

# EDUCACIÓN DOMINICANA Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO



LIC. JOSÉ LUIS ALVAREZ  
DR. ALBERTO EMILIO FIALLO BILLINI  
DR. JOSÉ ANTINOE FIALLO BILLINI  
LICDA. ROCÍO HERNÁNDEZ MELLA  
DRA. ALBA JOSEFINA ZÁITER



INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO  
SANTO DOMINGO, R.D.

2000

**EDUCACIÓN DOMINICANA  
Y CONSTRUCCIÓN  
DEL CONOCIMIENTO**

# EDUCACIÓN DOMINICANA Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

LIC. JOSÉ LUIS ALVAREZ  
DR. ALBERTO EMILIO FIALLO BILLINI  
DR. JOSÉ ANTINOE FIALLO BILLINI  
LICDA. ROCÍO HERNÁNDEZ MELLA  
DRA. ALBA JOSEFINA ZAITER

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO  
SANTO DOMINGO, R.D.

2000



Educación dominicana y construcción del conocimiento / José Luis Alvarez... [et al.]-- Santo Domingo : Instituto Tecnológico de Santo Domingo, 2000.

1. Teoría del conocimiento 2. Cognición 3. Currículo  
4. Educación - República Dominicana

370.152  
E24d  
CEP/INTEC

**EDUCACIÓN DOMINICANA  
Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**

---

© LIC. JOSÉ LUIS ALVAREZ  
DR. ALBERTO EMILIO FIALLO BILLINI  
DR. JOSÉ ANTINOE FIALLO BILLINI  
LICDA. ROCÍO HERNÁNDEZ MELLA  
DRA. ALBA JOSEFINA ZAITER

*Primera edición:*  
Agosto del 2000

**ISBN: 99934-25-10-9**

*Composición, diagramación e impresión:*  
Editora BÚHO  
Tels.: 532-2343 / 533-6606  
Santo Domingo, R.D.

## **DEDICATORIA**

A los maestros y maestras que cursaron estudios del nivel técnico de la formación magisterial en el programa INTEC-EDUCA,

A los maestros y maestras que cursan los estudios de licenciatura en el programa vigente en la actualidad en INTEC y las demás Universidades y Escuelas Normales.

A los fundadores y organizadores de la Asociación Nacional de Estudiantes Universitarios (ANEU) quienes en 1928 ejercieron su derecho a la palabra por una academia democrática comprometida con la participación de ciudadanos y ciudadanas.

Con particular agradecimiento al Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y su área de Ciencias Sociales, por haber resuelto editar estos trabajos de consultoría y a la Secretaría de Estado de Educación y Cultura por autorizar que ello pudiera realizarse.

# INDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPITULO I	
1. NATURALEZA DEL ÁREA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO .....	3
2. SISTEMATIZACIÓN DE REFERENCIAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LOS DOCUMENTOS DEL CONGRESO NACIONAL DEL PLAN DECENAL .....	13
3. ACTA DE INTERCAMBIO DE LA COMISIÓN DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y LAS COMISIONES DE NIVELES Y MODALIDADES .....	19
4. PRIMER ACERCAMIENTO A LAS HIPÓTESIS DE LA COMISIÓN DEL ÁREA: RED CONCEPTUAL, DEFINICIONES Y CONSTRUCCIÓN POR MODOS DE HACER. ....	27
5. DOCUMENTO DE SISTEMATIZACIÓN: ANÁLISIS DE LOS TALLERES DE ARTICULACIÓN .....	51
6. SEGUNDO ACERCAMIENTO A LAS HIPÓTESIS DE LA COMISIÓN DEL ÁREA: ONTOGÉNESIS, PSICOGÉNESIS, SOCIOGÉNESIS Y PERFIL PSICO-HISTÓRICO DEL DOMINICANO/A. ....	61
7. TERCER ACERCAMIENTO A LAS HIPÓTESIS DE LA COMISIÓN DEL ÁREA: LÍNEAS DE ESTRATEGIA PARA UN PERFIL DE TRANSICIÓN EN LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN. ....	141

8. CUARTO ACERCAMIENTO A LAS HIPÓTESIS DE LA COMISIÓN DEL ÁREA: HACIA UNA ESTRATEGIA EDUCACIONAL DE CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS SOCIALES TRANSFORMADORES. .... 153
9. QUINTO ACERCAMIENTO A LAS HIPÓTESIS DE LA COMISIÓN DEL ÁREA: EL DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES, EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES Y EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN EL AMBIENTE ESCOLAR. .... 167
10. SEMINARIO TALLER SOBRE UN NUEVO DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN DOMINICANA: REFLEXIONES DE LA COMISIÓN EL PRIMER Y SEGUNDO DÍA. .... 195
11. SEMINARIO TALLER SOBRE UN NUEVO DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN DOMINICANA: CURRÍCULO Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. .... 209
12. DOCUMENTO SÍNTESIS: CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y REALIDAD DOMINICANA. ... 217
13. SEXTO Y ÚLTIMO ACERCAMIENTO DE LA COMISIÓN DEL ÁREA: ESTRATEGIAS DE TRANSICIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SIMULTÁNEA DE SUJETOS EN LA EDUCACIÓN. .... 249

# CAPÍTULO I

## NATURALEZA DEL ÁREA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

### 1. PRESENTACIÓN:

En un principio, nos referimos al área como de epistemología, pero tuvimos que desestimar esa nominación por el rechazo que provocó en una parte de los integrantes del equipo de trabajo de la transformación curricular. Aprovechamos ahora la ocasión para explicar que al llamarla de este modo la estábamos pensando como una teorización acerca del conocimiento o más exactamente, acerca del desarrollo de los diferentes tipos de conocimiento con los cuales las personas, infantes, adolescentes y adultos, nos relacionamos con el entorno físico y social y de los cuales resultan, entre otros saberes, los elaborados o de las diferentes disciplinas científicas.

En estos momentos se ha utilizado el nombre de “Área de la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, pero a juicio de los integrantes de esta Comisión, tal denominación fracciona el fenómeno que estamos trabajando. A pesar de que se nos argumente que esa división se hace con el fin de comprender y manipular el proceso, nosotros defendemos que en estos momentos nos encontramos realizando una ruptura con concepciones que han resultado limitadas para promover el desarrollo humano, así que debemos buscar e inventar, si es preciso, nuevas acepciones.

Nosotros hemos decidido utilizar la denominación de Área de Construcción del Conocimiento y confiamos poder convencer que es la más adecuada a las nuevas orientaciones que nos proponemos plasmar en el currículo.

## **2. PROBLEMA REFERIDO AL CONOCIMIENTO:**

### ***2.1. Idea de totalidad y no de procesos fraccionados***

El conocimiento a que nos vamos a referir es el que se propone propiciar la escuela y por eso, hablar de enseñanza y aprendizaje tiene un significado inmediato para nosotros. Sin embargo, insistimos en que es muy importante, desde el principio de nuestro trabajo, reconocer que, pertenecer a una totalidad que se entiende como ser humano involucrado en su mundo y haciendo de ese involucramiento un conocimiento.

Desde que abrimos los ojos a un mundo diverso, al nacer, funcionamos en él de forma adaptativa, gracias al orden que podemos conferirle con nuestras estructuras intelectuales. A medida que vamos experimentando el mundo (un mundo de complejas relaciones afectivas y económico-social-culturales) y conociendo los efectos de nuestras acciones, estos efectos, a su vez, van transformándonos y es así que mundo y ser humano, ser humano y mundo van creciendo y desarrollándose mutuamente. Esta explicación vale tanto para entender el desarrollo de una persona sola (en el mundo) como el de generaciones de grupos humanos.

En el caso de la escuela tenemos las maestras y maestros y los alumnos y alumnas, pero en la nueva concepción que manejamos en el Plan Decenal de escuela abierta, escuela sin muro, tenemos además, madres y padres, la propia comunidad, la propia vida alrededor de la escuela. Esa idea de abierta es para acercarla a la realidad que viven las/os maestras/os y los alumnos, la realidad de su entorno, de su cultura, del momento histórico que les toca. De modo que categorizar la experiencia educativa en procesos de enseñanza y aprendizaje resulta muy limitado.

Además, es evidente y así lo hemos reconocido en Plan Decenal, que las maestras y maestros y los padres y madres aprenden también y que los alumnos y alumnas enseñan; es decir, que todos construyen conocimiento, por lo que la división de los procesos en aprendizaje por un lado y enseñanza por otro carece de sentido.

Por todo lo anterior es que especificamos que, como Area, nuestro papel es promover la comprensión de que estamos tratando con una totalidad que si la fraccionamos, corremos el riesgo, como ha ocurrido, de que pierda sentido.

Decimos que es lo que ha ocurrido por que hasta hace poco en la historia de la ciencia como en el trabajo educativo, por haber dado importancia a uno de los “lados” o aspectos de esta totalidad, el lado externo, se produjo una deformación de lo que estábamos estudiando y trabajando.

## ***2.2. Sujeto cognoscente y no sujeto repetidor***

Esta deformación a que nos referimos ocurrió por habernos olvidado completamente cuál es la parte que le toca a los sujetos en su involucramiento con el mundo. Todos decimos reconocer que ahí está el sujeto y que tiene sus interioridades; sin embargo, hemos enfatizado el factor externo y no hemos asumido la interacción sujeto-mundo, sujeto-cultura que produce un resultado muy diferente al que tiene lugar cuando solamente vemos el lado de las acciones exteriores sobre el sujeto.

Como lo externo se representaba fácil de manipular, pues nos dedicamos a estudiar sólo eso y a trabajar considerando sólo ese factor, llegamos al punto de asumir que los sujetos podían expresarse como una suma de exterioridades, manejándonos equivocadamente con la concepción de que lo complejo se iguala a la suma de sus partes y convirtiendo a los sujetos en seres puramente reactivos y automáticos. Seres que actúan por estimulación externa, condenados a repetir y a reproducir los datos que se tenían por única realidad, por verdaderos, asumiendo que se producían independientemente de las interpretaciones de los sujetos, es decir, de las definiciones a partir de las referencias o posiciones de los sujetos en el mundo.

Al hablar de las posiciones o interpretaciones de los sujetos no queremos dar la impresión de que nos referimos a un sentido de las cosas muy específicas y super-individuales de cada quien. Nos referimos a un proceso de desarrollo, evolutivo, que se da por una función que es común a todos los seres vivos (la adaptación) y que en el caso del desarrollo humano resulta en estructuras mentales que expresan una forma de entendimiento para las personas que se encuentran en una misma etapa, aunque cualitativamente diferente para aquellas que estén en etapas distintas. La cierta homogeneidad nos da una confianza de que podemos entendernos los unos a los otros y de que podemos trabajar en torno a proyectos comunes.

Esto es muy importante, pues al hablar tan relativamente como lo hemos hecho, es decir, asumiendo que las “verdades” adquieren definiciones según las referencias que se asuman como puntos de relación, no queríamos dar la impresión de que propugnábamos por una casi disolución de la escuela en vista de que cada ser humano era un mundo en sí mismo. No se trata de eso.

### ***2.3. Mutua determinación sujeto-cultura o ninguno puede explicarse aisladamente***

Se trata de recomponer una totalidad, como dijimos y que al recomponer el trabajo a partir de ella tiene que cambiar, porque no es una acumulación de hechos, de datos, de fragmentos de memoria. Cuando recomponemos, la totalidad es una entidad diferente a sus partes.

Como área, nosotros tenemos que enfatizar, aún se nos presente un trabajo muy complejo, en que hay que partir de la totalidad indisociable del sujeto con su cultura. Es decir, que no se puede entender la cultura, el mundo físico, el mundo de los otros, que no sea a partir de las asunciones del sujeto y, a la inversa, el sujeto mismo no podría entenderse que no fuera en la contrastación con ese mundo físico, objetivado y con ese mundo social. Tenemos que movernos en esa dinámica y entender que en la escuela se expresa claramente esta interacción indisociable.

### 3. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ÁREA:

#### *El Area de Construcción del Conocimiento es una expresión en el Plan Decenal*

La razón para que exista un área de construcción del conocimiento como la que estamos describiendo y explicando, se encuentra en cada uno de los documentos del Plan Decenal.

Del documento "Lineamientos básicos para la transformación curricular de la educación dominicana" que todos tenemos y que extracta varios de los trabajos del Plan Decenal, reproducimos dos párrafos y en ellos, en apenas dos párrafos, encontramos consignadas las carencias que, a su vez, expresan el ideal de educación a que aspiramos y que inspira todo este trabajo de transformación curricular:

"La educación dominicana no garantiza a los niños y jóvenes la construcción de los conocimientos, valores y actitudes que requieren para su desarrollo multifacético como sujetos libres, activos, críticos y conscientes para el mejoramiento permanente de su calidad de vida, la de su comunidad y sociedad así como su incorporación creativa, eficiente y solidaria a la producción, a la sociedad y a la democracia." (p. 4)

(En el sentido actual de la educación dominicana) "se puede detectar una quíntuple desconsideración: primero a la cultura, la historia, las necesidades profundas de conocimiento y los intereses de la población escolar; segundo el medio natural; tercero a la sociedad dominicana, caribeña y latinoamericana con sus problemas actuales; cuarto a los aportes científicos y tecnológicos hoy en circulación en nuestro país y en el mundo; y quinto a las potencialidades y peculiaridades de los alumnos de cada nivel o modalidad del sistema educativo, a su capacidad de aprender, sus afectos y aspiraciones personales." (p. 5)

En estos dos párrafos podemos apreciar claramente los ejes que deben definir la educación que deseamos. Estos ejes podríamos enumerarlos de la siguiente manera:

**3.1. *Sociedad – culturas – educación – currículo***

Queriendo significar que el currículo como instrumento de educación, tiene que expresar las relaciones de diferentes grupos humanos que, a su vez, parten de una globalidad social que nos identifica.

**3.2. *Escuela – realidad***

Apertura de la escuela hacia su entorno inmediato, a su comunidad, donde el trabajo dentro de la escuela es parte de y se vierte a esa realidad circundante.

**3.3. *Procesos de democratización – calidad de la educación***

Enfatiza que la educación no puede preocuparse solamente por la cantidad de alumnos inscritos, sino que hay que asumir la calidad que es una preocupación por la vida de los sujetos, por su desarrollo como personas y esto solamente sería posible cuando manejáramos una idea de equidad en las relaciones sociales y económicas.

**3.4. *Información – aprendizaje – inteligencia – construcción del conocimiento – saberes***

En ese eje hay una referencia a las interioridades de los sujetos, sus potencialidades, vistas tanto desde lo individual al hacer referencia a una inteligencia, como desde el punto colectivo, al hacer referencia a los saberes, cotidianos y elaborados (técnicos y científicos).

**3.5. *Sujetos de los procesos de educación.***

Aquí nos referimos, al alumnado, las/os maestras y maestros, los padres y madres y la comunidad. Nos referimos a esa escuela abierta que surge y se identifica con su entorno.

**3.6. *Pedagogías – didácticas – investigación***

Referido a las prácticas que de modo particular son definidas por esta nueva concepción de educación como desarrollo de todas las potencialidades de la persona y de la sociedad dominicana.

#### **4. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EXPRESA UNA PSICOGÉNESIS Y SOCIOGÉNESIS INDISOCIABLES:**

Estos ejes que extraemos de los documentos de Plan Decenal, revelan lo que hemos estado explicando de una relación indisociable sujeto-cultura, sujeto-mundo.

Ya vistos específicamente dentro de la preocupación de construcción del conocimiento, nos referimos a una psicogénesis del conocimiento cuando enfocamos del sujeto hacia el mundo y a una sociogénesis cuando el enfoque va desde la cultura, desde ese mundo hacia los sujetos. Recalamos que se trata del mismo proceso sólo que entendido desde referencias diferentes.

En la psicogénesis del conocimiento nosotros quisiéramos enfatizar dos puntos que trabajaríamos de manera particular en la transformación curricular, que son:

##### **4.1. *Proceso de desarrollo como reestructuración cognoscitiva***

Quiere decir que se producen, a lo largo de la vida, cambios cualitativos en los sujetos involucrados en la experiencia educativa, en vista de que las estructuras mentales o intelectuales se conforman no por añadir elementos, sino por un proceso de recomposición. Este proceso es el que nos permite identificar etapas determinadas en ese desarrollo del sujeto cognoscente que, específicamente en la escuela, corresponden a los niveles que conocemos: inicial, básico y medio, un poco para coincidir con la primera y la segunda infancias y la adolescencia. Es un reconocimiento a este cambio o desarrollo por etapas, aunque sólo explicado desde una perspectiva maduracionista; no habíamos sido tan conscientes de que expresaban, más allá de la maduración biológica, una disposición o una capacidad para enfrentar el mundo de una determinada manera.

