencial de personas que se organizan para procurar una vida productiva y creativa. Personas que juntas apuestan a la educación y al esfuerzo compartido para lograr metas y desarrollar acciones, establecidas por sí mismas, para satisfacer necesidades presentes en su entorno.

# Líderes Cuentacuentos: experiencia de promoción de lectura desde la participación estudiantil

Berenice Pacheco-Salazar

## Marco de acción: programa de cultura escrita

En la República Dominicana, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) impulsa, el Programa de Cultura Escrita que busca contribuir a la formación de personas lectoras que disfruten de leer y escribir y lo hagan como parte de su vida cotidiana. Con esto, se busca favorecer el impulso de iniciativas integrales y sostenidas en el tiempo que contribuyan a la promoción de la lectura y al desarrollo de las competencias lectoras de la población dominicana.

La piedra angular de esta iniciativa es la importancia de la lectura y la escritura para la formación de personas con posibilidad de ejercer una ciudadanía crítica y libre y con capacidad de relacionarse con su entorno en el marco del respeto, la justicia y la solidaridad. Por tanto, desde la OEI se asume que el impulso sostenido de la cultura escrita es una poderosa herramienta para la mejora de la calidad educativa y el desarrollo integral de las sociedades.

Este Programa de Cultura Escrita se enmarca en las “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” donde se expresa el compromiso de los gobiernos iberoamericanos para lograr mejorar las competencias básicas en el conocimiento y uso de la lengua y fortalecer la lectura en centros educativos, bibliotecas y comunidades. Asimismo, al fortalecer el conocimiento y uso de la lengua y promover el hábito de la lectura y la escritura, la cultura escrita se erige como herramienta para el acceso al conocimiento y el reconocimiento de la diversidad cultural, tal y como propone la Carta Cultural Iberoamericana, adoptada por los estados iberoamericanos para impulsar la cooperación cultural y facilitar mecanismos para el conocimiento de la riqueza cultural propia.

Uno de los principales retos de educar en la sociedad de hoy es lograr que las personas desarrollen las competencias que les permitan aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir. En este sentido, las competencias de leer con comprensión y de escribir con efectividad comunicativa<sup>1</sup> son centrales. En palabras de Lerner<sup>2</sup> (2001), el desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todo el alumnado a la cultura de lo escrito y que, con ello, lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de letrada.

Álvaro Marchesi<sup>3</sup>, en el libro *Lectura y bibliotecas escolares* (2011), plantea que la lectura juega un papel muy importante en la formación integral de las personas:

- **Leer para aprender.** La lectura facilita conocer otros contextos y realidades y, con ello, encontrar nuevos sentidos e interpretaciones de la vida, de la cultura, de la sociedad y del mundo. Leer nos permite explorar, descubrir y organizar los conocimientos.
- **Leer para vivir.** La lectura permite conocer los sentimientos y las emociones de las demás personas, las relaciones establecidas, la fuerza de las pasiones, los riesgos de la vida y la búsqueda de soluciones ante los conflictos existentes. La lectura es también una fuente de conocimientos sobre uno mismo al contemplarse y revivirse en los personajes y en las historias narradas.
- **Leer para ser.** La lectura propicia que nos enfrentemos con decisiones éticas y morales, ya que nos expone a diferentes formas de pensar, de vivir y de actuar.

1 En los términos planteados por Reimers y Jacobs (2008).

2 Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE/SEP.

3 Marchesi, A. (2011). *Lectura y bibliotecas escolares: un objetivo estratégico para las políticas educativas y culturales*. En Miret, I. y Armendano, C. (2011). *Lectura y bibliotecas escolares*. Madrid: OEI y Fundación SM.

Reconociendo la lectura como pieza clave para el desarrollo social y ciudadano, desde el Programa de Cultura Escrita de la OEI se impulsan diversas estrategias participativas, creativas y lúdicas que buscan favorecer la construcción de comunidades lectoras. Cuatro estrategias principales conforman el programa, tal y como se muestra a continuación:

Programa de Cultura Escrita	
Estrategias	Acciones
<b>Cultura escrita en espacios públicos</b>	Campaña de difusión Te invito a leer conmigo – videos y afiches en vías públicas
	Campañas de difusión en medios de transporte
<b>Cultura escrita en las comunidades</b>	Círculos comunitarios de promoción de la lectura
	Dinamización de bibliotecas comunitarias
	Lectura en espacios cotidianos no convencionales
<b>Cultura escrita en personas jóvenes y adultas</b>	Conocer, comprender y crear: Cultura escrita en universidades y docentes en formación inicial
	Promoción de lectura para adultos neolectores
<b>Cultura escrita en centros educativos</b>	Jornadas escolares Te invito a leer conmigo
	Líderes Cuentacuentos
	Clubes escolares de lectura
	Recreos literarios, Té con-verso, Lectaurantes, Cine-lector, Libros viajeros y Mandalas literarias
	Reporteros escolares
	Trabajo con audiolibros, videolibros y producción radial
	Lectura, teatro y música
	Bitácoras de escritura creativa y pensamiento divergente
Dinamización de bibliotecas de aula y escolares	

Fuente: Elaboración propia de la autora

## ¿Quiénes son los Líderes Cuentacuentos?

La estrategia de Líderes Cuentacuentos, diseñada y puesta en marcha por la OEI en el marco de su Programa de Cultura Escrita, consiste en capacitar a un grupo de estudiantes para que sean promotores de lectura en su propio centro educativo. Es una iniciativa que busca aportar a construir vínculos afectivos positivos con la lectura y a que los centros educativos sean una comunidad lectora desde el protagonismo de su propio estudiantado.

Se cuenta con una serie de materiales educativos donde está reflejada la metodología de trabajo y algunas dinámicas y actividades que orientan su implementación:

- “Cuento Contigo para contar y compartir cuentos” destinada a docentes: un material donde docentes de aula, bibliotecarios y equipos de gestión encuentran todas las orientaciones para implementar la estrategia en los centros educativos a través de una serie de talleres formativos.
- “Cuento Contigo para contar y compartir cuentos” destinada a estudiantes: una guía donde el propio alumnado encuentra reflexiones sobre qué significa ser líder cuentacuentos, qué se puede hacer para compartir y disfrutar la lectura con sus compañeros y cómo formar clubes de lectura.
- “Cuenta y comparte cuentos. Compilado de textos divertidos para líderes cuentacuentos y clubes de lectura”: una selección con diversos tipos de textos de literatura universal y de la cultura popular iberoamericana para niños y niñas de 1.º a 4.º grado de educación primaria. Es un material que enriquece los libros de literatura ya existentes en los centros educativos.

## Acciones desarrolladas por y desde los Líderes Cuentacuentos en sus centros educativos

Una vez formados a través de los talleres descritos en la guía Cuento Contigo para contar y compartir cuentos, el estudiantado Líder Cuentacuentos impulsa distintas acciones al interior de su centro educativo: el apadrinamiento lector, la formación de clubes de lectura, los recreos literarios, entre otras. Con un alto componente lúdico, estas acciones ofrecen al estudiantado la posibilidad de desarrollar su potencial de liderazgo, fortaleciendo su autoestima, estimulando su creatividad y permitiendo la creación de modelos lectores accesibles para sus pares.

- **Apadrinamiento lector de estudiantes.** Líderes Cuentacuentos se reúnen a leer con otros estudiantes, formando sus propios grupos de pares “apadrinados”. Este apadrinamiento consiste en el intercambio de lecturas en los recreos y en otros momentos acordados con sus docentes, tanto dentro como fuera del aula. En estos encuentros se desarrollan actividades lúdicas en torno a una lectura compartida. De esta forma se promueve el compañerismo, la solidaridad y el aprendizaje entre pares.
- **Compartir lecturas en las aulas.** La realización de lecturas en voz alta, en diversos momentos de la jornada escolar, ofrece un momento de disfrute y dinamismo que promueve la lectura al colectivo de estudiantes. Las lecturas se realizan visitando diferentes aulas a partir de un cronograma previamente acordado con el cuerpo docente. Antes, el estudiantado líder se prepara seleccionando los textos, practicando su lectura en voz alta e incluso creando recursos para acompañar la lectura, tales como títeres, carteles y dramatizaciones.
- **Formación y dinamización de clubes de lectura.** Los clubes de lectura son espacios destinados a compartir y disfrutar lecturas de manera grupal y con actividades lúdicas, como juegos de palabras, imitación de personajes, dramatizaciones, cine-lector, debates, entre otras.
- **Recreos literarios, té con-verso y cine-lector.** Son acciones lúdicas y participativas que permiten una sana aproximación socioafectiva a la lectura y escritura. El patio del recreo, los pasillos, la biblioteca y hasta las sombras de los árboles se vuelven espacios de lectura. Se organizan “meriendas lectoras” donde el estudiantado comparte un té (o jugo) mientras leen colectivamente y mantienen conversaciones literarias sobre los textos. Para el cine-lector se recurre a medios audiovisuales, proponiendo encuentros para visualizar videos realizados en base a textos literarios, y así aprovechar tanto el lenguaje visual como el lenguaje escrito para la motivación a la lectura.