##### **4.2. *Relación entre psicología, genética y desarrollo del pensamiento científico***

Se trata de la relación que existe entre ese proceso de construcción del pensamiento, del desarrollo de la inteligencia

como tal y la evolución que ha sufrido el pensamiento científico a través de la historia de la humanidad. Ese paralelo identificable es el que justifica que en cada una de las áreas de especialización de esta transformación curricular se tenga que considerar la psicogénesis, porque para poder ofrecer experiencias en cada una de las disciplinas científicas es necesario que se recree en el corto tiempo de la escuela lo que le ha costado a la humanidad siglos trabajar. Esto es muy importante para evitar que se trabajen estas disciplinas, estas áreas, desde el conocimiento adulto, que sería lo mismo decir desde el conocimiento más acabado de nuestro siglo.

En el aspecto sociogenético del conocimiento nosotros y nosotras queremos enfatizar en nuestro trabajo lo siguiente.

#### **4.3. *Desarrollo moral***

Entendiéndolo como el compromiso de los sujetos con su entorno, tanto físico como cultural; es decir, el grado de conciencia que en su desarrollo van constituyendo y que los mueve a atender las consecuencias de las acciones que cada uno es susceptible de realizar. El niño o niña pequeño/a que no puede anticipar el efecto de sus acciones, pues es un/a niño/a que no se compromete con su entorno, es un/a niño/a con una moral limitada. Sin embargo, conforme se va desarrollando su inteligencia es donde ya puede prevenir y puede anticipar los efectos de sus acciones y los efectos de las acciones de otros, de ese mundo, sobre sí mismo; al hacerse más reflexivo, su accionar se hace más comprometido.

#### **4.4. *Saberes y cultura e identidad dominicana***

Es importante señalar que el conocimiento científico es una forma de aproximarse a la realidad que tiene su valor, pero en ese involucramiento de los sujetos con el mundo se desarrollan otras formas de relación también con su valor adaptativo. Esos otros saberes son los saberes intuitivos, menos elaborados, cotidianos y que cuando son la expresión de un grupo amplio son denominados saberes populares. To-

dos estos saberes, incluido el conocimiento científico, interactúan entre sí al interior de cada persona y la escuela, primero tiene que partir de ellos y segundo, tiene que reconocer el valor adaptativo de los saberes cotidianos, tal y como lo tienen los saberes elaborados que pertenecen al conocimiento científico. Incluso el resultado de la escuela tendrá siempre esa imbricación entre saberes cotidianos y saberes elaborados.

## **5. APLICACIÓN A LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR:**

### ***Asumir que el conocimiento se construye y cambia toda práctica educativa***

Toda esa conceptualización acerca de la psicogénesis y sociogénesis del conocimiento, la hacemos con la única finalidad, de fundamentar una práctica educativa diferente.

Hay que reconocer que estamos partiendo de concepciones diferentes y que, por lo tanto, la práctica es otra.

Vista desde la práctica educativa, el área de construcción del conocimiento tiene por función contribuir a la creación, al diseño de ese COMO educativo diferente a lo que ahora tenemos. Trabajar conjuntamente con los demás grupos de transformación curricular es como debe producirse la experiencia en los diferentes sujetos en esa escuela diferente que concebimos, acorde con la concepción que hemos manejado de la construcción de conocimientos y producción de saberes.

#### **5.1. Organización del trabajo del área**

¿Cómo recomponer las fracciones de la totalidad y cómo, entonces, realizar el trabajo a partir del reconocimiento de la complejidad que tenemos delante?

Hemos pensado que nuestro trabajo tendría dos fases:

#### **5.2. Transformación interna**

En un primera fase nos toca acompañar la transformación en nosotros y nosotras mismos/as, es decir, en nosotros/as como

grupo que está trabajando, precisamente, la transformación de la cuál hablábamos; así que nuestras vivencias, nuestras primeras experiencias se organizaron a partir de esa concepción. Tenemos que reconocer que muy adentro, “en el hipotálamo”, como decimos, respondemos a esa conformación del fraccionamiento, que solamente reconoce el papel de lo externo y que le concede un poder mayúsculo sobre el sujeto, con lo cual éste queda reducido.

### **5.3. *Transformación externa***

La segunda fase sería el acompañamiento de la transformación más amplia que se llevaría a cabo con los maestros y maestras y la comunidad educativa, incluyendo el personal directivo y administrativo a nivel nacional y regional.

Hablamos de acompañar porque este término hace evidente la horizontalidad que debe darse, precisamente porque la realidad de uno y la realidad de otro deben encontrarse para reconocer ese funcionamiento común, esas estructuras comunes (etapa); pero también para reconocer la diversidad de manifestación de contenidos de conciencia de que somos capaces.

### **5.4. *De la transformación interna***

En estos momentos en que iniciamos el trabajo de transformación curricular hay demandas, unas inquietudes de la gente, hay escepticismo de una parte, incredulidad entre nosotros mismos sobre la posibilidad de que lleguemos a cambiar. Nosotros y nosotras representamos un pequeño grupo del sector educativo, un grupo heterogéneo y podríamos convertirnos en modelo para luego replicar el proceso a nivel más amplio, en lo que hemos llamado la transformación externa.

Lo que proponemos es que estemos muy alertas, muy conscientes de cómo nosotros y nosotras mismos/as nos vamos transformando en este período de tiempo, para que esta experiencia sirva para la experiencia mayor.

Mayo 1993  
Santo Domingo

# **SISTEMATIZACIÓN DE REFERENCIAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LOS DOCUMENTOS DEL CONGRESO NACIONAL DEL PLAN DECENAL**

## **1. ÁREA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

### ***1.1. Sub-área de los fines y objetivos de la educación:***

- Formar seres humanos libres, críticos autocríticos y dueños de sí mismo.
- Fomentar el desarrollo de una cultura del trabajo como elemento liberador de los seres humanos, capacitándolos para transformarse a sí mismos y a su realidad.
- Promover la formación de personas con capacidad para la creación.
- Erradicar todos los estereotipos y prácticas pedagógicas que fomenten relaciones de poder y opresión.
- Contribuir a la formación del ser humano mediante el desarrollo de sus capacidades intelectuales, físicas, éticas y estéticas, así como la formación de hábitos y convicciones que permiten el desarrollo pleno de la condición humana.

### ***1.2. Sub-área de ciencia y tecnología:***

- Un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la formación de personas con capacidad crítica y de hacer propuestas alternativas.

### **3. ÁREA DE INNOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

#### ***3.1. Sub-área de investigación y experimentación***

- La investigación–experimentación ha de iniciarse desde la educación básica, desarrollando el pensamiento lógico del niño.
- Delimitar la investigación y la experimentación de la enseñanza teórico–práctica.

#### ***3.2. Sub-área participación para el consenso:***

- Promover procesos autogestionarios en la comunidad.

#### ***3.3. Sub-área colegios científicos***

- Creatividad y talento.
- Métodos y técnicas de implementación científica.

#### ***3.4. Sub-área escuela pública alternativa:***

- Integrar la realidad al proceso de enseñanza–aprendizaje, mediante la investigación involucrando la comunidad, promoviendo un ciudadano pensante, crítico, capaz de aprender y producir a partir de dicha realidad, que sea sujeto de su realidad.
- Integrar la realidad, mediante un proceso de investigación, al proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Reformar los procesos anticuados de aprendizaje y las disposiciones del mobiliario en el aula para el fomento de la libertad, el intercambio y la creatividad.

#### ***3.5. Innovación en el proceso de enseñanza–aprendizaje:***

- Desarrollo integral del educando sobre la base de la unidad del psiquismo, integrando los elementos sensoriales y los elementos lógicos. Despertar facultades de percepción.
- Metodología activa que fomente la creatividad, la iniciativa, el espíritu crítico e inquisitivo, orientada a facilitar aprendizajes autónomos y significativos. La metodología debe conducir a la elaboración de conocimientos y partir de la información como herramienta para la acción.
- Alumno, actor principal.

- Poner en práctica principios andragógicos.

#### **4. Área modernización**

##### ***4.1. Decálogo del área***

- Preparar un ciudadano más competitivo para el futuro.

#### **5. ÁREA ACTORES PROCESO EDUCATIVO**

##### ***5.1. Sub-área mecanismos institucionales participación estudiantil:***

- Ejercer su condición de sujeto participativo del proceso educativo.

##### ***5.2. Sub-área comunidad, calidad de vida y participación efectiva:***

- Rescatar tradiciones, costumbres valores, así como capacitar a sus miembros para respuestas científicas a necesidades materiales y espirituales de la vida cotidiana.

##### ***5.3. Sub-área participación padres de familia, nuevas instituciones y mecanismos de apoyo:***

- Agente motivador, integrado, participativo, democrático, diseñador y supervisor.

#### **6. GRANDES DECLARACIONES DEL CONGRESO NACIONAL DEL PLAN DECENAL**

- Privilegiar factores de calidad, entre los que figuran la producción, la distribución, el desarrollo y la aplicación del conocimiento.
- Promoción de sujetos libres, activos, críticos, autocríticos y conscientes, centrada en los conocimientos, valores, actitudes y destrezas.
- Permanente construcción de la cultura, la identidad y la soberanía nacionales.

- Autoestima de los sujetos y reconocimientos de su identidad.
- Red interregional que zonalice la vida cultural regional, espacio para la invención entre las regiones.
- Propuesta curricular que va investigando la realidad dominicana, lo que posibilita que los sujetos se apropien de aprendizajes diversos y significativos que se relacionan con la construcción colectiva del conocimiento, a la recreación del conocimiento elaborado.

## **7. SÍNTESIS DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN**

- Un pensamiento reflexivo que sea capaz de realizar razonamientos lógicos, que desarrolle su creatividad, que adquiera las habilidades necesarias para comunicar ideas...
- Desarrollo de destrezas motoras.
- Incorporación de la investigación al proceso de aprendizaje.
- Experiencias de la investigación al proceso de aprendizaje.
- Experiencias de aprendizaje que estimulen el desarrollo de la creatividad de los estudiantes.
- Proyectos educativos que relacionen teoría y práctica.
- Carácter polivalente de las acciones educativas.
- Liberación de las capacidades creadoras y expresivas del hombre y la mujer dominicanos(as).
- La administración y adquisición de conocimientos, el planteamiento de conceptos, análisis y metodologías y la realización de actividades.
- La incorporación del método científico.
- Visión de totalidad que facilite una comprensión globalizante de los fenómenos, de los acontecimientos y de las relaciones.

## **8. EL PLAN DE DECENAL EN LAS PERSPECTIVAS DE SUS ÁREAS Y SUS CONSULTAS**

- Sujetos libres, activos, críticos y conscientes.
- Resolver problemas.
- Comprensión, expresión y comunicación.

- Tecnologías apropiadas.
- Trabajo como objeto de reflexión y aprendizaje.
- Trabajo, entrenamiento, creatividad.
- Aprendizaje de procedimientos.
- Garantizar que todos los niños y jóvenes construyan los conocimientos, valores y actitudes que requieren para su desarrollo como sujetos libres, activos, y conscientes.
- Construcción de conceptos, el aprendizaje de procedimientos y la formación de valores y actitudes.
- Incentivar la creatividad y el pensamiento, el análisis, la crítica y la autocrítica.
- Comprensión de estructuras y procesos de complejidad creciente en las ciencias sociales y su análisis; la formulación, demostración y deducción en las hipótesis en las ciencias naturales.
- Creatividad, sociabilidad, solidaridad.

## **9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- 10.1. Memorias del Congreso Nacional. Plan Decenal de Educación; 2, 3, 4 de diciembre de 1992. Sería A; documento 6. SEEBAC, 1993.
- 10.2. García, Dignora; Hernández, Rocío: La calidad, la innovación y los actores en el marco del Plan Decenal de Educación. Plan Decenal de Educación; Area Calidad de Educación. SEEBAC, 2 de noviembre de 1992.
- 10.3. Síntesis del Plan Decenal de Educación. Plan Decenal de Educación; Sería A; documento 5, Congreso Nacional. SEEBAC, diciembre de 1992.
- 10.4. El Plan Decenal en la perspectiva de sus áreas y sus consultas. Sería A; documento 4. Congreso Nacional de Educación SEEBAC, diciembre de 1992.

Abril/Mayo 1993  
Santo domingo

## ACTA DE INTERCAMBIO DE LA COMISIÓN DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y LAS COMISIONES DE NIVELES Y MODALIDADES

### Participantes:

<i>Nombres y apellidos</i>	<i>Comisión</i>
1. Miriam Camilo	Educación adultos
2. Sandra González	INTEC-PRODEC
3. José Antonio García	Educación media
4. Alejandrina Germán	Coordinadora de niveles y modalidades
5. Rosa Peña Paula	Educación especial
6. Iris Lara Hernández	Educación especial
7. Juan Bautista Pérez	Técnico profesional
8. Ricardo Rosado M.	Educación media
9. Ángel Lantigua	Educación media
10. Evaristo Mejía	Técnico profesional
11. José Encarnación R.	Técnico profesional
12. Gineida Castillo Díaz	Educación Media
13. Alexandra Santelises	Educación Inicial
14. Carmen Sánchez	Educación Inicial
15. Mercedes Hernández	Educación Inicial
16. Doublas Hasbun	Técnico Profesional
17. José Luis Alvarez	Construcción conocimientos
18. Josefina Zaiter	Construcción conocimientos
19. Alberto Fiallo	Construcción conocimientos
20. José Antinoe Fiallo Billini	Construcción conocimientos
Excusa: Licda. Rocío Hernández	Construcción conocimientos
(Por estar fuera del país)	

## **Agenda**

1. Intervención introductoria de la Comisión de Construcción del Conocimiento.
2. Reacciones (preguntas, cuestionamiento, aportes y sugerencias) de las diversas comisiones.
3. Reparación del taller del 15 de junio.

## **Desarrollo del intercambio**

### **Punto 1 de la agenda**

El profesor José Antinoe Fiallo Billini realizó la intervención introductoria en nombre de la comisión, precisándose que se haría a partir de los documentos que se habían entregado con antelación a las demás Comisiones de Trabajo:

- 1) En primer lugar y de acuerdo a comunicación del 1ro. de junio, se entregaron varios documentos. En primer lugar el “cronograma” hasta el 30 de junio, que no sólo es un cronograma como organización de actividades calendarizadas, sino, además, una descripción detallada de la manera o forma en que se logrará cada paso y su relación con el resultado final del período. Se hizo énfasis particular en la bibliografía utilizada y a utilizar a lo largo del proceso de esta etapa, parte de la cual tiene relación con las diversas comisiones.

En segundo lugar, el documento “Naturaleza del área”, que no sólo es una exposición descriptiva, sino una razón del área referida a la reflexión en curso y que, específicamente, se centra en estrategias de procesos globales, la relación ser humano–mundo, las implicaciones de la sicogénesis y la sociogénesis y los ejes de referencia.

En tercer lugar, las “Referencias sobre la construcción de conocimientos en los documentos del Congreso Nacional de Plan Decenal”, un resumen textual de todos aquellos aspectos o ele-

mentos relacionados con la construcción de conocimientos planteados en el Congreso de Plan Decenal y que son el punto de partida del trabajo de la comisión.

En cuarto lugar, el documento “Primer acercamiento a las hipótesis de la Comisión del Area” y su anexo “Mapas conceptuales del primer acercamiento a las hipótesis de la Comisión del Area”, que como su denominación lo indica, es un acercamiento preliminar a partir de la construcción de una red conceptual y su mapa correspondiente, así como estrategias de construcción de conocimientos. Este primer acercamiento se hizo a partir de los documentos del Plan Decenal y la red fue extraída de la lectura pormenorizada de sus documentos más importantes que aparecen en la bibliografía del tercer documento.

Se estableció con claridad que los documentos y resultados de la construcción de conocimientos son, a su vez, consecuencia de un proceso específico de construcción de conocimientos y respuestas y, por ende, documentos en procesos.