Todas estas acciones son abiertas a todo el estudiantado interesado en disfrutar y compartir lecturas con sus compañeros, y se constituyen en una forma de canalizar el entusiasmo por la lectura que las acciones de Líderes Cuentacuentos van paulatinamente despertando.

## Pilares que fundamentan la estrategia

### La lectura como actividad individual y como hecho social

Leer es siempre un proceso activo de construcción de significados; un diálogo entre quien escribió el texto, quien lo lee y el contexto desde donde se lee. Por tanto, la lectura es una práctica individual, pero es también un acto social que conecta a las personas consigo mismas y con el mundo que las rodea y las personas que lo habitan. La estrategia de Líderes Cuentacuentos busca fortalecer la lectura como medio de socialización, de reconocimiento mutuo, de convivencia, de aprendizaje colectivo y de construcción de comunidad.

### La promoción de lectura como escenario para la educación en valores

La estrategia establece sus bases en el fomento de valores que buscan promover el desarrollo integral de sus participantes. La educación en valores, tal como lo plantea Martínez<sup>4</sup> (2010), consiste en crear condiciones para que se tengan las oportunidades de practicarlos.

Esta iniciativa promueve un alto grado de participación por parte de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, pues se busca que sean ellos los responsables de motorizar el cambio en su centro educativo. Valores como la participación, el liderazgo, la solidaridad y la colaboración son esenciales para garantizar el funcionamiento de esta estrategia. Tal como expresa Cortina<sup>5</sup> (2010), a través de los vínculos que nos unen con nuestros iguales, podemos construir nuestra propia autonomía.

Líderes Cuentacuentos es una estrategia que ayuda a atender las diferentes necesidades y habilidades que posee cada estudiante, y que contribuye al aprendizaje entre pares desde la base de valores como el servicio, la cooperación, la inclusión y la paciencia.

4 Martínez, M. (2010). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En Toro, B. y Tallone, A. (Coords.) Educación, valores y ciudadanía. Madrid: OEI y Fundación SM.

5 Cortina, A. (2010). Los valores de una ciudadanía activa. En Toro, B. y Tallone, A. (Coords.) Educación, valores y ciudadanía. Madrid: OEI y Fundación SM.

En sintonía con estos valores, la identificación de quienes se formarán como líderes también se hace de manera inclusiva. Se le da la oportunidad a todo el estudiantado de participar, incluyendo a aquellos que estén en proceso de alfabetización inicial y quieran integrarse y ayudar a promover la lectura. Estos estudiantes pueden ayudar con la dramatización y demás formas de interactuar con la lectura o pueden simplemente acompañar a sus pares lectores y ser parte del proceso a modo de “pareja de líderes”.

## **El poder transformador de la participación estudiantil**

La estrategia está diseñada de manera que estudiantes, incluso desde los primeros grados del nivel primario, puedan realizar sus acciones de manera autónoma, ganando independencia, valiéndose de los materiales y talleres de formación que les han sido suministrados y del seguimiento por parte del cuerpo docente responsable.

Desde el reconocimiento de que la participación estudiantil es efectiva y necesaria para todo proceso de mejora educativa, la Estrategia de Líderes Cuentacuentos es una plataforma para la creación de un entorno social donde se reconozcan y respeten los derechos de todos. Es una iniciativa innovadora que otorga al propio estudiante la oportunidad de descubrir y desarrollar sus capacidades y de ser un ente activo en la construcción de sus propios conocimientos.

## **Estudiantes como mediadores y promotores de lectura**

Tradicionalmente se ha concebido que el docente, como adulto, es la persona idónea para ser el mediador de la lectura en el entorno escolar. Sin embargo, por factores educativos, familiares y comunitarios, muchos no han tenido una experiencia personal afectiva con la lectura. A partir de la necesidad de hacer frente a esta realidad y de romper con la lógica adultocéntrica muchas veces imperante en las instituciones educativas, surge la decisión de fortalecer al propio estudiantado como mediador y promotor de lectura.

La Estrategia de Líderes Cuentacuentos es una iniciativa de aprendizaje colaborativo en la que niñas, niños, adolescentes y jóvenes son protagonistas. Con esta experiencia, el estudiantado participante aprende enseñando y aprende recibiendo el apadrinamiento lector de otros compañeros. Es un ejercicio de mutuo aprendizaje entre pares que genera impacto en la dinamización del centro educativo como comunidad lectora.

## Líderes Cuentacuentos en la Región Este: experiencia del año escolar 2014 - 2015<sup>6</sup>

En el marco de la Política de Apoyo a los Aprendizajes en Lengua, Escritura y Matemática en los Primeros Grados, impulsada por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) en alianza con la OEI, se desarrolló la Estrategia de Líderes Cuentacuentos durante el año escolar 2014-2015. Esta fue implementada en los primeros grados del nivel primario, de 1.º a 4.º grado, en 100 centros educativos públicos de la Región Este, específicamente en las regionales educativas 17, 05 y 12, implicando esto una cobertura de seis provincias: Monte Plata, Hato Mayor, San Pedro de Macorís, El Seibo, La Romana y La Altagracia.

### Proceso de implementación y principales resultados

La implementación de Líderes Cuentacuentos en estos 100 centros educativos se puede dividir en los siguientes cinco momentos clave:



En las primeras visitas que se realizaron a cada uno de los centros, al inicio del año escolar, se hizo un levantamiento de información y se identificó, junto al equipo de gestión, el docente, coordinador o bibliotecario que haría la función de enlace responsable para el sostenimiento de la estrategia en la escuela. En algunos casos fueron involucradas activamente dos personas en cada uno de los centros.

6 Experiencia sistematizada por el Equipo de Cultura Escrita de OEI para la Región Este de República Dominicana, durante el año escolar 2014-2015: Cecilia Moltoni, Maite Rigamonti, Erica Reyes, Yuniris Ramírez, Yusbelky Núñez, Perla Castillo y Cristal Moreno. Las informaciones aquí presentadas están ampliamente desarrolladas en el documento: Líderes Cuentacuentos: una estrategia para fortalecer la cultura escrita en los centros educativos (OEI, 2017).

Estos docentes responsables fueron capacitados en talleres sobre la estrategia de Cultura Escrita y los Líderes Cuentacuentos. Asimismo, se promovió a través de ellos la socialización de la estrategia con otros docentes y el equipo de gestión, y se propició la integración de la comunidad educativa, incluyendo a las familias.

Para dinamizar la vida escolar en torno a la lectura, se organizaron 100 jornadas de promoción de lectura Te invito a leer conmigo, una en cada centro educativo. La finalidad de estas jornadas fue motivar y dinamizar la escuela, anunciando las actividades lúdicas en torno a la lectura que se realizarían a lo largo del año. En espacios abiertos o salones de actos se hicieron exposiciones de producciones escritas, actividades lúdicas y participativas destinadas a la totalidad de estudiantes y sus familias.

Una vez realizadas estas jornadas, con el apoyo de los equipos de gestión se procedió a seleccionar un primer grupo de niños y niñas de primero a cuarto grado<sup>7</sup> que tuvieran interés de participar y formarse como Líderes Cuentacuentos. La cantidad de estudiantes osciló entre quince a veinte participantes por centro educativo, y estos fueron convocados para los talleres de formación. A medida que la estrategia se fue implementando, se integraron cada vez más participantes y se replicaron los talleres formando así a nuevos grupos de Líderes Cuentacuentos en cada una de las escuelas.

Para la formación del estudiantado se realizaron entre tres y cinco encuentros-talleres por escuela, dinamizados por el equipo de Encargadas de Campo de Cultura Escrita de OEI junto al cuerpo docente responsable de la estrategia en cada centro educativo. Para la realización de estos talleres se utilizó la guía para estudiantes Cuento Contigo para contar y compartir cuentos.

A continuación, se describen los tres principales talleres de formación para Líderes Cuentacuentos que fueron impartidos en las escuelas, en horarios acordados previamente con docentes y equipos de gestión y en espacios del propio centro educativo como bibliotecas, aulas y patios.

- **Primer taller.** Consistió en socializar la propuesta de ser Líderes Cuentacuentos. Se realizó una presentación del estudiantado de forma creativa y divertida. Durante este primer encuentro, se trabajó con la evocación de su vida lectora,

---

7 Estudiantes en edades comprendidas entre los 6 y 12 años.

buscando que identificaran quiénes habían sido hasta ese momento sus modelos lectores y cuáles eran las sensaciones, emociones y vivencias que la lectura les había permitido vivir.

- **Segundo taller.** Se trabajaron técnicas para la lectura en voz alta. Se realizaron actividades lúdicas y participativas que incluían la lectura y el movimiento corporal. Lo importante en estas actividades fue que el estudiantado se pusiera en situación de juego y se animara a actuar y leer frente a sus pares, venciendo la timidez.
- **Tercer taller.** Durante este taller y los otros que le sucedieron, el eje central de trabajo fue la preparación de textos que se leerían en público. A partir de juegos y dinámicas participativas, dando oportunidad al esfuerzo individual y a la escucha colectiva, se trabajó el manejo escénico, la expresividad, la dicción, la modulación, la fluidez y el disfrute. Fue muy importante promover que se viva la lectura como proceso y se juegue con ella. En los casos donde fue posible y necesario se realizaron un cuarto y hasta un quinto taller reforzando lo trabajado en el tercero, avanzando así en la preparación de dramatización de textos y la preparación de lecturas para compartir en público.

Al culminar este proceso formativo, en cada uno de los centros educativos, se realizó una presentación del grupo de Líderes Cuentacuentos ante toda la comunidad educativa. En cada presentación, se entregó a cada uno de los y las Líderes Cuentacuentos un kit de identificación y trabajo que incluía:

- Una camiseta identificativa
- Una mochila para ser utilizada en el traslado de libros y materiales de lectura
- Lápices y un cuaderno que se utilizó como diario lector y bitácora de escritura.
- Un afiche de registro lector que fue colocado en las aulas o bibliotecas. El afiche funcionó como registro para los propios líderes y como motivación para sus compañeros para querer continuar leyendo.
- Afiches promocionales sobre Líderes Cuentacuentos y Clubes de Lectura que se colocaron en distintos espacios de los centros, con el fin de difundir la estrategia y de invitar a más niños y niñas a participar.
- Guías Cuento Contigo para contar y compartir cuentos y Compilado de textos divertidos: Cuenta y Comparte Cuentos.
- Además, fueron distribuidas Rotacajas de Lectura: un conjunto de libros de literatura infantil con diversidad de géneros y textos.

Una vez finalizadas estas jornadas de presentación, el estudiantado que se constituyó como Líderes Cuentacuentos inició el desarrollo de las actividades de promoción de lectura en sus centros educativos, en acompañamiento de las y los docentes responsables. A lo largo del año escolar, se impulsaron las siguientes acciones:

- Apadrinamiento lector de pares estudiantes
- Dinamización de clubes escolares de lectura
- Lectura en voz alta en sus aulas y espacios comunes (recreos, acto de bandera...)
- Recreos literarios y jornadas de promoción de lectura

Al finalizar el año escolar 2014-2015, el trabajo sistemático con las acciones de promoción de lectura en 100 centros educativos públicos de la Región Este del país, logró los siguientes principales resultados:

- 1,820 líderes cuentacuentos formados y desarrollando acciones de promoción de lectura
- 212 clubes escolares de lectura funcionando
- 213 jornadas de animación a la lectura realizadas
- 120 docentes formados en promoción de lectura
- 3,250 niños y niñas participando activamente de clubes de lectura y padrinazgo lector

## Principales desafíos

- Un reto fue sensibilizar al cuerpo docente sobre cómo la estrategia contribuiría a mejores resultados en los aprendizajes. Para ello se trabajó en la motivación del propio hábito e interés lector docente. Además, fue necesario recuperar y fortalecer la función de la biblioteca como espacio de promoción de la lectura.
- Más allá de quienes fueran los responsables directos de la estrategia, se trabajó activamente para integrar y comprometer a todo el cuerpo docente, enfrentando el problema de la alta rotación en el sistema educativo dominicano.
- Se profundizó en la capacitación a docentes para la integración de actividades lúdicas de promoción de lectura. Asimismo, se trabajó en empoderar más al propio estudiantado para que pudieran promover acciones también de manera más autónoma. Para que estas actividades se hicieran parte de la vida cotidiana escolar fue importante trabajar para vencer la lógica del premio y el castigo utilizado en muchas escuelas para buscar motivar a la lectura.

## Principales fortalezas y oportunidades

- La mayoría de Líderes Cuentacuentos asumió con responsabilidad y motivación su rol como promotores de lectura. El accionar activo del propio estudiantado se constituye en la principal garantía de sostenibilidad de la iniciativa.
- La coordinación y el trabajo en equipo entre directivos, docentes, bibliotecarios y demás colaboradores de la escuela, facilitó el trabajo y el desarrollo de la estrategia. La motivación del estudiantado fue el motor que propició el compromiso e interés de las personas adultas.
- La movilización de actividades de lectura en las bibliotecas escolares fue significativa. En muchos casos se logró establecer el sistema de préstamos de libros a partir de las propias demandas de los Líderes Cuentacuentos y el estudiantado en general. Se logró mejorar la dotación de algunas bibliotecas de aula y escolares.
- La estrategia, y de manera específica la labor de apadrinamiento lector desarrollada por los y las líderes, incidió positivamente en la convivencia escolar.
- La estrategia asumió el reto de ser una propuesta que se adapta a la nueva modalidad escolar de jornada escolar extendida, constituyendo una oportunidad para propiciar el logro de aprendizajes significativos y el aprovechamiento del tiempo escolar.

## Conclusiones: algunas recomendaciones para futuras implementaciones

A partir de la experiencia con la Estrategia de Líderes Cuentacuentos, desarrollada en el año escolar 2014-2015, y sus lecciones aprendidas, es posible plantear algunas recomendaciones que pueden ser útiles para futuras implementaciones.

- En primer lugar, ser conscientes de que al inicio se podrá encontrar mucha resistencia al cambio. Habrá dificultades de todo tipo: falta de organización, falta de tiempo, falta de personal, alta rotación docente, falta de infraestructura, etc. Mientras quizás muchos adultos dirán “no se puede” o “es muy difícil”, el propio estudiantado expresará “sí queremos y sí se puede”. Confiemos en la voz de estos últimos.
- Antes de comenzar con la implementación de la estrategia es importante socializar y acordar los objetivos y metas con los propios centros educativos.

Se recomienda hacer reuniones o talleres con el equipo de gestión, con la mayor cantidad de docentes posible y con la participación imprescindible del bibliotecario. La estrategia de Líderes Cuentacuentos no debe instaurarse como acción desvinculada de otras que se realizan en los centros.

- Para la correcta implementación de la estrategia es crucial contar con al menos una persona adulta del centro educativo que esté comprometida y motivada a darle seguimiento y dedicarle un tiempo considerable para garantizar su buen funcionamiento. Evidentemente, para las escuelas que poseen docentes bibliotecarios su participación en la estrategia es fundamental.
- En caso de tener varias escuelas cercanas implementando la estrategia, es conveniente realizar encuentros con los líderes de los diferentes centros, efectuando también actividades que fomenten la promoción de la lectura en los espacios comunitarios.
- Es necesario recordar que Líderes Cuentacuentos está fundamentada en el trabajo colaborativo y en la educación en valores. Para garantizar que la estrategia no se convierta en una forma de excluir, hay que tener siempre presente las diferentes oportunidades que provee la estrategia para trabajar los valores.
- Finalmente, tal y como habrá podido intuir quien lee, implementar la estrategia de Líderes Cuentacuentos requiere que crezcamos en amor y paciencia. Es un proceso que toma tiempo para madurar e instalarse en la cultura del centro educativo. Es importante ser pacientes y flexibles porque cada persona, centro educativo y comunidad que desarrolla la estrategia, tiene diferentes realidades a las que el plan debe ajustarse; y no a la inversa. Los resultados se irán haciendo visibles pero, como en todo proceso educativo, hay frutos que quizás les toque a otras personas ver. Con Líderes Cuentacuentos sembraremos semillas que aflorarán en diferentes tiempos. La esperanza y la perseverancia son la clave de todo proceso de cambio.