### **Punto 2 de la agenda:**

De manera inmediata se iniciaron las reacciones de los participantes, siendo los elementos más importantes los siguientes:

**Mercedes Hernández (Mechi):** Debo insistir que tenemos que unificar conceptos, pues éstos expresan o significan actitudes y puntos de vistas. Por ejemplo se habla de áreas, y ya van once; o de asignaturas y áreas; o de construcción de conocimientos y/o enseñanza y aprendizaje. Es por tanto importante el proceso de articulación de áreas y niveles.

**Alejandrina Germán:** Estableció que el documento del Congreso de Plan Decenal es la base de la fundamentación del currículum, es el punto de partida. Al concluir la etapa del 30 de junio, deberá procederse a revalorizar el curso del proceso, lograr una mayor sistematización y el comité ejecutivo decidir líneas estratégicas.

En este contexto se expresa la sistematización, que incluye la

progresiva unidad de criterios conceptuales, por ejemplo, centro educativo o escuela. Para contribuir a todo este proceso será relevante el Comité de Trabajo de niveles y modalidades como espacio de coordinación e intercambio.

**Iris Lara Hernández:** Afirmó que suscribe lo planteado por Mercedes Hernández y planteó como inquietud los documentos que se van presentando que no tienen el mismo formato de presentación. Se preguntó ¿Cómo trabajaremos...? Puso el ejemplo de los libros de texto que en educación especial no es la clave, sino las estrategias.

**Alejandrina Germán:** Intervino de nuevo para responder la interrogante de Iris Lara H., haciendo énfasis en que las declaraciones del Plan Decenal, sus fines y objetivos, son los que orientan la transformación, que eso es lo que da coherencia, lo que debe ser coherente.

**Douglas Hasbun:** Afirmó que al no ser pedagogo no domina la cuestión de la construcción y que, por lo tanto, solicitaba una ampliación de la concepción.

**José Antinoe Fiallo Billini:** Comentó en nombre de la comisión dos aspectos de los tratados hasta ahora. En primer lugar, el que es necesario tener como punto de referencia las declaraciones del Congreso de Plan Decenal, que en ese sentido es importantísimo no inventar en cuanto a lo que está aprobado por acuerdo unánime y que, como decía Alejandrina Germán, allí es donde debemos establecer la coherencia. En segundo lugar, en cuanto al Comité Ejecutivo de la Transformación Curricular, donde estarán todos los coordinadores, ya que se ha luchado por una permanente participación, efectiva, de todos los actores responsables.

**Josefina Zaiter:** En nombre de la Comisión de Construcción de Conocimientos se refirió a las interrogantes de Douglas Hasbun, señalando en primer lugar que la construcción de conocimientos se corresponde con una visión de construcción del ser humano, los seres humanos se hacen, se van produciendo en un proceso complejo, y en la medida en que son sujetos capaces de hacer y de hacerse, ese proceso es más significativo, más rele-

vante, más pertinente. Por ello, reconocer que el proceso de construcción del ser humano es un proceso, valga la redundancia, a través del cual adquirimos, desarrollamos (es la concepción correcta), capacidades específicas y es desde allí que debemos partir para comprender y, por ende, desarrollar procesos de construcción. Al ser procesos son flexibles, abiertos a expectativas y potencialidades, lo que obliga a la Comisión a asumir ese reto y esta concepción de la sistematización. Los seres humanos se hacen, los conocimientos se hacen o pueden hacerse como parte de un proceso complejo.

**Alexandra Santelises:** Centró su intervención en llamar la atención sobre las necesidades urgentes de las temáticas de construcción, haciendo énfasis sobre todo en los procesos. Agregó el criterio de que es importante profundizar sobre la cuestión de cuáles son las rupturas necesarias para pasar de un tipo de proceso a otro y, sobre todo, cuál será el papel del educador o educadora y qué valor o dimensión se le dará a la intencionalidad existente en todo proceso educativo.

**Carmen Sánchez:** Manifestó inquietudes que tienen que ver primero, con el discurso, con lo que se expone y comunica como contenido. Y en segundo lugar, una interrogación: ¿A la luz de que deben darse las transformaciones internas requeridas para desarrollar un proceso como éste y asumirlo? ¿Se dará a la luz de un documento? Es un asunto muy serio, sobre todo que al parecer se han dado transformaciones (se refiere a la comisión de construcción), lo que hace pertinente preguntarse ¿A la luz de qué?...

**Juan Bautista Pérez:** Inicio su intervención señalando que percibe una integración niño-contexto, integración al niño al conocimiento por esa relación. Continuó expresando una preocupación, al iconizarse lo cognitivo, concebirse el sujeto como artefacto con una hendidura para meterle conocimiento, creo que podría haber un problema en cuanto a la operatividad del discurso, teniendo en cuenta el referente, el tipo de proceso pedagógico tradicional predominante, así como las dificultades de lo cognitivo para los sujetos. Puso como ejemplo concreto el caso de Perú y el Gobierno Militar Nacionalista de 1967.

**José Antonio García (Freddy):** Para desarrollar esta propuesta es necesario un cambio actitudinal, por ello tengo temor de los actores en relación al discurso. Pero es necesario cambiar de una vez por todas, revisar todas las teorías del aprendizaje y ver cuáles de estas teorías pueden insertarse en nuestro proceso.

**Evaristo Mejía:** Es un largo proceso. Es posible que a veces nos perdamos porque queremos frutos rápidos, pero hay que comenzar. Tenemos que reconstruirnos, tener un lenguaje común, rompiendo esquemas viejos, teniendo en cuenta que la gente que está en la base, tiene su tiempo, necesita su tiempo.

**Mercedes Hernández (Mechi):** Es importante el trabajo de articulación en niveles y modalidades. Tener apertura, aprender. Todos somos aprendices. De eso trata la construcción. Este proceso se va a dar si lo vemos como construcción en la cual aprendemos.

**Sandra González:** Es un proceso lleno de contradicciones, pero por eso debe ser sano. Pero me preocupa que se sienta una presión en cuanto al criterio de que el problema es el dominio de contenidos o de conocimientos, no fundamentalmente el proceso de su producción. ¿Cómo se va a solucionar eso?

**Ángel Lantigua:** Nos estamos adentrando en la construcción de conocimientos. De las inquietudes debemos ir aprendiendo y para ello está de acuerdo en el trabajo de la comisión de niveles y modalidades.

**Rosa Peña:** Manifestó la necesidad de cambiar de actitud, unificar la terminología y sistematizar para ordenar, organizar. El proceso de construcción de conocimientos es hacia adentro y hacia fuera, en tal sentido es que debemos dimensionar el proceso.

**Gineida Castillo:** En términos teóricos, hay textos sobre construcción, lo difícil o problemático es llevarlo a la práctica, es el trabajo más arduo. Lo más delicado de todo es reconstruir el proceso cognoscitivo en el maestro o maestra, el proceso del maestro, desde viejos procesos a nuevos procesos. Como se hace la reconstrucción, como el currículo es un instrumento de reconstrucción.

### **Punto 3 de la agenda:**

Se adoptó la resolución de Taller de Unificación de Niveles y Modalidades para el martes 15 de junio y la Comisión que preparará la agenda temática, la dinámica.

12 de junio 1993

9:00 a.m. – 12:00 m.

Local de la Central de Servicios Pedagógicos

**PRIMER ACERCAMIENTO A LAS  
HIPÓTESIS DE LA COMISIÓN DEL ÁREA:**

**RED CONCEPTUAL, DEFINICIONES Y  
CONSTRUCCIÓN POR MODOS DE HACER**

## **1. RED CONCEPTUAL**

### ***1.1. Definición:***

Una red conceptual es la articulación seriada y lógica de abstracciones que resultan de una determinada apropiación, explicación y propuesta de una realidad y/o un proyecto en su contexto, y la relación social que se deriva de ello, estableciendo unas determinadas relaciones de los conceptos, unidades y categorías de análisis asumidas.

Conocer una realidad/objeto que se desea intervenir, para desarrollar sus potencialidades, implica la acción de comprenderla. Para comprenderla es necesario descomponerla en sus partes esenciales y relevantes, así como en sus determinantes y condicionantes. El ejercicio de descomponerla y recomponerla permite organizar la subjetividad conociendo su naturaleza y la dinámica de relaciones de los elementos y factores que la determinan y la condicionan. Para ello es necesario organizar los conceptos, unidades de análisis y categorías que se identifican como relevantes en el transcurso del proceso de conocer la realidad/objeto.

La Red Conceptual son conceptos que se articulan a partir de una configuración estratégica de la seriación (en tanto compromiso con el proceso de aproximación sucesiva al conocimiento de la realidad/objeto y sus potencialidades), lo que supone una organización de relevancias de las significaciones de los conceptos como proceso de construcción o reconstrucción de una realidad, así como de la propuesta como potencialidad de esa misma realidad.

## **2. INTRODUCCIÓN SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.**

### **2.1. Reflexión:**

La educación como proceso de socialización y asumida en su concreción como proceso pedagógico, plantea la construcción del conocimiento en dimensiones cualitativas que, a su vez, obligan a una reflexión fundamental:

- La construcción del conocimiento es un producto antropológico e histórico, es una consecuencia de la relación personal en cada sujeto, que abarca lo biológico, lo mental y lo social. Es una sociogénesis y una psicogénesis como fenómeno multicasual.
- Por ello, la socialización en la construcción del conocimiento actúa desde la base material y biológica de cada sujeto (que es herencia y especificidad), su condición y la relación psico-social entre biología y ambiente (contexto o entorno).
- A partir de esta tensa relación, los sujetos construyen sus respuestas (culturas) y entre ellas sus saberes y conocimientos, construyendo simultáneamente un aparato perceptivo, que es un resultado de la socialización y la interiorización de las experiencias y vivencias y que es, a su vez, no solo conformado por lo cognoscitivo, sino también por lo metacognoscitivo (lo emocional, lo efectivo, lo reflexivo, lo ético).
- Este aspecto implica el que se trabaje con una visión de producción, de una construcción participativa, de una democratización cognoscitiva que niega el predominio del saber “culto”, de los saberes más elaborados de manera sofisticada, porque parte de las necesidades culturales de los sujetos, comunidades, clases y naciones y, además, de los aportes que provienen de las culturas populares. Implica diálogo de saberes y democratización de los saberes, sobre todo de los más elaborados.
- Concebir el conocimiento como un proceso permanente de construcción determina una cultura democrática integral, pues todos tenemos derecho a participar y expresarnos imprimiendo a

la socialización un carácter autogestionario. Concebir el conocimiento como proceso permanente de construcción es oponerse a la verticalidad, la manipulación y la opresión cultural; es nutrirse de la cotidianidad y de las expectativas de los sujetos y por ello debe partir de lo concreto para ir de allí a lo universal.

## ***2.2. Acercamientos referidos a hipótesis de paradigmas:***

Teniendo como referencia esta conceptualización, podemos arribar a algunos primeros acercamientos referidos a hipótesis de paradigmas para los fines de elaboración de currícula en cuanto a la problemática de la construcción del conocimiento:

- 1ro. La transformación curricular no es solo una decisión técnica de órganos administrativos, sino una construcción donde los sujetos varios, actores en los procesos de socialización, deben participar para determinar el saber elaborado o específico (contenidos), la creación de nuevos saberes, la incorporación de los saberes excluidos (saberes populares) y la recreación del saber acumulado, así como las estrategias de construcción de los mismos sujetos, como proceso sociopolítico.
- 2do. En tal sentido, los sujetos son, en primer lugar, seres humanos en sus culturas, no “escolares” fuera de sus culturas y despersonalizados, para lo cual debe partirse de sus capacidades y condiciones psico-sociales de acuerdo a la maduración mental-biológica-social, definiendo los perfiles de los diversos agrupamientos de sujetos como seres humanos y escolares.
- 3ro. La integración de todos los componentes curriculares deben partir del respeto a los saberes cotidianos y empíricos de las culturas de las mayorías de la población, apoyarse en ellos, ayudar a sistematizarlos, para que la socialización sea participativa y se articule el perfil que a su vez articula lo empírico de la sociogénesis, la “inteligencia intuitiva” y “las operaciones intelectuales concretas” que expresan el estadio

específico del perfil dominicano en el plano correspondiente a lo psicognético.

- 4to. La construcción del conocimiento no puede asumirse en la dirección de incrementar la productividad para la renta de las ganancias, sino, principalmente, para garantizar el desarrollo de las estrategias de sobrevivencia, potenciar las rentas de los salarios y la economía popular de solidaridad. Es construcción del conocimiento para mejorar la calidad de vida.

### 3. DEFINICIONES

#### 3.1. *Persona humana:*

Es la condición genérica de cada ser humano y se refiere a su espiritualidad, subsistencia e independencia, a los valores asumidos y vividos, libremente desarrollados al través de actos creadores que permiten potenciar su singularidad o especificidad.

#### 3.2. *Comunidad:*

Es el espacio del tejido(tramado) de relaciones sociales y personales de naturaleza igualitaria y fraternal donde predomina el ser humano o persona como sujeto; es una construcción social a partir de la vinculación y reconocimiento que legitima una organización común, una articulación formal o no, que da identidad específica a esa existencia colectiva de personas y sujetos. El tejido de relaciones comunitario, en tanto relaciones sociales, determina la inclusión y la exclusión, de sujetos individuales y colectivos, como fenómenos sociales, según predomine en mayor o menor grado de legitimidad de la vinculación y articulación libre, igualitaria y fraternal de los seres humanos a su tramado. El centro escolar, el lugar de trabajo, la unidad-vecindad, la calle, la familia, serán espacios de inclusión o de exclusión según el carácter y la naturaleza del tramado comunitario.

### **3.3. *Sujeto:***

Es posibilidad de actuar, es la posibilidad de fuerza entendida como la capacidad de hacer de la persona y la comunidad en la vida social, controlador potencial de sus propias historias, de sus propios procesos. En tal sentido, el sujeto es la persona o la comunidad ejerciendo su capacidad de reproducirse como actor(es), como constructor, como poder de trascendencia interior y exterior de cada ser humano y de cada comunidad.

### **3.4. *Realidad o contexto:***

Es el espacio-entorno inmediato o mediato de cada persona humana, comunidad sujeto o sujetos referido fundamentalmente al sistema o sistemas de estructuras, relaciones y organización que condicionan la potencialidad de ejercer su capacidad de reproducción y de construcción.

Los espacios del centro escolar, del lugar de trabajo, de la unidad-vecindad, de la calle, de la familia, son ejemplos de contextos que condicionan y determinan la percepción de la realidad. En última instancia el contexto es la realidad como subjetividad.

### **3.5. *Socialización:***

Es la trama de interacciones e introspecciones entre personas, comunidades, realidades y contextos, que determinan formas particulares de modos de ser (sentir, pensar, actuar, construir y reconstruir), dando una particularidad a la construcción subjetiva de los sujetos.

### **3.6. *Cultura:***

Es el modo de vida de un grupo de seres humanos, lo que abarca todas las condiciones materiales y espirituales de producción y reproducción, creación y recreación en el ambiente natural y social, en búsqueda de respuestas y sentido para la vida y la sobrevivencia. La cultura es creación de las clases y los sujetos potenciando tanto la comunidad como la

individualidad, en la medida en que es un componente de diferenciación e identidad y por ende de poder.

### **3.7. *Cultura popular:***

Es o son los diversos modos de vida de los seres humanos de las clases populares y cuya identidad está dada por la dominación, la opresión y la exclusión, ante las cuales éstas desarrollan sus respuestas y sentidos para la sobrevivencia. La Cultura Popular potencia al sujeto popular que la crea y re-crea, da una referencia del lugar de exclusión y establece la comunidad en el lugar de la sobrevivencia como espacio de poder.

### **3.8. *Nación:***

Es la forma histórica que adoptan las comunidades o agrupamientos sociales no-privilegiados o predominantemente no-privilegiados para desarrollar modos de vida que se apropian de territorios, y que, en esa relación de apropiación, crean un proyecto común de uso, disfrute y soberanía en las relaciones sociales requeridas en ese asentamiento histórico y en el cual se ejerce esa soberanía y por ende un determinado poder.