# Los autores

## Odile Camilo

---

Posee un doctorado en Desarrollo de la Educación Internacional por Teachers College, Columbia University y una maestría en Currículo y Enseñanza de la misma institución. Graduada de Psicóloga del Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Ha desarrollado su actividad profesional en distintas áreas de la educación, tanto en el nivel pre-universitario como en Educación Superior, liderando procesos de reforma institucional, rediseño curricular, evaluación de programas, planificación estratégica y formulación de iniciativas para el fortalecimiento de la educación. Desde el 2006 es vicerrectora académica de la Universidad Iberoamericana (UNIBE), en donde ocupó la dirección de la Escuela de Psicología.

## Jorge Cela

---

Es un sacerdote jesuita, cubano de nacimiento, con maestría en Antropología en la Universidad de Illinois. Es actualmente Presidente de la Conferencia de Provinciales de América Latina (CPAL). Ha sido coordinador internacional de Fe y Alegría (2003-2009), director del Centro de Estudios Sociales Juan Montalvo (1993-2002) y de Ciudad Alternativa (1988-1992). Entre sus publicaciones están *Gestión Participativa* (Santo Domingo, 1996) y *La Otra Cara de la Pobreza* (Santo Domingo, 1997).

## Leonor Elmúdesi

---

Cofundadora de la Comunidad Educativa Lux Mundi, actualmente es directora general de esa entidad. Doctora en Educación en el programa “La enseñanza ante una sociedad en cambio”, Universidad de Murcia, España. Tiene una licenciatura en Psicología Clínica y un postgrado en Educación Cívica. Es miembro del Consejo Consultivo del Consorcio de Educación Cívica de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, del que fue coordinadora. Ha sido miembro asesora de EDUCA en el ámbito educativo. Es miembro del Consejo de Directores de Junior Achievement.

### **Nurys del Carmen González**

---

Fue directora ejecutiva del INAFOCAM (2002-2004), directora de currículo del MINERD (2000-2002), desempeñó además el cargo de especialista del área de matemática de esa dirección (1996-2000). Se ha desempeñado como docente de primaria, secundaria y a nivel universitaria en el área de matemática. Ha sido autora de varios libros de matemática. Investigadora sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

### **Wara González**

---

Licenciada en Psicología con estudios de postgrado y maestría en educación, con 28 años de experiencia en el sector educativo. Es fundadora y directora del Colegio Kids Create, pionero en la República Dominicana en la difusión e implementación de la filosofía de Reggio Emilia. Es directora general del American School of Santo Domingo, asesora y consultora de diferentes instituciones pedagógicas y conferencista, especialmente en el área del bilingüismo, Educación Inicial, lectoescritura, filosofía Reggio Emilia y especialista en la metodología de proyectos en el Nivel Inicial y Nivel Primario.

### **Luz Inmaculada Madera**

---

Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Camagüey, Cuba. y diplomada en Sociedad de la Información y el Conocimiento por la Universidad Pontificia de Salamanca, España. Especializada en Pensamiento Complejo, Ciencias de la Complejidad y Teoría del Caos (IGLOBAL, R.D.), Gestión Universitaria (Universidad Alcalá de Henares, España y Universidad de Camagüey, Cuba), Planificación y Gestión de Proyectos de Cooperación al Desarrollo Social, Cultural y Educativo (OEI-UNED), Integración Regional y Relaciones Económicas Internacionales (Universidad de Barcelona). Es investigadora colaboradora del Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria en América Latina y el Caribe, UNESCO. Consultora nacional e internacional. Desde el año de 2001 se desempeña como vicerrectora en la Universidad APEC, actualmente a cargo del área de Investigación, Innovación y Relaciones Internacionales.

## **Rocío Hernández Mella**

---

Profesora e investigadora de Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Doctora en Psicología Social, tiene una maestría en Planificación y Administración de la Educación, una especialización en Psicología Educativa y una licenciatura en Psicología. Consultora en Psicología y Educación para OEI y el MINERD. Entre sus publicaciones están: *Las Diosas Sometidas: autoconcepto en mujeres de grupos vulnerables* y *Encuentros afectivo-participativos y sus efectos en el self* (junto a Patricia Liranzo, 2014). Es coautora de diversos artículos relacionados con la educación.

## **Aida Consuelo Hernández**

---

Posee un doctorado en Educación por la Nova Southeastern University (NSU). Dirigió por más de 20 años Acción por la Educación (EDUCA). Fue miembro del Consejo Nacional de Educación durante 16 años. Actualmente coordina la especialidad de Ciencias Sociales aplicada a la Educación en la Vicerrectoría de Postgrado de la PUCMM y es la gerente de un proyecto educativo ejecutado por Entrena, SRL, con fondos de la USAID.

## **María Amalia León**

---

Posee un doctorado en Filosofía y Lenguaje por la Universidad Complutense de Madrid y post-grado en Administración y Supervisión Escolar por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Directora de la Fundación Eduardo León Jimenes y del Centro León, cofundadora y asesora general de la Comunidad Educativa Lux Mundi, donde ejerció como directora académica durante 25 años. Miembro activo del Consejo Internacional de Mecenazgo de la Fundación Museo Reina Sofía (España) y miembro de los consejos directivos de importantes instituciones en la República Dominicana. Tiene una amplia trayectoria en el ejercicio de la educación en la República Dominicana, en especial en las áreas de Literatura y Filosofía.

### **María Altagracia López Ferreiras**

---

Consultora, investigadora y docente del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), institución en la que fue Rectora y actualmente es la Directora del Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES-INTEC). Es miembro del equipo de seguimiento a la Evaluación Quinquenal del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT). Es docente y asesora de tesis doctoral de Nova Southeastern University (NSU). Es Master en Administración y Planificación de la Educación Superior y Doctora en Educación de Nova Southeastern University (NSU). En el 2014 recibió la Medalla al Mérito Académico Doctor José Tola Pasquel de CINDA.

### **Pablo Mella**

---

Sacerdote jesuita, vicario de la Parroquia San Martín de Porres de Guachupita–La Ciénaga. Es doctor en filosofía por la Universidad de Lovaina y bachiller en teología por el Instituto Santo Inácio, Belo Horizonte, Brasil. Es director académico del Instituto Superior Bonó de la Compañía de Jesús en la República Dominicana, donde enseña Antropología filosófica, Filosofía política contemporánea y Pensamiento latinoamericano y caribeño; es profesor invitado de la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma. Fue galardonado con el Premio Nacional de Literatura en ensayo político por su primer libro *Los espejos de Duarte* (2013).

### **Luisa Navarro**

---

Directora de la Escuela de Historia y Antropología de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, con doctorado en Estudios Latinoamericanos de Ciencias Políticas por la UNAM, México, maestría en Ciencias Sociales por FLACSO, México–Costa Rica y licenciatura en Educación mención Ciencias Sociales por la UASD. Ha sido consultora en programas de educación.

### **Berenice Pacheco-Salazar**

---

Doctora en Educación. Psicóloga con maestría en género y desarrollo. Especialista de la OEI R.D., donde coordina los programas de Cultura Escrita, Educación en Valores y Educación Artística. Profesora e investigadora del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Autora de publicaciones sobre promoción de lectura, derechos humanos, violencia escolar y gestión de la convivencia. Poeta con dos libros publicados y reconocimientos en España, Perú y Argentina.