### **3.9. *Clases sociales:***

Son los agrupamientos sociales más o menos homogéneos que por su constitución y articulación organizan grupos de intereses y sentidos de manera conflictiva y diferenciada. Las clases sociales son espacio y relación que potencian y confrontan sus integrantes en la medida de que la subjetividad crece, referida a la identidad del agrupamiento, también crece la capacidad protagónica y de poder, así como también de lucha.

### **3.10. *Vida cotidiana:***

Es el ámbito de la organización diaria y permanente de la producción y reproducción de los sujetos y las comunidades en sus ecosistemas contextuales. Es el espacio y el proceso

diario, referido al entorno más inmediato (microespacio y sus microdinamismos), que todo ser humano tiene y requiere para reproducirse e involucra sentidos, capacidades intelectuales, habilidades operativas, sentimientos, pasiones, ideas, ideologías e imaginarios.

La vida cotidiana es la microcultura de los sujetos en las situaciones de sus contextos y potencia de manera particular los modos de conocer y actuar a partir de los cuales cobra significado el universo (realidad) macrosocial. El centro escolar, el centro de trabajo, la unidad vecindad, la calle y la familia o grupos primarios son ejemplos de ámbitos de la cotidianidad.

### **3.11. *Saber:***

Es la suma de conocimientos que todo sujeto, grupo organización o institución debe asumir para poder existir y desarrollarse en su ambiente y relaciones sociales correspondientes.

### **3.12. *Saber popular:***

Es el saber de las clases y capas populares necesario para que éstas conozcan e interpreten su realidad desde sus culturas, actúen en o sobre ellas (creación y recreación), sobrevivan y puedan desarrollarse como comunidades. El saber popular potencia al sujeto en su entorno inmediato y le da recursos para su subsistencia, es fundamentalmente un saber de sobrevivencia e identidad.

### **3.13. *Saber elaborado:***

Es el saber integrado por aquellos conocimientos que presentan un diverso grado de elaboración y sistematización y cuyos principios y reglas se refieren a sistemas metódicos de indagación, averiguación y transformación. La sabiduría popular y el saber científico son dos tipos de saber elaborado y sirven para potenciar al sujeto en su capacidad de protagonismo en relación a la realidad y su dominio; es un saber de profundización.

### **3.14. *Saber científico:***

Es uno de los tipos de saber elaborado, un sistema de los más coherentes, sistemáticos y metódicos, en diversas dimensiones y no solo en aquellas que involucran aparatos o recursos sofisticados. El saber científico es sobre todo una forma de proceder, una cierta racionalidad, un proceso específico de apropiación, que para ser significativo debe partir del saber popular y articularse a otros saberes elaborados. El saber científico potencia al sujeto en su capacidad de penetración de los objetos, realidades, procesos y reflexiones y su articulación a los otros saberes (populares y elaborados) crea las condiciones para la constitución de otros saberes referidos al desarrollo social.

### **3.15. *Saber del proyecto:***

Es el conjunto de conocimientos elaborados necesario para sostener una propuesta de finalidad que exprese el interés de un agrupamiento social, político o institucional. El saber de un proyecto potencia a los sujetos, potencia en la capacidad para hacer, conducir, controlar y evaluar un proceso y por tanto es saber de estrategia, hacia donde va y como vamos a acercarnos al cumplimiento de esa propuesta, propuesta que reafirma al sujeto y su perspectiva acentuando con ellos su condición de actor y creador con identidad.

### **3.16. *Saber del contexto:***

Es el conjunto de conocimiento elaborados referidos al ambiente, entendido éste como espacio físico-social y las relaciones sociales y su constitución, que dan cuenta, de manera sistemática, del entorno o medio donde actúa un sujeto(s) o un proyecto. El saber de contexto potencia a los sujetos en el dominio de los lugares donde los sujetos son o pueden ser más, en la medida en que se destaca “lo dándose” sobre “lo dado”, lo que está sucediendo sobre lo que aparentemente sucedió.

### **3.17. *Opresión:***

Es la posibilidad, capacidad o proceso de fuerza, en el contexto de la dominación, de actuar en el orden de prevenir, desarticular o imponer limitaciones a la condición genérica del ser humano, es decir, de persona o sujeto, al ejercicio de la condición de actor o protagonista, o sea, repetimos, de sujeto, y a relaciones sociales fundadas en la libertad, la igualdad y la fraternidad (posibilidad de comunidad), en este caso sostenida en la imposibilidad de desplegar el pensamiento, la palabra y la acción, en la diferenciación de los seres humanos de manera injusta y en la imposibilidad de una relación entre sujetos que quieren ser buenos y buenas.

### **3.18. *Transformación:***

Es la posibilidad de fuerza, la capacidad de acción en el orden de preparar, articular, desarrollar sin limitaciones, la condición genérica del Ser Humano, el ejercicio de la condición de actor o protagonista, es decir, de Sujeto, y de construir relaciones sociales que superen, vengzan y erradiquen los poderes de opresión y que generen permanentemente más sujetos y comunidades, más poderes de liberación (de la libertad, la igualdad y la fraternidad), para establecer bases comunes y compartidas de creación social y personal.

### **3.19. *Capacidades del ser humano:***

Son los diferentes tipos de poderes, formas de hacer, habilidades de operar sobre sí mismo o sobre su contexto, entorno o realidad, que los seres humanos poseen y/o desarrollan para crear, modificar y transformar todas las situaciones, condiciones o procesos que se refieren a su condición humana, sea individual o comunitaria.

### **3.20. *Tipos de capacidades del ser humano:***

Se refiere a la disposición y desplazamiento de su cuerpo (físicas), al ejercicio de la reflexión, el pensamiento (inteligencia), a la valoración y la opción en su vida (ética), a la

percepción, sensibilidad y vinculación con un sentido de lo bello y lo bueno (estética). Se refieren, también, a sus posibilidades de construir y proponer posibilidades diferentes de vida (alternativas) o encaramiento de situaciones específicas que deben ser superadas con respuestas eficaces (soluciones). Las propuestas alternativas están referidas a proyectos y las soluciones a intervenciones en dimensiones más restringidas.

En sentido general, las capacidades están referidas a un proceso de construcción de un perfil de ser humano libre (que se despliega en el espacio, el tiempo, las mediaciones y las estructuras); crítico (que desentraña la relación implícita en su desplazamiento y en su condicionamiento); autocrítico (que se vuelva sobre sí mismo para hacer balance y juicio de su intervención, prácticas, sistematizaciones o emociones); creador (constructor de nuevas realidades y vivencias o reconstructor de otras); con iniciativa (intervención activa a partir de la acumulación de experiencias de comprensión, acción y dominio de las relaciones en las que él se articula y es).

### **3.21. Participación:**

Es la situación, iniciativa, espacio, organización y forma de poder que permiten al Ser Humano ser Sujeto, construir comunidad y socializarse fraternalmente, favoreciendo la transformación y potenciando las capacidades de forma tal que éstas sean un soporte del proceso integral de desarrollo.

## **4. ACERCAMIENTO A UNA PROPUESTA CENTRADA EN CONSTRUCCIÓN POR MODOS DE HACER.**

Este acercamiento hace una distinción esencial: no es lo mismo hacer para ser que hacer para tener.

Ser implica construcción de una identidad, o sea imagen asumida, aceptada conscientemente y autogestada en el "locus interno", o sea la expectativa interna de control conductual de los fac-

tores que afectan a la vida de la persona (la persona considera que su conducta está determinada por factores que se encuentran bajo su control), es autocontrol (capacidad de responder a la mayor cantidad de estímulos conductuales posibles), percepción de sí mismo en el contexto y del contexto en sí mismo. Su extensión es la “conciencia reflexiva del estar” en la situación y su contexto. Hacer para ser potencia al sujeto.

Tener no implica construir una identidad, es poseer, acumular sin apropiación de una materialidad y una espiritualidad al servicio del desarrollo armónico e integral de las potencialidades de la persona humana como sujeto. Su extensión es el “estar sin conciencia reflexiva” de la situación y su contexto. Hacer para tener no implica identidad sino imagen adoptada desde el “locus externo”, o sea, la expectativa externa de control conductual (la persona cree que lo que le sucede está determinado por la suerte, el azar, el destino u otras personas o instituciones más fuertes que ellos).

Esta apreciación disyuntiva nos permite afirmar que toda constitución por modos de hacer debe conducir a la apropiación, en el contexto de una cultura y una práctica social determinada, de una materialidad y una espiritualidad orientadas estratégicamente a un desarrollo armónico e integral de las potencialidades de la persona humana como sujeto y como comunidad, en sus situaciones y sus contextos. Permite, en el contexto de sincretismo religioso del perfil cultural dominicano, discriminar la externalidad mágica de la internalidad mágica (existencia simultánea de expectativas internas y creencias mágicas, como herencia cultural, que parecen ser expectativas externas) y su potencial. Más aún, permite establecer las relaciones directamente proporcionarles existentes entre capacitación–internalidad y adiestramiento–externalidad.

Por lo tanto, el concepto adoptado es de construcción de modos de hacer para ser, y se refiere a la articulación de capacidades sensoriales, aptitudes motoras y una percepción, intelección y reflexión que permite sistematización del desarrollo armónico integral. Permite, además, la articulación efectiva de energía, práctica social y emoción de manera tal que las potencialidades de los sujetos retroalimenten la emoción y por tanto la específica potencialidad

energética de forma tal, que ésta a su vez, dé mayor consistencia a las aptitudes motoras (potenciar la plena confianza en sí).

Esta articulación, basada en aprendizajes y construcciones de modos de hacer, permite una manera particularmente eficaz de categorización y conceptualización y, sobre todo, construir a partir del saber mágico y empírico predominante en la cultura dominicana, el “horizonte mental” sistemático o el saber sistemático, incorporado la complejidad y la totalidad a partir de la relación inicialmente ascensional concreta e inductiva.

Veamos distintas alternativas de construcción:

#### **4.1. *Construcción por descubrimiento:***

Es la socialización que relaciona al ser humano con un objeto de intervención de forma tal que es apropiado en un sucesivo develamiento de su naturaleza y significación para el sujeto. La construcción por descubrimiento potencia el poder del sujeto como percepción de sí mismo y de las relaciones en que está inmerso.

#### **4.2. *Construcción por investigación/acción:***

Es la socialización que resulta de una penetración elaborada en la estructura de un objeto o proceso, sus relaciones sociales, dándose como continuidad del develamiento de su intimidad, un modo de intervención sobre la realidad como elemento constitutivo de esa penetración. La construcción por investigación potencia el poder del sujeto como capacidad de explicación de sí mismo y de las relaciones en los que está inmerso.

#### **4.3. *Construcción por tecnología apropiada:***

Es la socialización que resulta de un proceso armónico y secuencial que concluye con la construcción de una relación de transformación acorde al sujeto o a los sujetos, una intervención deliberadamente orientada a generar una mediación con la capacidad y el poder de mutar una situación, hecho, proceso o perspectiva. La construcción por tecnología apro-

piada potencia el poder del sujeto como capacidad de transformación de sí mismo y de las relaciones en que está inmerso.

#### **4.4. *Construcción por emociones:***

Es la socialización que resulta de un involucramiento activo y profundo del sujeto con una situación y proceso, para lo cual se requiere el liberar el mayor volumen de carga afectiva para dotar de una calidad especial la intervención del sujeto. La construcción por emoción potencia el poder del sujeto en cuanto a autoestima, sociabilidad, voluntad de ejecución y elaboración de iniciativas creadoras, audaces y transformadoras.

#### **4.5. *Construcción por estética:***

Es la socialización que resulta de una apropiación y valoración de lo que implica cada creación y recreación de la naturaleza, la sociedad y las personas. La construcción por estética potencia el poder perceptivo del sujeto, su capacidad de valoración, afinando todas las artes referidas al ejercicio de la existencia con solidaridad.

#### **4.6. *Construcción por la ética:***

Es la socialización que resulta de una referencia paradigmática que se construye o reconstruye como norma de vida, relación, proyecto y que se orienta en lo fundamental al ser humano renovado que requiere una particular forma de relación y existencia. La construcción por ética potencia el poder de la bondad, lo hermoso, lo solidario, de los sujetos.

#### **4.7. *Construcción por proyectos:***

Es la socialización que resulta de una intervención compleja colectiva destinada a ejercer, simultáneamente la autogestión–cogestión de un proceso, la solución de un problema y/o la acumulación de elementos que concluyan con una fase ter-

minal de construcción de respuesta o propuesta. La construcción por proyecto potencia el poder racional, autogestor y compartido de los sujetos.

**4.8. *Construcción por procedimientos:***

Es la socialización resultado de la apropiación y dominio de las diversas formas de razón, acción y reflexión, de forma tal que ello se traduzca en el desarrollo de un cuerpo operativo-conceptual capaz de desarrollar estrategias de sistematización sostenidas y eficaces. La construcción de procedimientos potencia el poder del Sujeto como estrategia intelectual u operativa referida a las formas del pensar y el hacer.

**4.9. *Construcción por el movimiento:***

Es la socialización resultado del uso y ejercicio del cuerpo y la reflexión como despliegue del ser humano a partir del hacer físico y emocional. La construcción por el movimiento define la autoimagen, potencia al sujeto en su autoestima y su capacidad de relación con sí mismo, el ambiente y la interacción en una economía de tiempo, comunicación, productividad y salud pública.

**4.10. *Construcción por problemas:***

Es la socialización resultado de la relación entre un conflicto y/o interrogante planteada y la necesidad de resolverlo o responderla, como necesidad de conocer las raíces del mismo o el o los elementos de la misma, por parte del sujeto. La construcción por problemas potencia el poder del sujeto en el arte de dominar la contradicción, la confrontación o el desconocimiento del desenlace o proceso planteado o en curso.

**4.11. *Construcción por procesos:***

Es la socialización genérica que resulta de la apropiación del espacio, el tiempo, las estructuras y relaciones que en

ellos se desplazan, la interacción de los sujetos con esa complejidad específica construyen objetividad y subjetividad. La construcción por procesos potencia el poder del sujeto como ascendencia que se refiere al entorno o a sí mismo como desarrollo, sus códigos y sus tendencias y alternativas.

#### **4.12. *Construcción por sobrevivencia:***

Es la socialización que resulta de la relación conflictiva y difícil de subsistencia y reproducción de las clases populares y oprimidas en sus luchas de apropiación y creación. La construcción por sobrevivencia potencia el poder creativo, la economía de esfuerzos y recursos de los sujetos, creando un particular modo de reproducción de la vida cotidiana, que desarrolla la iniciativa, creatividad, persistencia y tenacidad.