### **Yvelisse Prats Ramírez**

---

Licenciada en Ciencias de la Educación con estudios de Derecho y postgrados en Orientación Profesional, Planificación, Educación Familiar y Sexual y Educación Superior. Profesora de educación media y universitaria en el área de Lengua, Literatura y Ciencias de la Educación, (1965–1987). Primera directora del Departamento de Pedagogía, vicedecana y decana de la Facultad de Humanidades y directora de la Oficina de Planificación Universitaria de la UASD. Ministra de Educación y Cultura (1982–86); durante su gestión se creó la Jornada de Alfabetización de Adultos, auspiciada por la UNESCO, y el primer Programa de Formación a Distancia de Maestros no graduados. Es consultora en Políticas Educativa del PNUD, de FUNDAPEC y de la OEI. Actualmente es directora académica del Instituto de Formación Política Dr. José Francisco Peña Gómez. Ha recibido múltiples reconocimientos y condecoraciones nacionales e internacionales.

### **Ancell Scheker Mendoza**

---

Posee un doctorado en Administración de la Educación con concentración en Análisis de Políticas Educativas por la University at Albany/State University of New York y una maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Buenos Aires. Ha sido docente, catedrática universitaria y ha desempeñado diversos cargos de gestión en el Ministerio de Educación de la República Dominicana. Fue Directora General de Educación Básica (2001-2004) y desde el 2010 ocupa la posición de Directora de Evaluación de la Calidad de la Educación. Como directora de evaluación es la responsable de la realización de las evaluaciones nacionales, así como de los estudios internacionales en los que el país participa. Tiene publicaciones relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita y la situación de la educación dominicana.

### **Leandra Tapia**

---

Con un doctorado y maestría en Matemática; se ha desempeñado como docente de Primaria, Secundaria y a nivel universitario. Formadora de formadores en el área de Matemática, ha sido autora de varios libros de texto de Matemática. Investigadora sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática.

### **Cheila Valera Acosta**

---

Educadora y trabajadora social. Es candidata doctoral por la Universidad de Puerto Rico en Políticas Sociales e Investigación y tiene una maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Políticas Educativas e Investigación para la Toma de Decisiones de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente es asesora de planificación del Ministerio de Educación de la República Dominicana y coordinadora de la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC). Ha trabajado en instituciones nacionales impulsando innovaciones a diversos programas. Ha sido consultora en programas educativos de organismos internacionales como UNESCO, UNICEF, AECID, OEI y la Unión Europea.

### **Julio Valeirón**

---

Doctor en Educación con maestría en Administración y Planificación de la Educación por la PUCMM, maestría en Psicología Social y Comunitaria por la UASD y licenciatura en Psicología por la UASD. Actualmente director ejecutivo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad de la Educación (IDEICE) y profesor del Instituto Tecnológico de Santo Domingo.

## **Amy Víctor**

---

Licenciada en Psicología por INTEC y con una maestría de doble certificación en Educación Inicial y Especial por el Teachers College/Columbia University. Es maestra de Educación Inicial y desde el año 2009 se desempeña como especialista de educación para la OEI, donde coordina el Programa de Apoyo para la Atención Integral de la Primera Infancia. Ha publicado diversos materiales de apoyo a la formación docente y ha trabajado para la capacitación de educadores y agentes educativos de la primera infancia en la República Dominicana.

## **Eduardo Villanueva**

---

Estudió danza en la República Dominicana, Austria, Estados Unidos y México, así como canto lírico, medicina, terapia física y teología, esto último durante sus seis años de vida religiosa. Como coreógrafo, ha producido más de 100 ballets y se ha presentado en óperas, comedias musicales y obras de teatro. Es coordinador de proyectos de INICIA Educación y consultor de currículo de Educación Artística del Ministerio de Educación de la República Dominicana, así como evaluador de planes de estudio del MESCyT. Su labor escénica le ha valido varios premios nacionales. Desde 1970 ha escrito más de 1,000 artículos para la prensa nacional y extranjera.

## **Minerva Vincent**

---

Psicopedagoga por la Universidad Autónoma de Santo Domingo, con especialización en la Universidad Autónoma de México. Ha desempeñado diversos cargos en el Ministerio de Educación de República Dominicana, siendo viceministra de educación desde el año 2011 al 2013. Ha coordinado diversas investigaciones vinculadas al tema educativo y cuenta con numerosos trabajos académicos en el ámbito de la calidad educativa, el currículo dominicano y la formación docente.

## Josefina Zaiter

---

Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Psicología Social Comunitaria por la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Es profesora invitada de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Guadalajara. Es miembro del Consejo directivo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en República Dominicana. Consultora del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Ha realizado investigaciones acerca de diversos temas relacionados con la educación. Dentro de sus publicaciones se encuentran: *Identidad dominicana: un análisis psicosocial* y *Desarrollo de la Psicología Social Comunitaria en la Sociedad Dominicana*.

# Bibliografía

- ABREU, C. (2012), “Notas para la carrera docente en la República Dominicana”, *Revista Ciencia y Sociedad*, recuperado de [http://www.intec.edu.do/downloads/pdf/ciencia\\_y\\_sociedad/2012/volumen\\_37-numero\\_4/CISO20123704-387-405.pdf](http://www.intec.edu.do/downloads/pdf/ciencia_y_sociedad/2012/volumen_37-numero_4/CISO20123704-387-405.pdf).
- AGUERRONDO, I. y VAILLANT, D. (2015), *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*, UNICEF, recuperado de [https://www.unicef.org/lac/UNICEF\\_Aprendizaje\\_bajo\\_la\\_lupa\\_nov2015\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015(1).pdf).
- ALDAPE, T. (2008), *Desarrollo de las competencias del docente. Demanda de la aldea global siglo XXI*, Colección Educación, [www.librosenred.com](http://www.librosenred.com).
- ALEN, B., y SARDI, V. (2009), *Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- ASPFORS, J., y FRANSSON, G. (2015), “Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis”, *Teaching and Teacher Education*, pp.48, 75-86.
- AUSTRALIA, AUSTRALIAN GOVERNMENT DEPARTMENT OF EDUCATION (2009), *Belonging, Being y Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*, Commonwealth of Australia.
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey y Company, Social Sector Office, recuperado de <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top>.
- BÁRCENA, FERNANDO y MÈLICH, JOAN-CARLES (2000), *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.
- BARONE, SABINA y MELLA, PABLO (2003), “Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy”, *Revista Iberoamericana de Educación* n.o 31, pp. 187-219.
- BAZARRA, ARTURO (2003), “Habermas y la educación”, en *Contexto educativo, Revista digital de educación y nuevas tecnologías* 5.

- BECA INFANTE, C. E. (2012), *Informe final de consultoría sobre políticas docentes en la República Dominicana*. Santiago de Chile, OEI.
- BEHNCKE, I. (marzo, 2011), *Evolution's Gift of Play: From Bonobo Apes to Humans* [Video], recuperado de [https://www.ted.com/talks/isabel\\_behncke\\_evolution\\_s\\_gift\\_of\\_play\\_from\\_bonobo\\_apes\\_to\\_humans](https://www.ted.com/talks/isabel_behncke_evolution_s_gift_of_play_from_bonobo_apes_to_humans).
- BOERR ROMERO, I. (2011), *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*, Santiago de Chile, Santillana.
- BOLÍVAR, A., y LUENGO, F. (2005), Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de educación para la ciudadanía. En F. Luengo (ed.), *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*, pp. 17-38, Madrid, Proyecto Atlántida.
- BOLLAERT, L., BRUS, S., CURVALE, B., HARVEY, L., HELLE, E., TOFT, E., JENSEN, H.T., KOMLJENOVIC, J., ORPHANIDES, A. y SURSOCK, A. (eds) (2007), *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance*. US case studies 2007, European University Association, recuperado de [http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/associated-reports/EUA\\_QA\\_Forum\\_publication.pdf](http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/associated-reports/EUA_QA_Forum_publication.pdf).
- BROWN, S. (mayo, 2008), *Play is more than just fun* [Video], recuperado de [https://www.ted.com/talks/stuart\\_brown\\_says\\_play\\_is\\_more\\_than\\_fun\\_it\\_s\\_vital?language=es#t-182602](https://www.ted.com/talks/stuart_brown_says_play_is_more_than_fun_it_s_vital?language=es#t-182602).
- BUNES, M., CALZÓN, J., ELEXPURU, I., FAÑANAS, L., MUÑOZ, M., IZAGUIRRE, R., y VALLE, J. (1993), *Los Valores en la L.O.G.S.E. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*, Madrid, I. C. E. Universidad de Deusto.
- BURNS, B. Y LUQUE, J. (2014), *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Washington D.C., Grupo del Banco Mundial, recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>.
- CEARA HATTON, M. (2016). *Diferentes lógicas, pero el mismo resultado: pobreza, desigualdad e inamovilidad social (1500-2015)*, recuperado de [www.acento.com.do](http://www.acento.com.do).
- CELIS, J. (2013), *El futuro del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia: recomendaciones para su fortalecimiento*, Bogotá, Ministerio de Educación.

- CFE (2007), *Resolución CFE n.o 30/07*, Anexo II de la VIII Asamblea del Consejo Federal de Educación de Buenos Aires, recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07-anexo02.pdf>.
- CHEVALLARD, Y. (2001), *Aspectos problemáticos de la formación docente*, XVI Jornada del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- COLL, C. (2012), *Jean Piaget. Impacto y vigencia de sus ideas*, recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/255878086>.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA (4 de febrero de 1997), *Ley General de Educación* (Ley 66 de 1997).
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA (25 de enero de 2012), *Ley Estrategia Nacional de Desarrollo 2030*.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DOMINICANA (2015).
- CÓRDOBA-PACHÓN, J. (2005), *Perspectivas para la sociedad de la información. Pensamiento y Gestión*, pp. 78-100, recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64601904>.
- CORTINA, A. (2009), *El mundo de los valores. Ética mínima y educación*, Bogotá, El Buho.
- COX, C., BECA, C. E. y CERRI, M. (2014), “Docentes para una educación de calidad en América Latina: problemas y orientaciones políticas”, en J. Díaz de la Torre (ed.), *Realidades y Prospectiva Educativa*, pp. 41–92, México, SNTE.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO, Editorial Santillana.
- DEWAR, G. (2016), *The cognitive benefits of play: Effects on the learning brain*, recuperado de <http://www.parentingscience.com/benefits-of-play.html>.
- DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNANDEZ ROJA, G. (2003), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw-Hill Interamericana.
- DOMINGO MORATALLA, A. (2000), *Ética y voluntariado. Una solidaridad sin fronteras*. Madrid, PPC.
- ECHTEITA, G. (2008), *Inclusión y Exclusión Educativa, “Voz y Quebranto”*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar*, pp. 9-18.

- EDWARDS, C. P., GANDINI, L., y FORMAN, G. E. (1993), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*, Norwood, N.J., Ablex Pub. Corp.
- EL TIEMPO (2017), “El 79 % de niños de 8 años tendrán un trabajo que hoy no existe”, recuperado de <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/empleos-que-van-a-desaparecer-en-el-futuro-segun-banco-mundial-128940>.
- ELEXPURU, I., y MEDRANO., C. (2002), *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*, Bilbao, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, I.C.E., Universidad de Deusto.
- ENHOGAR (2014), *Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples*. Santo Domingo, ONE, UNICEF.
- ESPINOZA, O. (2010), “Los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación Superior en América Latina”. Akádemeia, Revista Digital Universidad UCINF, recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Oscar\\_Espinoza2/publication/268330899](https://www.researchgate.net/profile/Oscar_Espinoza2/publication/268330899).
- FÉDOROV, A. (2009). *Internacionalización de los planes de estudio. Guía Metodológica*. Centro de Desarrollo Académico de la Universidad de Costa Rica, recuperado de [http://repositoriotec.tec.ac.cr/bitstream/handle/2238/6341/PE-Ing\\_Guia-metodologica\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositoriotec.tec.ac.cr/bitstream/handle/2238/6341/PE-Ing_Guia-metodologica_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- FILMUS. D. (ed). (1993), *Para qué sirve la escuela*, Norma, Buenos Aires.
- FLORES, R. (2008), *Estudio sobre formación de maestros y directores*, SEE, Santo Domingo.
- FORO SOCIOEDUCATIVO Y CIUDAD ALTERNATIVA (2016), *Una mirada a la jornada escolar extendida en los centros del nivel primario*, Santo Domingo, (En proceso de publicación).
- FRASER, NANCY, (1997), *Justicia interrumpida*, Bogotá, Universidad de los Andes.
- FREUD, S. (1983), *Autobiografía. Historia del movimiento psicoanalítico*, Madrid, Alianza Editorial.
- FREUD, S. (1988), *El yo y el ello y otros escritos de metapsicología*, Madrid, Alianza Editorial.
- FREUD, S. (1991), *Psicoanálisis del Arte*, Madrid, Alianza Editorial.

- GACEL-ÁVILA, J. (2003), *Internacionalización de la Educación Superior: Paradigma para la Ciudadanía Global*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- GAJARDO, M. (2009), “La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?” en *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Colección Metas Educativas 2021, Madrid, Fundación Santillana.
- GALLUP-IDEICE (2015), *Evaluación cualitativa y cuantitativa de los centros educativos con jornada extendida*, Santo Domingo, IDEICE.
- GARCÍA ROCA, J., y MONDAZA CANAL, G. (2002), *Jóvenes, universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria*, Madrid, Narcea.
- GARDNER, H. (1993), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Gran Bretaña, Fontana Press.
- GARDNER, H. (1994), *Educación Artística y Desarrollo Humano*, España, Ediciones Paidós.
- GARDNER, H. (1997), *La Mente no Escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, México, España, Biblioteca del Normalista.
- GARGARELLA, R. (1999), *Las teorías de la justicia después de Rawls*, Barcelona, Paidós.
- GEOFFROY, E. (2014), “Origen y características del sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación superior chileno”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204051>.
- GIL, D. (1994), *Formación de Docentes de Ciencias y Matemática*, Madrid, OEI.
- GIROUX, HENRY (1987), *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, Roure.
- GIROUX, HENRY (1993), *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*, New York, Routledge.
- GONZÁLEZ, N. (2017), *Actividades innovadoras para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de pre-primario y primer grado*, Santo Domingo, (En proceso de edición).
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ., M. T. (2011), La atención, el cuidado, las relaciones y la responsabilidad del centro escolar con los estudiantes, en M. T. González G. (ed.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 41-58), Madrid, Síntesis.

- GOPNIK, A. (2016), *The Carpenter and the Gardener: What the new science of child development tells us about the relationship between parents and children*, New York, NY: Farrar, Starus and Giroux Books.
- GRAY, P. (2013), *Free to Learn*, New York, NY: Basic Books.
- GRUPO DEL BANCO MUNDIAL (2016), *Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades*, Washington DC.
- GUERRERO-ORTIZ, L. (1998), *Cómo educar con calidad si nuestros niños viven en circunstancias difíciles*, ponencia para el Segundo Congreso Internacional de Educación Inicial, Perú, Centauro Editores, S. A.
- GUNDARA, JAGDISH (2000), *Interculturalism, Education and Inclusion*, Londres, Paul Chapman.
- HALL, B. P. (2006), *Values shift. A guide to personal and organizational transformation*, Oregon, Resource Publications.
- HERNÁNDEZ CORREA, P. J. (2006), Educación y desarrollo comunitario: dialogando con Marco Marchioni, *Cuestiones Pedagógicas* n.o 18, pp. 285-300.
- IMBERNÓN, F. (2005), *La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento*, Observatorio Internacional de la Profesión Docente. Universidad de Barcelona, recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/la-profesion-docente-en-la-globalizacion-y-la-sociedad-del-conocimiento>.
- INAFOCAM (2015), *Estudio de dominio conceptual: necesidades formativas de los docentes en la República Dominicana*, recuperado de [http://inafocam.edu.do/portal/landings/V\\_Seminario\\_Sub-Regional\\_de\\_la\\_Calidad\\_de\\_la\\_Educacion/7%20-%20G.%20Montes%20Dominio%20Conceptual%202015.pdf](http://inafocam.edu.do/portal/landings/V_Seminario_Sub-Regional_de_la_Calidad_de_la_Educacion/7%20-%20G.%20Montes%20Dominio%20Conceptual%202015.pdf) [consultado en septiembre de 2016].
- INAFOCAM (2015), *Dominio conceptual de las necesidades formativas de los docentes de la República Dominicana*, recuperado de [https://issuu.com/ricardodiplan/docs/estudio\\_dominio\\_conceptual](https://issuu.com/ricardodiplan/docs/estudio_dominio_conceptual).
- INICIATIVA DOMINICANA POR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD (2015), *Informe de Seguimiento y Monitoreo año 2015*, Santo Domingo, recuperado de [www.idec.edu.do](http://www.idec.edu.do).
- JIMÉNEZ, L. (2010), *Arte, cultura y ciudadanía: hacia la construcción de valores*, en B. Toro y A.