COMISIÓN DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

**ANEXO:**  
**MAPAS CONCEPTUALES DEL PRIMER**  
**ACERCAMIENTO A LAS HIPÓTESIS DE LA**  
**COMISIÓN DEL ÁREA**

ANEXO DEL DOCUMENTO PARA DISCUSIÓN No. 2

# MAPAS CONCEPTUALES

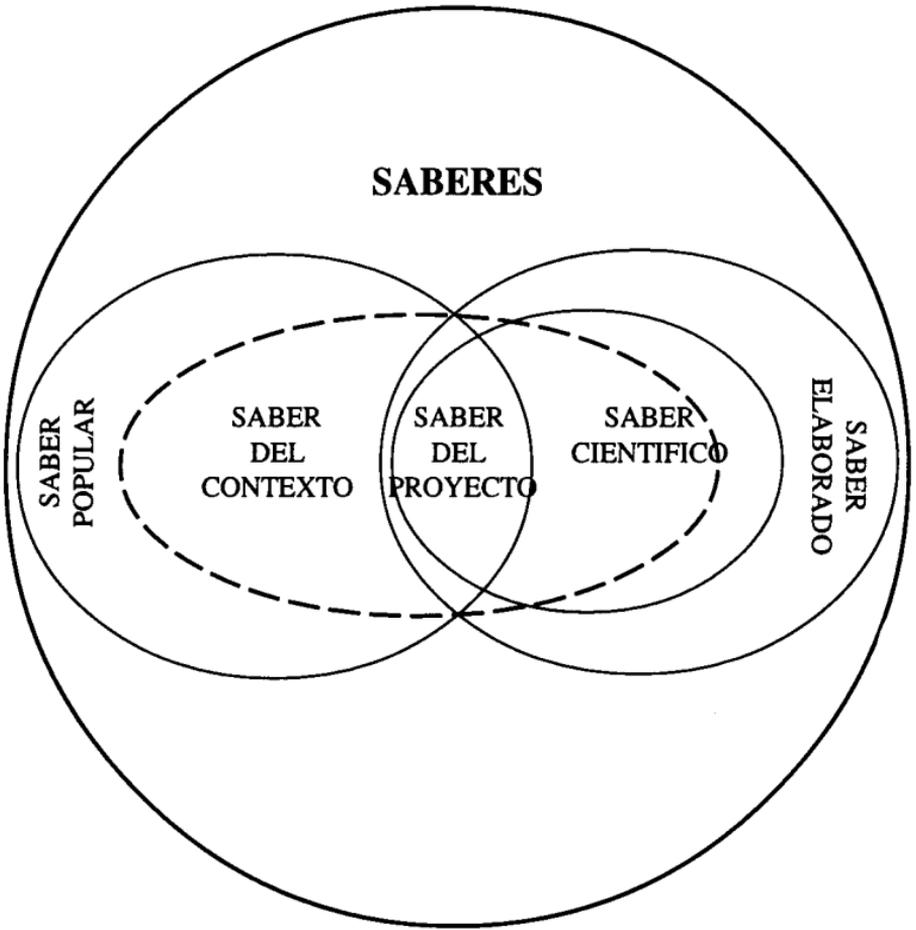
## CONJUNTOS CONCEPTUALES

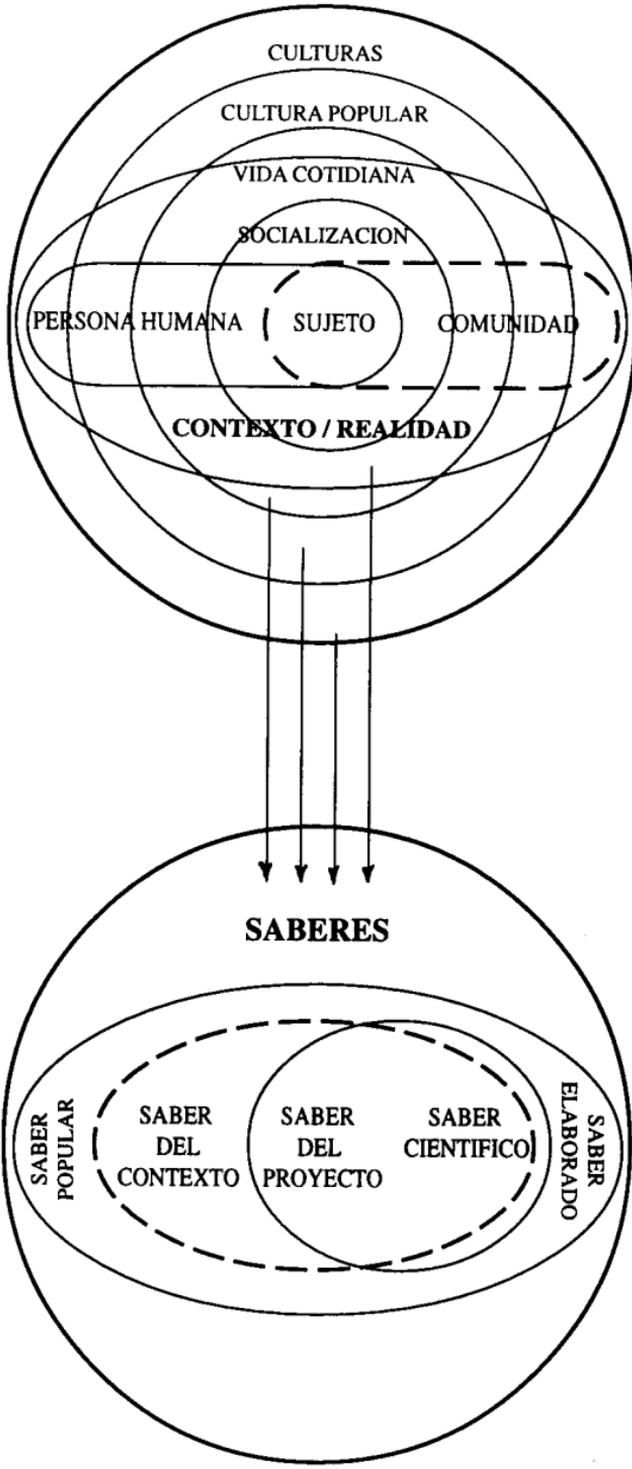
### PRINCIPIOS, UNIDADES CONCEPTUALES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Persona humana	
Comunidad	
Sujeto	
Socialización	Construcción por descubrimiento
Vida cotidiana	Construcción por investigación–acción
Contexto–realidad	Construcción por tecnología apropiada
Culturas	Construcción por emociones
Cultura popular	Construcción por estética
	Construcción por ética
	Construcción por proyectos
	Construcción por procedimientos
Saberes	Construcción por el movimiento
Saber popular	Construcción por problemas
Saber elaborado	Construcción por procesos
Saber científico	Construcción por sobrevivencia
Saber contexto	
Saber de proyecto	

Junio 1993  
Santo Domingo







# **DOCUMENTO DE SISTEMATIZACIÓN**

## **ANÁLISIS DE LOS TALLERES DE ARTICULACIÓN**

### **Introducción**

Hemos procedido a trabajar de manera sistemática los talleres de articulación realizados en el mes de Mayo y referidos a ciudadanía, cultura popular, familia, necesidades básicas, mundo del trabajo, educación básica, lengua española, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, para determinar, en primer lugar, los elementos correspondientes a nuestra área (sin perder el contexto) y poder organizar un cuadro matriz resumen de los elementos más importantes de dichos talleres.

Esos elementos comunes deben ser tomados como aportes relevantes en los sucesivos acercamientos a nuevas hipótesis de trabajo, enriquecidos esos sucesivos acercamientos o aproximaciones, con lo que institucionalizamos un método de trabajo centrado en una sistematización permanente.

# 1. TALLERES DE CIUDADANÍA, CULTURA POPULAR, FAMILIA, NECESIDADES BÁSICAS, MUNDO DEL TRABAJO.

1.1 VALORES Y ACTITUDES	1.2 COMPETENCIAS SOCIALES	1.3 COMPETENCIAS INTELECTUALES	1.4 COMPETENCIAS PRÁCTICAS	1.5 CONCEPTOS CLAVES
- Laborioso	- Trabajo en equipo	- Discernir sobre el entorno	- Uso adecuado del tiempo y recursos	- Pueblo
- Creativo	- Solución problemas	- no Informarse	- Trabajo doméstico o del hogar	- Sociedad
- Autocontrolado	- Creatividad comunitaria	- Resolver problemas	- Trabajo de oficio (u oficios)	- Participación
- Sensible	- Organizador social	- Comunicación amplia	- Resolución de problemas técnicos elementales de la cotidianidad	- Diversidad
- Crítico	- Defensor derechos	- Análisis	- Manejar instrumentos y herramientas sencillas	- Derechos-deberes
- Dialógico	- Conocimiento de sí	- Discriminación	- Tocar instrumentos musicales	- Ciudadanía
- Objetivo	- Dominio potencialidades	- Particularización	- Bailar nuestros bailes	- Nación
- Libre	- Reflexión creativa	- Generalización	- Practicar deportes	- Clases
- Reflexivo	- Expresión creativa		- Recrearse	- Estado
- Autodisciplinado	- A n i m a d o r sociocultural		- Dibujar y pintar	- Independencia
- Solucionador de problemas	- Manejador de los contextos		- Ubicar necesidades y mejorar el medio en que vive	- Soberanía
- Previsor	- Tecnólogo alternativo		- Primeros auxilios y prevención riesgos	- Patria
				- Pluralismo
				- Autogestión
				- Dependencia
				- Producción
				- Economía
				- Identidad
				- Familia
				- Trabajo
				- Solidaridad
				- Transformación
				- Desarrollo
				- Género
				- Cultura
				- Productividad
				- Medio ambiente
				- Vida
				- Comunidad
				- Persona
				- Justicia

## 2. TALLERES DE ARTICULACIÓN CONTENIDOS EDUCACIÓN BÁSICA DEMANDAS DESDE LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO

1) VALORES Y ACTITUDES	2) COMPETENCIAS SOCIALES	3) COMPETENCIAS INTELECTUALES	4) COMPETENCIAS PRÁCTICAS
- Amoroso	- Toma decisiones	- Razonamiento lógico	- Resúmenes
- Democrático	- Participación grupos	- Solución problemas	- Construcción escalas
- Justo	- Crítica su entorno	- Aplicación conocimientos vida diaria	- Representa gráficos
- Solidario	- Influye cambios sociales	- Constructivista	- Ubicación espacial y temporal
- Libre	- Trabaja comunitariamente y en la escuela	- Abstracción	- Construcciones varias (maquetas, mapas, croquis)
- Cooperador	- Revaloriza la cultura y respeta minorías	- Categorización	
- Autoestima		- Generalización	
- Flexible		- Descripción	
- Independiente		- Sistematización	
- Tolerante		- Discriminación	
- Veraz		- Observación	
- Participativo		- Formulación hipótesis	
- Responsable de sí y la comunidad		- Identificar fuentes	
- Comunicativo		- Análisis	
- Trabajador		- Síntesis	
- Crítico		- Induce	
- Creativo		- Deduce	
- Espontáneo		- Interpretación	
- Curioso		- Describe procesos	
- Autocrítico		- Busca alternativas	
- Reflexivo		- Relaciona causa—efecto	
- Solución problemas colectivos		- Apropia la cultura	
- Humanista		- Autoaprendizaje	
- Pluralista			
- Sensible			

### 3. TALLER LENGUA ESPAÑOLA

---

1) VALORES Y ACTITUDES	2) COMPETENCIAS SOCIALES	3) CONCEPTOS CLAVES
<ul style="list-style-type: none"><li>- Lengua como cultura</li><li>- Lengua como producción</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Comprensión códigos</li><li>- Apropiación lengua</li><li>- Manejo construcciones</li><li>- Diálogo</li><li>- Producción oral y escrita</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ser humano</li><li>- Comunicación</li><li>- Competencias lingüísticas y dialógicas</li><li>- Uso funcional lengua</li><li>- Análisis (varios)</li><li>- Narración</li><li>- Descripción</li><li>- Exposición</li><li>- Creación literaria</li></ul>

---

### 4. TALLER MATEMÁTICAS

---

1) VALORES Y ACTITUDES	2) COMPETENCIAS SOCIALES	3) CONCEPTOS CLAVES
<ul style="list-style-type: none"><li>- Aplicación solución problemas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Traducir al lenguaje matemático situaciones de la vida diaria</li><li>- Coordinar el mundo real con las ideas matemáticas</li><li>- Construir gráficos y diagramas</li><li>- Realizar mediciones</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sistema</li><li>- Propiedades</li><li>- Relación</li><li>- Magnitud</li><li>- Equivalencia</li><li>- Igualdad</li><li>- Razones y proporciones</li><li>- Semejanza y simetría</li><li>- Conjuntos</li><li>- Cuerpos</li><li>- Espacio</li><li>- Medida</li><li>- Planos</li><li>- Estadística y probabilidad</li></ul>

---

## 5. TALLER CIENCIAS NATURALES.

---

### 1) VALORES Y ACTITUDES    2) COMPETENCIAS SOCIALES    3) CONCEPTOS CLAVES

---

- |                                      |   |                  |
|--------------------------------------|---|------------------|
| - Apreciar la vida                   | - Juzgar  | - Sistema        |
| - Amar y proteger recursos naturales | - Percibir realidad usando todos los sentidos             | - Universo       |
| - Integración hombre-naturaleza      | - Integrar conocimientos apoyándose en la sistematización | - Ambiente       |
|                                      | - Memorizar   | - Organismos     |
|                                      | - Entender proceso de adquisición de conocimientos        | - Seres vivos    |
|                                      | - Procedimientos organizadores y clasificatorios          | - Materia        |
|                                      | - Aplicación conocimientos para elevar calidad vida       | - Energía        |
|                                      |   | - Espacio        |
|                                      |   | - Átomo          |
|                                      |   | - Molécula       |
|                                      |   | - Célula         |
|                                      |   | - Fuerza         |
|                                      |   | - Trabajo        |
|                                      |   | - Proceso        |
|                                      |   | - Transformación |
|                                      |   | - Estructura     |
|                                      |   | - Casualidad     |
|                                      |   | - Biosfera       |
|                                      |   | - Biodiversidad  |
|                                      |   | - Contaminación  |
|                                      |   | - Sexualidad     |
|                                      |   | - Higiene        |
-

## 6. TALLER DE CIENCIAS SOCIALES

---

### 1. VALORES Y ACTITUDES

- Democracia participativa
- Democracia creativa
- Democracia pluralista
- Construcción individuo
- Cultura popular
- Dueño de sí mismo
- Espíritu inquisitivo

### 2. COMPETENCIAS SOCIALES

- Crítica histórica
- Construcción y reconstrucción historia oral
- Biografías y autobiografías
- Identificación sujetos sociales
- Periodización
- Espíritu crítico
- Empírico
- Reflexivo
- Escala de la realidad
- Resúmenes sinópticos y líneas de tiempo

### 3. CONCEPTOS CLAVES

- Sujeto social
  - Categorías de agrupamientos
  - Familia
  - Nación
  - Patria
  - Clases y grupos sociales
  - Etnia
  - Tribu
  - Región
  - Isla
  - Sociedad
  - Comunidad
  - Ser humano y sociedad
  - Ser humano y naturaleza
  - Sistemas sociales
  - Sistema
  - Ecosistema
  - Diversidad
  - Colectividad
  - Cultura
  - Identidad
  - Territorio
  - Población
  - Economía
  - Estado
  - Gobierno
  - Nacionalismo
  - Soberanía
  - Solidaridad
  - Desarrollo
  - Formación social
  - Medio ambiente
  - Contexto histórico
  - Socialización
  - Ideología
  - Patriotismo
  - Ética
  - Conciencia
  - Privilegio
  - Verdad
  - Conflicto
  - Coyuntura
  - Contradicción cambio
  - Tiempo
  - Materia
  - Espacio
  - Universo
  - Distancia
  - Planeta
  - Continente
  - País
-

**1. CUADRO RESUMEN DE ARTICULACIÓN:**  
**ELEMENTOS COMUNES DE LOS DIVERSOS TALLERES PARA LA COMISIÓN DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS.**

1. VALORES Y ACTITUDES	2. COMPETENCIAS SOCIALES	3. COMPETENCIAS INTELECTUALES	4. COMPETENCIAS PRÁCTICAS	5. CONCEPTOS CLAVES
- Laborioso y trabajador	- Trabajo en equipo o grupos	- Percibir la realidad y discernir sobre el entorno	- Uso adecuado del tiempo, recursos y espacios	- Ser humano
- Sensible	- Creatividad y trabajo comunitarios	- Resolución de problemas	- Resúmenes	- Vida y seres vivos
- Crítico, espíritu inquisitivo	- Crítica su entorno y lo maneja utilizando todos los sentidos	- Vincular conocimientos vida real	- Elaboración gráficas, escalas, construcciones, líneas de tiempo	- Sistema
- Participativo	- Apropia la cultura	- Pensamiento sistématico y elaborado	- Empírico y sistematizador hasta llegar al saber elaborado	- Universo
- Autónomo, independiente, dueño de sí mismo	- Constructor y reconstructor de mane- ra sistemática	- Identifica sujetos sociales y analiza procesos	- Apropiación cultura en distintas dimensiones (recreación, bailes, música, pintura, lengua, formas de conocer, etc.)	- Ambiente
- Pluralista	- Empírico, aplicador de conocimientos en la vida diaria para solucionar problemas	- Observa, induce, describe, sintetiza y organiza hipótesis	- Ubica necesidades, establece causa—efecto, busca alternativas	- Materia
- Solucionador de problemas	- Dialogico	- Organizador social y tomador de decisiones	- Matemizar la vida diaria	- Espacio
- Reconoce las culturas y su diversidad	- Apropia cambios sociales defiende derechos minorías	- Apropiador y productor de la lengua	- A Apropiador y productor de la lengua	- Sociedad

## CONCLUSIONES:

Al concluir este trabajo y sintetizarlo en el “Cuadro Resumen”, podemos resaltar los siguiente aspectos:

- 1) En cuanto a “Valores y actitudes” es de relevancia apuntar la naturaleza del sujeto o actor que se reconoce en las coincidencias, como sujeto que se hace en una relación de intervención social y reflexión, constituyéndose como dueño de sí mismo. Ello coincide plenamente con nuestros primeros acercamientos.
- 2) En relación a las “Competencias sociales” es de relevancia indicar el eje comunitario y colectivo asociado a la práctica del sujeto, como articulación necesaria para la transformación, solución y organización, tres prácticas o formas de intervención que se hacen determinantes en una socialización fraternal. Ello coincide plenamente con nuestros primeros acercamientos.
- 3) En referencia a las “Competencias intelectuales” es de importancia llamar la atención sobre la construcción de un aparato u horizonte mental perceptivo capaz de discernir, identificar, sistematizar, en suma, desarrollarse crecientemente desde los saberes de los sujetos en procesos de elaboración cada día más complejos. Ello coincide plenamente con nuestros primeros acercamientos.
- 4) En cuanto a las “Competencias prácticas” nos parece de interés resaltar que ellas no se ubican en una visión reduccionista referidas a un rendimiento laboral exigido por la acumulación capitalista, sino en el contexto de una visión de práctica social e intervención social en la totalidad de la cultura y los sujetos sociales. Ello coincide plenamente con nuestros primeros acercamientos.
- 5) En referencia a “Conceptos claves”, sin pretender una visión de exclusión de los mismos, nos parece que aquellos comunes articulan, en sentido general, una visión orgánica de totalidad y del sistema de interrelaciones de los sujetos, naturaleza, sociedades y culturas, a partir del concepto ser humano. Ello coincide plenamente con la definición de la naturaleza del área y los primeros acercamientos a hipótesis de trabajo.