- KARPOV, Y. (2006, 2005), *The Neo-vygoskian Approach to Child Development*, New York, Cambridge, Cambridge University Press.
- KENT, U. (2016), *Problem Solving and Analytical Skills*, recuperado de <https://www.kent.ac.uk>: <https://www.kent.ac.uk/careers/sk/problem-solving-skills.htm>.
- KISSOCK y RICHARDSON (2009), *It is time to internationalize teacher education*, paper presented at the International Council on Education for Teaching 54th World Assembly, Muscat, Oman, recuperado de <https://educatorsabroad.org/eacontent/articles/223.pdf>.
- KNIGHT, J. (2014), *La Internacionalización de la Educación. El Butlletí*, publicación bimensual de AQU Catalunya, n.o 75, recuperado de [http://www.aqu.cat/elButlletí/butlletí75/articles1\\_es.html#.WFiz42B0w5s](http://www.aqu.cat/elButlletí/butlletí75/articles1_es.html#.WFiz42B0w5s).
- LABAREE, DAVID (1992), “Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: a Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching”, en *Havard Educational Review* 62 n.o 2, pp. 123- 154, esp. 140-149.
- LEMAITRE, M. J. y ZENTERO M. E. (2012), *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe 2012*, Santiago de Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- LOMBARDI, G. y ABRILE, M. (2009), *La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional*, en *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, de la OEI, Editorial Santillana, Madrid.
- LONGVIEW FOUNDATION (2008), *Teacher preparation for the global age: The imperative for change*, Silver Spring, MD: Longview Foundation, [www.longviewfdn.org](http://www.longviewfdn.org).
- LÓPEZ, A. (2010), *Deserción, Repitencia y Eficiencia de la Titulación en la Educación Superior Dominicana*, Santo Domingo, MESCyT.
- LOUZANO, P. y MORICONI G. (2013), *Formación Inicial de Profesores: Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente (borrador para discusión)*, *Profesores para una Educación para Todos*, Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes. III Reunión Técnica Estrategia Regional sobre Docentes, Santo Domingo, OREALC/UNESCO.
- MADERA, L. (2016), *Estrategia de internacionalización orientada hacia el desarrollo institucional universitario*, en *Proyección de las Ciencias Pedagógicas en UNAPEC*, recuperado de <http://repositorio.unapec.edu.do/handle/123456789/474>.

- MARCELO, C., BURGOS, D., MURILLO, P., LÓPEZ, A., GALLEGU-DOMÍNGUEZ, C., MAYOR, C., HERRERA, B., y JASPEZ, J. (2016), “La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 71 (2), (pp. 145-168).
- MARCELO, C., GALLEGU-DOMÍNGUEZ, C. y MAYOR, C. (2016), “B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana”, *Revista de Educación a Distancia (RED)*, recuperado de <http://www.um.es/ead/red/48/marcelo.pdf>.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009), *Desarrollo profesional docente*. Madrid, Narcea.
- MARCHIONI, M. (1989), *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*, Madrid, Popular.
- MARTÍN BARBERO, JESÚS (2003), “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”, en *Revista Iberoamericana de Educación n.o 32*, pp. 17-34.
- MATURANA R., H. (1990), *Biología de la Cognición y Epistemología*. Universidad de la Frontera, Chile, Serie Ensayos.
- MATURANA R., H. (1992a), *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Chile, Colección Hachette-Comunicación.
- MATURANA R., H. (1992b), *El Sentido de lo Humano*, Chile, Hachette, Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- MÉLICH, JOAN-CARLES (1996), *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós.
- MELLA, PABLO (1999), *El conflicto social en la teoría crítica de Jürgen Habermas*, Tesis de doctorado, Lovaina-la-Nueva, Universidad Católica de Lovaina.
- MELLA, PABLO. (2003), “Democracia deliberativa y desarrollo humano. Un rompecabezas difícil de armar”, en *Estudios Sociales* 36, n.o 134, pp. 31-69.
- MENDOZA, M. A. (2005), “La Transposición Didáctica: Historia de un Concepto”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, volumen 1, pp. 83-115.
- MESCyT (2008), *Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018*, Santo Domingo, MESCyT. recuperado de <http://www.mescyt.gob.do/index.php/19-mescyt/viceministerios/153-plan-decenal-de-educacion-superior-2008-2018>.

- MESCyT (2015), *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*, Santo Domingo, MESCyT.
- MESCyT (2016), *Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 2013 y 2014*, y Resumen Histórico 2005-2014, Santo Domingo, Alfa y Omega.
- MILES, M., y HUBERMAN, H. (1984), *Qualitative Data Analysis*, Beverly Hills, California, Sage Publications.
- MINERD (2008), *Plan Decenal de Educación 2008-2018*, Santo Domingo, MINERD, recuperado de <http://www.educando.edu.do/centro-de-recursos/documentos/plan-decenal-de-educacin-2008-2018>.
- MINERD (2014a), *Anuario de Estadística Educativa, año lectivo 2012-2013*, Santo Domingo.
- MINERD (2014b), *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*, Santo Domingo.
- MINERD (2014c), *Estándares profesionales y del desempeño para la certificación y desarrollo de la carrera docente*, Santo Domingo, MINERD.
- MINERD (2014d), *Rendición de Cuentas*, Santo Domingo.
- MINERD (2015), *Concurso de Oposición Docente 2015*, Resultados Generales, Santo Domingo, recuperado de <http://www.minerd.gob.do/documentosminerd/Resultados%20concurso%20de%20opcici%C3%B3n%20Docente.pdf>.
- MINERD (2016a), *Diseño Curricular del Nivel Inicial*, Santo Domingo.
- MINERD (2016b), *Propuesta Educativa 2016-2020. Hacia una construcción colectiva*, Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo, Santo Domingo, MINERD, recuperado de <http://www.idec.edu.do/Archivos/PropuestaEducativa2016-20Web.pdf>.
- MINISTERIO DE ECONOMÍA, PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO (2012), *Ley 1-12 Estrategia Nacional de Desarrollo 2030*, Santo Domingo.
- MINISTERIO DE ECONOMÍA, PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO (2014), *El Mapa de la Pobreza de la República Dominicana*, recuperado de [www.mepyd.gob.do](http://www.mepyd.gob.do).
- MITCHELL, E. (1990), *Margarita de Youville: Un retrato espiritual*, Santo Domingo, Amigo del Hogar.

- MOREIRA, M. A. (2002), *Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias*, recuperado de Vergnaud'conceptual fields theory, science education, and research in this area: <http://www.if.ufrgs.br/ienci>.
- MORENO, L., y WALDEGG, G. (2002), *Fundamentación cognitiva del currículo de matemáticas*, Primer Seminario Nacional de Formación de Docentes en el Uso de Nuevas Tecnologías en el Aula de Matemáticas, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- MORIN, E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paris, UNESCO.
- MURILLO, P. (2016), *La escuela del futuro: espacios y formas de organización*, Sevilla.
- NEWTON, J. (1999), *Implementing quality assurance policy in a higher education college: exploring the tension between the views of 'managers' and 'managed'*.
- NORMA. ROBALINO, M. (2005). "¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente", en Protagonismo docente en el cambio educativo, *Revista PRELAC n.o 1*, recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>.
- NÓVOA, A. (2009), *Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho?*, en Aprendizaje y desarrollo profesional docente, de la OEI, Madrid, Editorial Santillana.
- NUEVA ZELANDA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017), *Te Whariki: Early Childhood Curriculum*, Nueva Zelanda: Matauranga House.
- NÚÑEZ, I. (1998), *La formación continua de profesores en el centro de trabajo*, en Una educación con calidad y equidad, Madrid, OEI, pp. 169-190, recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/8376.pdf>.
- NUSSBAUM, MARTHA, *La literatura y la imaginación compasiva*, recuperado de <http://www.relatocorto.com/marta.html>.
- OECD. (2016), *Results in Focus, PISA 2015*, OECD.
- OEI (2013), "Miradas sobre la Educación en Iberoamérica" en *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, Colección Metas Educativas, Madrid, OEI.
- OEI (28 diciembre, 2015), *Jugar es Jugar* [Video], recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=j6OZ21ux2WY>.

- OEI, CEPAL y SEGIB (2010), *La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, Colección Metas Educativas 2021, Madrid, OEI, recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/sintesisdebate.pdf>.
- OEI, CEPAL y SEGIB (2013), *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, Colección Metas Educativas 2021, Madrid, OEI, recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/index.php>.
- OMEP (2010). *World declaration about the right and the joy to learn through play*. Recuperado de: [http://www.worldomep.org/file/1316663\\_omep-world-declaration-2010-eng.pdf](http://www.worldomep.org/file/1316663_omep-world-declaration-2010-eng.pdf)
- OMS (2006), *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Ginebra, OMS, recuperado de [http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_sp.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf).
- OREALC/UNESCO (2014a), *Comparación de resultados del segundo y tercer estudio regional comparativo y explicativo SERCE y TERCE 2006-2013*, Santiago de Chile.
- OREALC/UNESCO (2014b), *Declaración de Lima. Balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015 – 2030*, OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO (2014c), *Primera Entrega de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE*, Brasilia, OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO (2015a), *Informe de Resultados TERCE*, Cuadernillo n.o 2: Logros de Aprendizaje. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO (2015b), *Informe de Resultados TERCE*, Cuadernillo n.o 3: Factores Asociados, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- ORLAND-BARAK, L. y YINON, H. (2005), “Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors expertise as revealed through their stories of critical incidents”, *Oxford Review of Education*, pp. 557-579.
- OXFAM (2014), *Iguals. Acabemos con la desigualdad extrema*, recuperado de [www.oxfam.org](http://www.oxfam.org) [consultado en septiembre de 2016].
- OXFAM (2016), *Una economía al servicio del 1%*, recuperado de [www.oxfam.org](http://www.oxfam.org) [consultado en septiembre de 2016].
- PANKSEPP, J. Y BIVE, L. (2012), *The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*, New York, W.W. Norton y Company.

- PANNENBERG, WOLFHART (1993), *Antropología en perspectiva teológica. Implicaciones religiosas de la teoría antropológica*, Salamanca, Sígueme.
- PAPASTEPHANOU, MARIANNA (1999), "Discourse Theory and its Implications for Philosophy of Education" en *Journal of Philosophy of Education* 33, n.o 3, pp. 419-434.
- PERKINS, D. (2014), *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*. John Wiley y Sons.
- PIAGET, J. (1975), *Problemas de Psicología Genética*, Barcelona, Editorial Ariel.
- PIAGET, J. (1977), *Estudios Sociológicos*, España, Editorial Ariel.
- PIAGET, J. (1986), *Seis Estudios de Psicología*, Barcelona, Barral Editores.
- POLYA, G. (2004), *How to Solve it: A New Aspect of Mathematical Method*, Princeton University Press.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DOMINICANA (1.o de abril de 2014), *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana*.
- REIMERS, F. (2009), *Educating for Global Competency*. Ikeda Center for Peace, Learning and Dialogue, recuperado de <http://72.251.204.18/content/assets/2012/11/Educating%20for%20Global%20Competence%20by%20Fernando%20Reimers.pdf>.
- REYNA, R. (2004), *Evaluación y acreditación de la educación superior en la República Dominicana*, SEESCYT/IESALC-UNESCO.
- RINALDI, C. (2011), *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender*, Lima.
- ROBINSON, K. (2015), *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. New York/Barcelona, Vintage Español-Penguin Random House, Grupo Editorial S.A.
- ROGERS, R. (2001), *Reflection in higher education: A concept analysis*, Innovative Higher Education, n.o 26, pp. 37-57.
- RUIZ ROMÁN, CRISTÓBAL (2003), *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*, Barcelona, Octaedro.
- SALAZAR, J. y CAILLÓN, A. (2012), *Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior*, Santiago de Chile, Ril editores.

SANTA SEDE APOSTÓLICA, y ESTADO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA (1954), *Concordato entre la Santa Sede y la República Dominicana*, recuperado de [http://www.vatican.va/roman\\_curia/secretariat\\_state/archivio/documents/rc\\_seg-st\\_19540616\\_concordato-dominicana\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19540616_concordato-dominicana_sp.html).

SARLE, PATRICIA, *Enseñar e juego y jugar la enseñanza*.

SAX, L. (2016) *The Collapse of Parenting: How we hurt our kids when we treat them like grown-ups*, New York, NY: Basic Books.

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2001), *Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología*, Santo Domingo.

SEE (1997), *Ley General de Educación 66'97*, Santo Domingo, SEE.

SEE (2003), *Reglamento del Estatuto del Docente*, Santo Domingo, SEE.

SEE (2004), *Ordenanza n.o 8'2004*, Santo Domingo, SEE.

SEE (2008), *Plan Decenal de Educación 2008-2018*, Santo Domingo, SEE.

SEIBOLD, JORGE (2000), "La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.o 23, recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/rie23f.htm>.

SEITZ, K. (2001), "Aprendizaje global: desafíos con que se enfrenta la educación escolar y extraescolar" *revista Educación de Adultos y Desarrollo (EAD)* n.o 57 [DVV International], recuperado de <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-572001/aprendizaje-global/aprendizaje-global-ndash-desafios-con-que-se-enfrenta-la-educacion-escolar>.

SOFFEL, J. (2016), *¿Cuáles son las habilidades que todos los estudiantes necesitan para el 2020?* World Economic Forum, recuperado de <https://www.weforum.org/es/agenda/2016/09/cuales-son-las-habilidades-del-siglo-21-que-todos-los-estudiantes-necesitan>.

STEINER, M. (1996), *I prefer to see myself as a global citizen: How student teachers can learn to teach for justice*, en M. Steiner (ed) *Developing the Global Teacher. Theory and Practice in Initial Teacher Education*, Stoke on Trent: Trentham Books.

TALIS (2013), "An International Perspective on Teaching and Learning", The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2013 Results, Paris, OECD.

- TALLONE (1998), *Educación, valores y ciudadanía*, Colección Metas Educativas 2021, pp. 203-214, Madrid, OEI, Fundación SM.
- TAPIA, F. L., *Matemática 3.º Nivel Secundario*, Santo Domingo, SEE.
- TEDESCO, J.C. (2009), “Los temas de agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina” en *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Colección Metas Educativas 2021, Madrid, Fundación Santillana.
- TEDESCO, JC, (2014), *Educación y Desigualdad en América Latina y el Caribe: Aportes para la agenda post 2015*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- TERIGI, F. (2010), *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, Serie Documentos n.º 50, Santiago de Chile, PREAL/CINDE.
- TIANA, A. (2009), “Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes” en *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Colección Metas Educativas 2021, Madrid, Fundación Santillana.
- TONUCCI, F. (1996), *La ciudad de los niños*, España, Fundación German Sánchez Ruipérez.
- TOURAINÉ, ALAIN (1993), *Crítica a la modernidad*, Madrid, Temas de Hoy.
- TOURAINÉ, ALAIN (1997), *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*, México, Fondo de Cultura.
- UNESCO (2015), *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, Foro Mundial de Educación, UNESCO.
- VAILLANT, D., y MARCELO, C. (2015), *El ABC y D de la Formación Docente*, Madrid, Narcea.
- VAN PARIJS, PHILIPPE (1991), *¿Qué es una sociedad justa?*, Barcelona, Ariel.
- VIGOTSKY, S. L. (2005), *Psicología Pedagógica*, Buenos Aires, AIQUE Editorial.
- VIGOTSKY, S. L. (2009), *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Barcelona, Editorial Crítica.
- VIGOTSKY, S. L. (2010), *Teoría de las Emociones. Estudio histórico-psicológico*, Madrid, Editorial Akal.

WELTON, MICHAEL (2001), "Civil society and the public sphere: Habermas recent learning theory", en *Studies in the Education of Adults* 33, n.o 1, pp. 20-34.

WOOLCOCK, M., y NARAYAN, D. (2000), *Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy*, The World Bank Research Observer, 15(2), pp. 225-249.

YOUNG, ROBERT (1993), *Teoría crítica de la comunicación y discurso en el aula*, Madrid, Paidós-MEC.