Entendemos, pues, que los resultados de los Talleres de Articulación constituyen una contribución-retroalimentación a esta comisión, razón por la que continuaremos profundizando en los resultados de estos talleres a fines de contribuir a establecer claros, coherentes y precisos perfiles de construcción de conocimientos en niveles, modalidades y áreas.

Dejamos constancia que el concepto “competencias” entendemos, no es el más adecuado y que preferimos el concepto de capacidades, como expresión de intervención y potencialidad de los sujetos.

Mayo 1993  
Santo Domingo

## **SEGUNDO ACERCAMIENTO A LAS HIPÓTESIS DE LA COMISIÓN DEL ÁREA: ONTOGÉNESIS, PSICOGÉNESIS, SOCIOGÉNESIS Y PERFIL PSICO-HISTÓRICO DEL DOMINICANO/A.**

**Documento para Discusión No. 3**

**30 de Junio de 1963**

El presente documento es una explicación del cuadro anexo que presentamos como “Segundo acercamiento a las hipótesis del Area: ontogénesis, psicogénesis, sociogénesis y perfil psico-histórico del dominicano”, y cuya estructura se explica de la siguiente manera:

- 1) Abordamiento de la ontogénesis (desarrollo del ser humano) como referencia histórico-genética del curso evolutivo de la humanidad y como referente relacional de los procesos que se abordan como presente y sus perspectivas.
- 2) Abordamiento de la psicogénesis, desde el punto de vista teórico y experimental, caracterizando los estudios del desarrollo del psiquismo de los seres humanos, desde los niveles iniciales (inteligencia práctica) hasta los de desarrollo complejo (inteligencia lógico-proporcional o inteligencia estratégica). Es importante señalar que cada estado del desarrollo de lo mental, corresponde a un cierto grado de maduración social del ser humano y a un potencial nivel de escolarización.

- 3) Abordamiento de la sociogénesis desde el punto de vista teórico-experimental, caracterizando los espacios y momentos de socialización, las interacciones de los sujetos y la manera en cómo éstos se constituyen en las culturas o modos de vida. Los espacios y momentos de socialización, como entornos, se corresponden con estadios de maduración de los sujetos y con determinadas condiciones de sus asentamientos. El horizonte mental se corresponde con una cierta maduración del horizonte social.
- 4) Abordamiento del perfil psico-histórico del dominicano y dominicana, teniendo como referencias teórico-metodológicas, los esquemas de la ontogénesis, la psicogénesis y la sociogénesis, en los tres casos, como referencias, no como camisas de fuerza, sobre todo en cuanto a la construcción de un perfil del dominicano y dominicana que permita organizar propuestas alternativas de socialización, desde el vientre de la madre y desde “cero” años, es decir, el nacimiento.

El perfil psico-histórico se construye a lo largo de las culturas o modos de vida y es la referencia obligatoria para organizar tanto propuestas educativas, como propuestas de continuidad de la hominización, es decir, ampliar el horizonte empírico, situar el pensamiento mágico en relación a la internalidad, alcanzar nuevos modos de sistematización y elaboración, es decir, la hominización en el contexto de necesidades y exigencias de los seres humanos y la sociedad.

Este segundo abordamiento contiene, no tanto propuestas definitivas, sino, como lo hemos denominado, un segundo acercamiento, con la finalidad de que la propuesta curricular global y por niveles tenga como fundamento a estos procesos.

# 1. DESARROLLO ONTOGÉNÉTICO DEL SER HUMANO

## 1.1 Introducción:

La ontogénesis, según el diccionario Larousse, consiste en la serie de transformaciones sufridas por el individuo desde el momento de la fecundación del huevo hasta el ser “perfecto”. Para los fines de este trabajo, el concepto de “desarrollo ontogenético” es referido al proceso de desarrollo del ser humano como fenómeno biopsicosocial e implica un proceso histórico-cultural con propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del desarrollo del ser humano desde el punto de vista biológico, ligado a la evolución de las formas de vida en la Tierra. Por esta razón el concepto de “desarrollo filogenético” que adoptamos implica un proceso histórico-natural y es referido a la filiación genético-biológica del ser humano, a la concentración del desarrollo de la evolución hasta el proceso de hominización.

En el mismo orden de ideas, para los fines de este trabajo, entendemos al desarrollo ontogenético como el proceso de hominización continuo y permanente, porque el desarrollo de los seres humanos como tales, en sus especificidades, sus tiempos y sus espacios, es el mismo desarrollo de la humanidad como tal. Esto porque el proceso de hominización ha sido, y continúa siendo, un proceso social en el cual el proceso de totalidad (la humanidad como fenómeno biológico y sujeto social planetario) condiciona y determina (así como a su vez es condicionado y determinado por) las especificidades de los procesos de los fenómenos biológicos y de los sujetos sociales (un hombre, una mujer, una familia, un grupo, una etnia, una clase social, relaciones de parentesco y/o consanguinidad, una estirpe, una tribu, una nación, una diáspora nacional<sup>1</sup>, etc.).

---

1) Se refiere a la dispersión de una nacionalidad entre varios espacios geográficos y sociales (Ejemplos: judíos, palestinos, gitanos, dominicanos(as), etc.)

## **1.2 Evolución de la vida:**

La evolución de la materia en el universo y de las formas de vida en la tierra ha sido y es continua. Por existencial directo primero fueron los elementos y su organización en niveles crecientes de complejidad (Geosfera<sup>2</sup>),

Luego, las infinitas formas de organización, de complejidad creciente de los elementos, produjeron las condiciones de la vida, al desarrollarse las primeras formas precursoras de la misma (aminoácidos que originaron las primeras proteínas), las cuales, al evolucionar desarrollando la capacidad de reproducirse, originaron los primeros organismos unicelulares y éstos a su vez, en un proceso continuo de organización de complejidad creciente, los primeros organismos pluricelulares y posteriormente todas las formas de vida (Biosfera<sup>3</sup>).

Las formas de vida fueron evolucionando y complejizándose, a la vez que diversificándose (por medio de las mutaciones genéticas), extendiéndose (recombinación sexual) y especializándose al ir adaptándose a las condiciones de vida de las poblaciones (ambientes) por medio del proceso de selección natural.

El proceso de selección natural o condiciones del ambiente actuando sobre las variaciones hereditarias de las poblaciones, determinaron, a partir de los períodos geológicos Precámbrico y Cámbrico, el origen y evolución de invertebrados y vertebrados marinos, así como las diferentes radiaciones evolutivas que llevaron sucesivamente a predominar sobre las demás formas de vida del planeta a los peces en la era biológica Paleozoica, a los reptiles en la Mesozoica y a los mamíferos en la Cenozoica.

En un momento determinado, la concentración de la energía del proceso descrito anteriormente originó una radiación evo-

---

2) Organización de los elementos como planeta sin vida.

3) Según Teilhard De Chardin es la capa de vida de la Tierra. Es la organización de la vida en el planeta.

lutiva, a partir del primate ancestral<sup>4</sup> del paleoceno, que llevó al desarrollo hace unas 30 millones de años, desde una variedad de mono ubicada en Egipto<sup>5</sup>, a la línea evolutiva que originó a los grandes monos antropomorfos<sup>6</sup> y los antropoides de andar erguido, los homínidos, del tipo *Australopithecus* que abandonaron los árboles y empezaron a deambular por los intrabosques y campos en el pleistoceno en la era geológica Cuaternaria.

Todo hominoide que usó los artefactos que le ofreció la naturaleza sin modificarlos ha sido considerado “pre-humano”, así como aquel homínido que con la ofrenda de la naturaleza “palos y piedras” fabricó armas y utensilios sencillos es llamado humano. Ese fue el inicio de la hominización, el cual es un proceso que continúa permanentemente, porque los seres humanos se han construido como tales todos los días, generación por generación, todos los siglos y los milenios, reafirmando y desarrollando las potencialidades de su generalización<sup>7</sup> en sus espacios y en sus tiempos (Noosfera<sup>8</sup>).

El proceso de desarrollo del ser humano (la hominización) es el proceso de la construcción de sus conocimientos de adaptación, o sea, de su generalización.

- 
- 4) Origen de los prosimios, ceboides (monos del nuevo mundo), cercopitecodes (monos del viejo mundo) y antropoides.
  - 5) De este mono se identifican dos ejes de orientación evolutiva: uno, al que pertenecía el *Dryopithecus*, del que proceden los antropoides; y otro, al que pertenecía el *Ramapithecus*, que probablemente es el antepasado del hombre.
  - 6) Gibón, orangután, chimpancé y gorila.
  - 7) Toda especie tiene una adaptación a su hábitat que es su especialización. Los peces se especializaron para vivir respirando, alimentándose y reproduciéndose en el agua, así como el león se especializó en su cuerpo con sus colmillos y sus garras para la caza en la sabana africana, y el águila con su envergadura y su vista al vuelo y la caza desde las grandes alturas. El ser humano se generalizó en el desarrollo de su cerebración, construyendo el conocimiento de su adaptación, sustituyendo garras y colmillos por cuchillos; visión limitada por binoculares, telescopios y microscopios; piernas débiles por bicicletas y autos; y fuerza muscular limitada por máquinas.
  - 8) Según Teilhard De Chardin es la capa pensante de la Biosfera. La culminación de la evolución biológica en la sociedad humana planetaria y sus culturas, en la capacidad de construir, desconstruir y transmitir conocimientos.

### **1.3 La hominización desde el punto de vista antropológico:**

Para los antropólogos, referirse a la hominización es referirse al desarrollo del cerebro y el lenguaje y, principalmente, al desarrollo del “pensamiento superior”: la capacidad de construir, desconstruir, reconstruir y transmitir conocimientos.

Es aceptado universalmente por los antropólogos que el prehumano evolucionó a humano porque llegó a “pensar”. Gracias a la dotación de potencialidades que dá la evolución (filogénesis) fue acumulando en la herencia biológica de la línea evolutiva que se desarrolló hasta los Neanderthaloides y el Homo Sapiens Fossilis (hombre de Cromagnon).

La concentración filogenética de dotaciones de potencialidades fue, en orden acumulativo:

- a) La adaptación a la vida arborícola, que permitió el desarrollo<sup>9</sup> y uso de extremidades prensiles con dedos separados<sup>10</sup>, y oposición del pulgar<sup>11</sup>.
- b) La dotación de los ojos hacia delante en la cara y posteriormente la dotación de la visión estereoscópica (en tres dimensiones) que permitió no solamente una orientación espacial superior sino que permitiría, posteriormente al desarrollarse en las siguientes radiaciones evolutivas nuevas potencialidades, la percepción y construcción de imágenes-esquemas y la noción de ordenamiento, sucesión, intersección, así como de conjuntos<sup>12</sup>.

---

9) La fortaleza, disposición, extensión y formas de articulación (distribución y orientación de los puntos de apoyo y resistencia de las palancas/articulaciones) de las extremidades permitirían posteriormente la posición semierguida y luego erguida de la adaptación a la vida en la sabana, de las que dependería la libertad de las extremidades superiores para el uso libre de la mano.

10) Las extremidades prensiles conllevaron el desarrollo de la zona motora cerebral (lóbulos temporales), que sería la base del desarrollo posterior de potencialidades psicomotoras.

11) La oposición del pulgar permite el desarrollo de potencialidades de destrezas motoras finas, las cuales se basan en el cerebro, en la zona motora más extensa y, por lo tanto, con el mayor número de neuronas de la corteza motora disponibles para la integración y procesamiento de información en la corteza cerebral.

12) El desarrollo del componente “espacial” de la inteligencia es una pieza clave en la

- c) La adaptación a la vida de la sabana (no arborícola) con desarrollo progresivo de la postura bípeda por cambios en el sistema musculoesquelético (cinturas pélvica y escapular y de las articulaciones occipitoatloidea, cervicales, coxofemoral, sacrocoxigea, sacroilíaca y lumbosacra, entre otros).
- d) La adaptación a la utilización de alimentos de origen animal por cambios en el ordenamiento y fortaleza de la musculatura del aparato masticatorio y, como consecuencia, de la musculatura facial con la consecuencia de una importante contribución al desarrollo de la capacidad craneana (componente frontal de la bóveda craneana).<sup>13</sup>
- e) Un aumento importante de la masa encefálica y mayor potencialidad de complejidad de la corteza cerebral (mayor cantidad de circunvoluciones cerebrales y mayor complejidad de conexiones corticales)<sup>14</sup>.
- f) La adaptación a la utilización de nuevos tipos de alimentos determinó el desarrollo y reordenamiento de la musculatura hipoglosa y de las estructuras glosofaríngeas y del aparato de la fonación, lo que dotó al homínido de

---

capacidad de clasificar cosas, situaciones y eventos. De igual forma, el pensamiento estratégico depende de la capacidad mencionada al ordenar cosas, eventos y situaciones de acuerdo a lo que es o debe ser primero (delante), lo sucesivo (detrás), lo concomitante o simultáneo (lateral del mismo nivel o plano). El uso racional del tiempo (uso estratégico), no es sólo una medición utilitaria y productiva del mismo, es, más aún, otro componente de la inteligencia humana: el "temporoespacial", o sea la capacidad de "organizar" en un esquema estratégico cronologizable el orden, prioridad y sucesión de los recursos (cosas), eventos (actividades) y situaciones (procesos).

- 13) La tracción de los músculos de la mandíbula "halo" hacia delante la bóveda craneana, aumentando su capacidad a expensas de la formación ósea frontal, sobre los rodetes superciliares de los monos ancestrales, permitiendo y contribuyendo al desarrollo de los lóbulos frontales del cerebro que son el centro integrador de la mayor parte de las actividades intelectuales superiores del ser humano.)
- 14) Los hombres de Neandertal y de Cromagnon tenían una capacidad craneana superior que la del hombre actual, pero no eran más "inteligentes" que éste, lo que demuestra que mayor capacidad craneana (masa encefálica mayor) no implica necesariamente más "inteligencia". La diferencia está determinada por la dotación de la calidad de la organización de la corteza cerebral y, sobre todo por el desarrollo del pensamiento expresado en lenguaje y del lenguaje al servicio del intelecto.)

la potencialidad de producir y utilizar palabras y producir el lenguaje<sup>15</sup>.

Es aceptado también, por los antropólogos, que la estación bípeda (postura erguida) permitió la libertad de las extremidades superiores, lo que determinó la posibilidad del uso de las manos. El uso de las manos en la recolección de artefactos naturales, su clasificación y uso, así como la posterior fabricación de nuevos “inventos” según las necesidades, determinó un “diálogo” (feedback) mano-cerebro que desarrolló este último.

Los cambios en el aparato fonador y masticatorio, que tienen una misma estructura<sup>16</sup>, permitieron la emisión de sonidos, inicialmente emocionales, que fueron transformándose, al ir adquiriendo un significado, desarrollando la capacidad de hablar hacia el exterior, al mismo tiempo que se fue desarrollando la capacidad de “hablar hacia el interior” o lenguaje interior. Esta capacidad, a partir de la actividad nerviosa superior, fue desarrollada en el proceso social del trabajo, en la vida en sociedad. El desarrollo y uso combinado de las herramientas y del lenguaje son los dos puntos críticos consensualmente aceptados por los antropólogos como determinantes de la “aparición” del ser humano.

En el mundo animal, el camino hacia un intelecto del tipo humano no es lo mismo que el camino hacia un lenguaje con estas características; el pensamiento y el lenguaje no arrancan de una sola raíz.

Marx planteó hace tiempo que el uso y la creación de implementos de trabajo, son una característica específica del proceso humano del trabajo en sociedad. Engels sostenía que el

---

15) El “centro de la palabra” en el cerebro, cerca de la base del mismo en su parte anterior está muy cerca del centro motor hipogloso y, estudiando las huellas que dejan en las estructuras óseas la aparición de estas estructuras anatomofuncionales, se ha podido determinar, paleontológicamente, el paso evolutivo a la capacidad de usar el lenguaje.

16) La estructura anatómica para la masticación y para la fonación es la única en el cuerpo humano que puede ejercer dos funciones al mismo tiempo (masticar y emitir sonidos al mismo tiempo).

hombre y los animales tienen en común todas las formas de actividad intelectual; sólo difieren en el nivel de desarrollo: los animales están capacitados para razonar a un nivel elemental, a tantear ensayando (cuasi analizar) y a experimentar cuando se enfrentan a problemas o a una situación difícil, por lo que no existen razones válidas para negar la presencia de un pensamiento y un lenguaje embrionario del mismo tipo de los del ser humano en los animales, que se desarrollan igual que en los seres humanos a lo largo de líneas separadas.

La etapa de desarrollo del ser humano es una simple continuación de la etapa de desarrollo del pre-humano. La naturaleza misma de ese desarrollo simplemente cambió de lo biológico a lo socio-cultural. Cuando esto fue posible, en una larga transición hacia la humanidad en la que lo biológico fue cambiando o transformado por lo sociocultural, el ser humano inició su proceso de hegemonía en la faz de la Tierra.

El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta, pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra. Una vez confirmado el carácter histórico del pensamiento verbal es lógico concluir que el desarrollo del comportamiento humano sea gobernado esencialmente por las tendencias generales del desarrollo histórico de la sociedad humana.

El problema del pensamiento y el lenguaje se extiende así, más allá de los límites de la ciencia natural y se convierte en el problema central de la psicología humana histórica, de la psicología social.

#### ***1.4 Pensamiento y lenguaje:***

Para explicar los distintos aspectos de la actividad psíquica humana es necesario comprender que no son hechos dados de una vez y para siempre, sino que son producto de una

evolución filo y ontogenética, con la cual se entrelaza, determinándola, el desarrollo histórico-cultural del hombre.

La historia que plasma el desarrollo psíquico es precisamente la historia del desarrollo de la sociedad humana, con todas sus formas concretas de interacción.

El término actividad nerviosa superior, mencionado anteriormente, se refiere a una función adaptativa superior del hombre, y, además, a una actividad de los componentes superiores del sistema nervioso, que le sirve de base material. De ninguna manera debe ser considerada únicamente como actividad de los sectores superiores del sistema nervioso, porque sería una suerte de reduccionismo biologicista que terminará también en otra no menos desatinada: reducir a la psicología, con su problemática específica, la problemática de la fisiología cerebral.

La vida del ser humano no sería posible si éste hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un producto social. La vida material del ser humano está “mediatizada” por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está “mediatizada” por los eslabones productos de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje. La existencia de esta mediatización crea el abismo existente entre la actividad psicológica de los animales superiores, principalmente biológica, y la del ser humano, en el cual las tendencias de la evolución biológica ceden lugar a las leyes de la evolución histórico-social, porque el desarrollo orgánico del mismo se realiza en un medio cultural, transformando ese desarrollo en un proceso biológico-condicionado histórica y culturalmente. No es que el instrumento mediatizado cultural se contraponga a una psiquis individual completa por sí misma, realmente lo que ocurre es que el instrumento cultural se integra en la psiquis del sujeto, es parte fundamental de la misma<sup>17</sup>.

---

17) Vygotsky, al desarrollar su teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas, sostiene que “todas las funciones psíquicas superiores son relaciones de orden social

La historia que plasma el desarrollo psíquico es precisamente la historia del desarrollo de la sociedad humana, con todas sus formas concretas de interacción.

En el hombre adulto, efectivamente, el lenguaje es la base material del pensamiento. Sin embargo, el estudio detallado de la actividad psicológica, tanto normal como patológica, muestra que ambos términos, pensamiento y lenguaje, forman una unidad dialéctica, y en ciertos momentos entran en contradicción, por ejemplo, cuando una forma verbal inadecuada traba el curso del pensamiento. El pensamiento tiene eslabones relativamente independientes del lenguaje, pero no puede terminar de integrarse a éste.

Existe un estadio preverbal del pensamiento de los animales superiores y en los niños y niñas. En estos últimos los puntos de partida de los aspectos vocal y semánticos del lenguaje, son contrapuestos. En su dominio del lenguaje exterior, el niño o niña procede avanzando de las partes al todo, y en cuanto al significado, las primeras palabras del niño o niña expresan<sup>18</sup> verdaderas sentencias, que luego se afinan y diversifican. Posteriormente las palabras adquieren un significado (“palabra-significado”), que no es simplemente una asociación entre estímulos verbales y objetos, que se desarrollan no sólo en superficie, sino también en profundidad (interiorización), en la medida que el reflejo de la realidad, contenida en dichas unidades, se van enriqueciendo en el curso de la actividad de un sujeto. El llamado lenguaje egocéntrico<sup>19</sup> cumple una función social de comunicación y es precisamente este tipo de lenguaje, el que al ser incorporado, interiorizado, da lugar al nacimiento del lenguaje interior.

En la naturaleza del significado de las palabras es que está la

---

interiorizadas, base de la estructura social de la personalidad”. Citado por Itzigsohn, J. en el prólogo a la obra de Vygotsky, Lev S.: *Pensamiento y lenguaje*, página 9; Ed. La Pléyade, Buenos Aires.

18) Itzigsohn, J.: obra de Vygotsky, p. 13.

19) Piaget lo definió tempranamente (en tanto lenguaje interior) como aquél por medio del cual el niño habla aparente destinatario, fundamentalmente para sí.

unión del pensamiento y el habla para constituir el pensamiento verbal. Es aquí donde está la relación entre inteligencia y palabra.

El significado de las palabras es tanto pensamiento como habla y ese significado es la unidad del pensamiento verbal. El significado de la palabra es una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social.

### ***1.5 Filogenia del pensamiento y el lenguaje:***

En los animales el habla y el pensamiento provienen de distintas raíces genéticas y se desarrollan a lo largo de líneas diferentes. Las “invenciones” de los monos con respecto a la confección y uso de herramientas, o el descubrimiento de rodeos para la solución de problemas, aunque constituyen indudablemente un pensamiento rudimentario pertenecen a una fase prelingüística de su desarrollo<sup>20</sup>.

Las investigaciones de Koehler prueban que el chimpancé muestra los comienzos de un comportamiento intelectual de la misma clase y tipo de que el del hombre. Es la falta de habla, “esa ayuda técnica infinitamente valiosa” y la insuficiencia de imágenes “ese importante material intelectual”, lo que explica la tremenda diferencia entre antropoides y el hombre más originario y hacen “imposibles para el chimpancé aún los comienzos del desarrollo cultural”<sup>21</sup>.

De igual forma que numerosos psicólogos han sostenido la independencia con respecto al lenguaje de las acciones del chimpancé, también han sostenido que en el hombre el pensamiento involucrado en el uso de herramientas (Werkzeugdenken) está mucho menos conectado con el habla y con los conceptos que otras formas del mismo<sup>22</sup>.

---

20) Los estudios de Koehler, Yerkes y otros más recientes sobre los monos, han probado la aparición de una inteligencia embrionaria en los animales que no esta de ningún modo relacionada con el lenguaje.

21) Koehler, W.: “Intelligen zpruefungen an Menschenaffen”, J. Springer, Berling, 1921, pp. 191-192. Citado por Vygotsky en “Pensamiento y Lenguaje”, ed. La Pléyade, traducción del original ruso por María Margarita Rotger.

22) Borovskij, V.: “Soziologische und psychologische webe das erste Lebensjahr”, G. Fischer, Jena, 1927, p. 179.

Las expresiones fonéticas de los antropoides expresan únicamente deseos y estados subjetivos; son expresiones de afecto, pero de ninguna manera signos de nada “objetivo”. Incluso, para los que se han relacionado con la vida de los chimpancés en los circos o los que los entrenan para espectáculos públicos o filmaciones de películas, se sabe que las expresiones faciales y posturales, y los gestos, de los estados anímicos de los mismos, no guardan relación con las equivalentes de los humanos, su aparente “risa” es ira, su aparente ira es placer o el equivalente a la risa del humano, lo que ha motivado no pocos accidentes de los curiosos. Entre los antropoides la “comunicación lingüística” es un amplio repertorio de expresiones afectivas, “muecas”, gestos, vocalización y movimientos que expresan emociones sociales; saludos, llamadas de atención, etc. Todos son gestos directamente relacionados con la acción misma.

Sin embargo, Wundt, desde hace poco menos de un siglo, demostró que los gestos indicadores, que constituyen la primera etapa en el desarrollo del lenguaje humano, no aparecen todavía en los animales, aún cuando en el caso de los antropoides algunos gestos son una forma transicional entre el asir y el señalar.

No existe evidencia alguna que demuestre que los antropoides alcancen la etapa de la representación objetiva en ninguna de sus actividades, nunca han representado “algo” en sus dibujos cuando han sido puestos a hacerlos; nunca han fabricado un instrumento como los que aparecieron en el paleolítico (transmisión de conocimiento); ni han impreso o grabado en arena o piedra signos que puedan ser interpretados como diseños que representan “algo”, ni han articulado lenguaje representativo (sonidos equivalentes a nombres). No hay evidencia de “ideación” en los antropoides, es decir de presencia de “imágenes” que sean vestigios de estímulos. Las investigaciones experimentales de Koehler demostraron que cuando los animales tienen éxito, éste depende de cómo visualizan todos los elementos de una situación simultánea-

mente. Según estas experiencias, cuando antropoides usaron palos (herramientas) para obtener frutas (meta) fue porque se les colocaban los elementos en el orden de su construcción, de su ensamblaje, pero que cuanto esto no se hacía, les era imposible encontrar la solución para ello, lo que demostró las limitaciones inherentes a la imaginación ( o “ideación) como característica básica de la conducta “intelectual” de los antropoides.

En el mismo orden de ideas el aparato fonador de los antropoides está bien desarrollado y funciona como el ser humano, pero falla en la tendencia a imitar sonidos. También sus mímicas dependen de estímulos ópticos, copian acciones pero no imitan sonidos. Las causas de esta inhabilidad, a pesar de tener aparato fonador y las cuerdas vocales necesarias, está en la incapacidad para el uso funcional de signos, su desarrollo filogenético no llega al estadio humano, no poseen operaciones intelectuales que permitan el uso funcional del lenguaje. El habla no depende necesariamente del sonido porque no depende de la naturaleza de su material<sup>23</sup>. El medio que se utiliza no importa demasiado, lo que es importante es el uso funcional de signos.

El lenguaje humano se originó en el mismo tipo de reacciones vocales expresivas, al modo de reflejos condicionados, con estímulos relacionados con la alimentación u otras situaciones vitales, como un “lenguaje” estrictamente emocional, y éstas descargas emocionales no fueron la única función del lenguaje, también, al igual que en los antropoides, cumplió la función de contacto psicológico con otros de su especie, pero la diferencia está que en el caso de los antropoides esta función no está conectada con reacciones intelectuales, o sea con el “pensamiento”, está lejos de ser

---

23) Los sordomudos usan signos lingüísticos e interpretan la lectura con los labios, y en los idiomas de los pueblos originarios primeros los gestos son utilizados a parte de los signos. También es curiosa la capacidad impresionante de los pueblos cazadores africanos para comunicar por medio de gestos el tipo de animal que cazarían y la forma de hacerlo sin emitir el más mínimo sonido

intencional, de constituir un ensayo consciente de informar o influir a otros, es en esencia una reacción instintiva.

En conclusión, desde el punto de vista filogenético:

- a) Pensamiento y lenguaje tienen diferentes raíces genéticas;
- b) Las funciones de pensamiento y lenguaje se desarrollan a lo largo de líneas diferentes, independientemente una de otra;
- c) No existe una correlación definida y constante entre ellos;
- d) El uso embrionario de herramientas y algunos aspectos fonéticos del lenguaje son compartidos por los antropoides y el ser humano, pero la estrecha correspondencia de lenguaje y pensamiento está ausente en los antropoides; y
- e) En la filogenia del pensamiento y el lenguaje son claramente discernibles:
  - Una fase preintelectual en el desarrollo del habla.
  - Una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento.

### ***1.6 Ontogenia del Pensamiento y el Lenguaje:***

Ontogenéticamente, la relación entre el desarrollo del pensamiento y el lenguaje es mucho más complicada y difícil, sin embargo, en ella se pueden distinguir claramente dos líneas separadas que emergen de dos raíces genéticas diferentes.

La existencia de una fase prelingüística del desarrollo del pensamiento de los niños y niñas ha sido recientemente corroborada por pruebas objetivas.

Las acciones de los niños, nos dice Koehler, “son exactamente iguales a las de los chimpancés, de tal modo que esta etapa de la vida infantil podría muy bien denominarse la “edad del chimpancé”, y correspondería a los 10, 11 y 12 meses de edad...” En el desarrollo de este conocimiento lo más relevante es el descubrimiento de la independencia de las reacciones intelectuales rudimentarias respecto del lenguaje.

Las raíces preintelectuales del habla en el desarrollo infantil

son los balbuceos, los gritos. Más aún sus primeras palabras son etapas claramente establecidas, que no tienen nada que ver con el desarrollo del pensamiento. Estas manifestaciones han sido consideradas como formas predominantemente emocionales de la conducta. La función social del lenguaje se manifiesta ya claramente durante el primer año, en la etapa preintelectual del desarrollo del lenguaje.

Por lo tanto, las dos funciones del lenguaje que hemos observado en el desarrollo filogenético se encuentran ya y son evidentes en los niños o niñas de menos de un año de edad. Se ha descubierto que en cierto momento, aproximadamente a los dos años, los dos procesos de desarrollo (del pensamiento y del lenguaje), hasta entonces separados, se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento.

Este “rubicón” o tránsito en que el lenguaje comienza a servir al intelecto, y los pensamientos empiezan a ser expresados, está señalado, según Vygotsky, por dos síntomas objetivos inconfundibles: a) la repentina y activa curiosidad del niño o niña acerca de las palabras, su pregunta sobre cada cosa nueva, y b) los rápidos y cada vez más amplios aumentos resultantes de su vocabulario. El niño parece haber descubierto la función simbólica de las palabras, el habla pasa de su estadio efectivo-fonativo a la fase intelectual, las líneas del desarrollo del lenguaje y el pensamiento se han encontrado.

El lenguaje no puede ser “descubierto” sin el “pensamiento”, o sea la potencialidad biofísica de procesar, integrar y condensar las informaciones de la función social de la actividad nerviosa superior, por lo que podemos afirmar que:

- a) En su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el lenguaje provienen de distintas raíces genéticas.
- b) En el desarrollo del habla del niño o niña podemos identificar con seguridad una etapa preintelectual, y en su desarrollo intelectual a una etapa prelingüística.

- c) Las potencialidades biopsicosociales del pensamiento y del lenguaje hasta un determinado momento siguen líneas separadas, independientemente una de otra.
- d) En un momento determinado estos procesos convergen y, entonces el “pensamiento” se torna verbal y el lenguaje racional.

### ***1.7 El lenguaje interiorizado:***

Para los antropólogos preocupados por el paso del pre-humano, a pesar de que el instrumental de esta disciplina científica impedía esclarecer el hecho, la aparición del lenguaje interior es el verdadero “rubicón” o tránsito de la hominización, aún cuando su expresión sea la construcción de herramientas en el proceso social del trabajo.

Es Vygotsky uno de los primeros en aclarar el proceso de interiorización del lenguaje. Según este investigador, el lenguaje se interioriza antes psicológica que físicamente, porque cambia la función del lenguaje en el transcurso de tres momentos: a) lenguaje externo; b) lenguaje egocéntrico; y c) lenguaje interiorizado.

Según Vygotsky, estas tres fases o momentos del cambio en la función del lenguaje, en tanto operación mental, se corresponden con cuatro etapas:

- a) Etapa originaria o natural, correspondiente al lenguaje preintelectual y al pensamiento preverbal. En esta fase estas operaciones se desenvuelven del mismo modo que se desarrollaron en el nivel más originario o primero del comportamiento.
- b) Etapa de la “psicología simple”, cuando el niño o niña experimenta con las propiedades físicas de su cuerpo y del mundo circundante y aplica estas experiencias, al uso de herramientas (nacimiento de la inteligencia práctica), definiéndose el desarrollo del lenguaje, con el uso correcto de las formas y estructuras gramaticales, antes de comprender las operaciones lógicas en las cuales se apo-

yan (dominio antes de la sintaxis del lenguaje que la del pensamiento). Esta etapa se corresponde con la fase del lenguaje externo.

- c) Etapa de los signos externos, cuando la acumulación de las experiencias de la etapa anterior conduce a operaciones externas que son utilizadas como ayuda en la solución de problemas internos (cuenta con los dedos, recurre a ayudas nemóticas, etc.). Esta etapa se corresponde con la fase egocéntrica.
- d) Etapa de “crecimiento interno”, cuando la operación se convierte en interna (comienza a contar en su cabeza, a usar la “memoria lógica”), esto es, a operar con relaciones inherentes y signos interiorizados. Esta etapa se corresponde con la fase del lenguaje interior, sin sonido.

El lenguaje interiorizado puede estar muy cerca, en lo formal del lenguaje externo o aún ser exactamente igual, cuando sirve de preparación para el lenguaje externo, porque no existe una división tajante entre el comportamiento interiorizado y el externo, y se influyen mutuamente.

Podríamos imaginarnos al pensamiento y al lenguaje como dos conjuntos en intersección. La intersección de los dos conjuntos constituirá lo que se ha llamado pensamiento verbal. Esta imagen permite darnos la idea de que el “pensamiento” puede funcionar sin palabras<sup>24</sup> y por qué no pueden estar involucrados procesos de pensamiento cuando un sujeto recita en silencio, para sí mismo, un texto o una oración aprendidos de memoria.

En conclusión, la fusión del pensamiento y el lenguaje, tanto en adultos o adultas como en los niños o niñas, es un fenómeno limitado a un espacio limitado. El pensamiento no-verbal y el lenguaje no-intelectual no participan de esta fu-

---

24) A pesar de que existen experimentos, por observación y con instrumentos sofisticados sensibles a movimientos imperceptibles, que demuestran que los pensamientos se acompañan de movimientos del habla, también existen (psicólogos de la escuela Wursburgo) lo que demuestran que el “pensamiento” puede funcionar sin palabras.

sión y son afectados sólo indirectamente por los procesos de pensamiento verbal.

### ***1.8 El pensamiento conceptual, la construcción de conocimientos o proceso de formación de conceptos:***

Los conceptos, para los fines de este trabajo, son considerados como “esquemas mentales” (abstracciones que sintetizan la relación con el medio circundante) en el proceso de construcción de conocimientos, o sea, procesos de percepción y elaboración intelectual del material sensorio, basados en las vivencias y experiencias significativas del sujeto en sus interacciones con su medio ambiente biopsicosocial. Por lo tanto son, básicamente, un producto cultural, en el que las primeras iniciativas y las experiencias del sujeto son el motor de un proceso, en el que interviene tanto el perceptivo como la palabra, que es parte activa de los procesos intelectuales, comprometido constantemente en servir a la comunicación, a la comprensión y a la solución de problemas.

Aceptando que tanto el pensamiento verbal como el no verbal, así como el lenguaje no intelectual, son materiales indispensables de la formación de los conceptos, comprendemos que éstos no son formaciones aisladas, osificadas, que no sufren cambios, sino partes activas del desarrollo psicológico y de los procesos intelectuales de socialización del sujeto, los cuales conducen a la definición de sus perfiles psicosociales históricamente determinados.

Por lo tanto, formar conceptos, construir conocimientos, son procesos creativos (no mecánicos ni pasivos) ya que los mismos surgen y toman forma en el curso de operaciones complejas dirigidas hacia la solución de algún problema. Sin embargo, la mera presencia de las condiciones externas que favorecen una vinculación mecánica de la palabra y el objeto no son suficientes para producirlo. La formación del concepto no sigue una cadena asociativa en la cual un eslabón origina al otro; es un proceso dirigido por un objetivo, una serie de operaciones que sirven como peldaños hacia la meta final.

La cuestión fundamental, llegados a este punto de la actividad dirigida hacia una meta, son los medios a través de los cuales, se lleva a cabo una operación. El trabajo, por ejemplo, no se explica en todo su significado diciendo que está impulsado por las necesidades humanas. Debemos considerar así mismo el uso de las herramientas, la movilización de los medios apropiados sin los cuales no podría ser realizado. Por esto, para poder comprender las formas superiores del comportamiento humano, debemos descubrir los medios por los cuales el hombre aprende a organizar y dirigir su comportamiento.

Todas las funciones psíquicas son procesos mediatizados y los signos, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos. El signo mediatizador está incorporado a su estructura como una parte indispensable, verdaderamente central del problema en su totalidad. En la formación del concepto, ese signo es la palabra, la que juega primero el papel de medio, y más tarde, se convierte en su símbolo. Al proceso de formación de cada concepto le sigue su transferencia a otros objetos y en la capacidad para hacerlo jugará, también, un papel determinante, la palabra.

La evolución de los procesos de los cuales resulta eventualmente la formación del concepto, comienza en la primera infancia, pero las funciones intelectuales que en una combinación específica forman la base psicológica del proceso de formación del concepto, maduran, toman forma y se desarrollan hacia la pubertad.

La formación del concepto es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas. El proceso, sin embargo, no puede ser reducido a la asociación, la atención, la imaginación, la inferencia o las tendencias determinantes. Todas son indispensables, pero, al mismo tiempo, insuficientes sin el uso del signo o la palabra, como el medio a través del cual dirigimos nuestras operaciones mentales, controlamos su curso y las canalizamos hacia la solución de la tarea con la cual nos enfrentamos.

La presencia de un problema que demanda la formación de conceptos no puede ser considerada en sí misma la causa del proceso, si bien las exigencias con que la sociedad enfrenta al joven al ingresar al medio cultural, profesional, cívico y económico de los adultos son un factor importante en el desarrollo del pensamiento conceptual. Si el medio ambiente no le presenta al adolescente o a la adolescente nuevas ocupaciones, no tiene para con él exigencias nuevas, y no estimula su intelecto proveyendo una secuencia de nuevas finalidades, su pensamiento no llega a alcanzar los estadios superiores, o los alcanza con gran retraso.

Sin embargo, la tarea cultural por sí misma no implica el mecanismo de desarrollo que acaba en la formación de conceptos. La formación del concepto es una función del crecimiento social y cultural total del adolescente, que afecta no solo los contenidos, sino también el método de su pensamiento. El nuevo uso significativo de la palabra, su utilización como un medio para la formación del concepto es la causa psicológica inmediata del cambio radical que produce en el proceso intelectual al llegar al umbral de la adolescencia.

El aprender a dirigir nuestros propios procesos mentales y la aptitud para regular las propias acciones con la ayuda de palabras o signos es una parte integral del proceso de la formación de los conceptos, alcanzando su completo desarrollo solamente en la adolescencia.

Los conceptos son elaborados en tres fases distintas:

### ***1.8.1 Primera fase de la formación de conceptos o del “sincretismo”:***

En esta fase, el significado de la palabra para el niño o la niña denota nada más que una aglomeración sincrética vaga de los objetos individuales. Es la fase de la “coherencia incoherente” del niño o niña, y es el resultado de una tendencia a compensar con una superabundancia de conexiones subjetivas la insuficiencia de las relaciones objetivas bien aprendidas.

didas, por lo que el niño confunde estos vínculos subjetivos con enlaces reales entre las cosas. Esta fase tiene tres etapas distintas:

- a) Ensayo y error de la organización sincrética. Los agrupamientos sincréticos representan para el niño o niña el significado que se atribuye a una palabra artificial dada.
- b) Organización sincrética del campo visual. Los agrupamientos sincréticos están determinados en gran parte por la posición espacial de los objetos.
- c) Organización sincrética compleja. Los agrupamientos se apoyan sobre una base más compleja; está compuesta de elementos tomados de diferentes grupos o montones que también han sido formados por el niño o niña por las dos formas descritas anteriormente. Los elementos combinados continúan sin tener vínculos intrínsecos, de modo que los agrupamientos tiene la misma “coherencia incoherente”.

### ***1.8.2 Segunda fase o de pensamiento en complejos:***

Los agrupamientos en complejos, en los que los objetos individuales se unen en la “mente” infantil no solo por sus impresiones subjetivas, sino también a través de vínculos que existen realmente entre esos objetos. Es un ascenso a un nivel superior. En este estadio el niño o niña ha pasado parcialmente la etapa del egocentrismo. Ya no confunde las conexiones entre sus propias impresiones con la conexiones entre las cosas. Es un peso que se aparta del sincretismo y tienda hacia el “pensamiento objetivo”. El pensamiento en complejos es ya un pensamiento más coherente y objetivo, aunque no refleja las relaciones objetivas del mismo modo que el pensamiento conceptual.

Los complejos son de cinco tipos básicos que se suceden unos a otros durante esta etapa del desarrollo: a) complejos asociativos, basados en cualquier vínculo que advierta el niño o niña entre el objeto—ejemplo y alguna otra figura (el ejem-

plo constituye el núcleo del grupo a formarse); b) complejos colecciones, que son complejos por combinación de objetos o de impresiones concretas que causan en el niño o niña los agrupamientos (la asociación por contraste, más que por similitud, determina la colección); c) complejos cadena, en las que no existen núcleos sino relaciones entre elementos aislados, son reuniones dinámicas, consecutivas, de eslabones individuales en una sola cadena, con una significación que se traslada de un eslabón al siguiente, siendo la forma más pura del “pensamiento complejo” (demuestra la su verdadera naturaleza)<sup>25</sup>, d) complejos difusos, los agrupamientos se establecen por vínculos difusos e indeterminados y son tan indefinidos que, de hecho, no tienen límites<sup>26</sup>, y e) los complejos puente o pseudo-conceptos, que son aquellos agrupamientos (generalizaciones) fenotípicamente semejantes a los conceptos del adulto, pero muy diferentes de los conceptos propiamente dichos porque en esencia son todavía complejos<sup>27</sup>.

### ***1.8.3 Tercera fase o del pensamiento en conceptos:***

En esta fase, los nuevos agrupamientos (formaciones) están confeccionados a partir de procesos de desconstrucción de complejos y nuevas construcciones que son, a su vez, nuevas síntesis de rasgos abstraídos (abstracciones a partir de características conjuntivas o disyuntivas) en los procesos de desconstrucción. Estos nuevos agrupamientos, verdaderas síntesis abstractas, que se convierten a partir de ese momento en el instrumento principal del “pensamiento”, no aparecen

---

25) Experimentalmente, el niño o niña al escoger figuras triangulares, porque la figura ejemplo era un triángulo amarillo, repentinamente comienza a escoger piezas de cualquier forma de color azul, porque su atención fue captada por una figura azul que acababa de agregar.

26) El niño o niña escoge un trapezoide para armonizar con un triángulo porque el primero le hace pensar en el segundo con la parte superior recortada.

27) El niño o niña selecciona triángulos igual al triángulo que se le ha presentado como ejemplo, pero no lo hace guiado por la idea general o concepto de un triángulo sino por las similitudes concretas, visibles, formando un complejo asociativo limitado a un determinado enlace perceptual.

necesariamente después que el pensamiento complejo ha recorrido el curso completo de su desarrollo. En sus formas rudimentarias puede ser observado mucho antes de que el niño o niña comience a pensar con pseudo-conceptos. Más aún, ambos pueden permanecer en una tensión arrítmica durante gran parte de la vida en el adulto, dependiendo de las oportunidades de desarrollo sociocultural del sujeto.

Los agrupamientos en conceptos son confeccionados a partir de abstracciones positivas y negativas. Las abstracciones positivas utilizan atributos y cualidades conjuntivas; las negativas, atributos y cualidades disyuntivas. La ruta a seguir en la formación de un concepto es la del concepto potencial, el cual sólo es posible cuando el niño o niña asocia la palabra con un objeto y la aplica rápidamente a un nuevo objeto que le impresiona como similar al primero en algunos aspectos o porque tienen un significado funcional semejante. Los conceptos potenciales se utilizan cada vez menos y comienzan a formarse los conceptos verdaderos, espaciadamente al principio y luego con una frecuencia en aumento. Aún después que los adolescente han aprendido a producir conceptos, sin embargo, no abandonan las formas más elementales y continúan operando con ellos durante largo tiempo, y aún predominando en muchas áreas de su pensamiento. La adolescencia es menos un período de consumación que de crisis y transición.

### ***1.9 Comentarios finales:***

El desarrollo de los conceptos elaborados y de los científicos será el tema de un próximo trabajo. Por ahora, los comentarios más relevantes que podemos hacer en el nivel de este trabajo, para su incorporación al acerbo de las Comisiones de la reforma curricular del Plan Decenal, y destacando la importancia de la formación de los conceptos y de los pseudoconceptos, así como de los conceptos potenciales, son los siguientes:

Ya que nos hemos referido al “pensamiento conceptual” de-

bemos aclarar en qué consiste la diferencia fundamental entre un complejo y un concepto: mientras el concepto agrupa objetos de acuerdo a un atributo, construido por un proceso de síntesis abstracta, los vínculos que relacionan los elementos de un complejo con el total, y unos con otros, pueden ser tan diversos como en realidad son los contactos y las relaciones de los elementos.

El tipo de complejo que llamamos pseudoconcepto es un importante eslabón transicional entre el pensamiento en complejos y la verdadera formación del concepto. El lenguaje del medio ambiente, con sus significados estables y permanentes señala la dirección que seguirá la generalización del niño o niña.

La equivalencia funcional del complejo y el concepto, a la que ya nos hemos referido, que determina la coincidencia en la práctica del significado de muchas palabras para el adulto o adulta y el niño o niña de tres años, la posibilidad de un entendimiento mutuo y la similitud aparente de los procesos de pensamiento, han llevado a una falsa concepción de que todas las formas de la actividad intelectual adulta se encuentran también presentes de un modo embrionario en el pensamiento infantil, y de que en la pubertad no ocurre ningún cambio drástico. De igual forma, esta confusión ha llevado a creer que encontramos en la capacidad de construir, de construir y reconstruir conocimientos en adolescentes y adultos, que responden a matrices socioculturales caracterizadas por la privación y la exclusión y que son confundidos como “conceptos limitados y errados” (“constreñimientos”), son insalvables y por lo tanto no ameritan un esfuerzo de adecuación en la acción social de democratización radical de los saberes elaborados y científicos.

La adquisición del lenguaje del adulto o adulta por parte del niño o niña encuentra su explicación en el surgimiento de los complejos-conceptos y pseudo-conceptos, y ésta es la base que sustenta todo esfuerzo por conocer, incorporar y adecuar todo proceso de enseñanza-aprendizaje de conoci-

mientos elaborados y científicos a los saberes populares y de sobrevivencia.

El pseudoconcepto sirve como eslabón de enlace entre el pensamiento en conceptos y el pensamiento en complejos, y posee una naturaleza dual, ya que el complejo también es portador de la semilla que hará germinar el concepto. Todo proceso de aprendizaje, por lo tanto, que se proponga transformar la realidad circundante deberá partir de la premisa de que en el pensamiento en complejos está la potencialidad del nuevo pensamiento conceptual transformador. El intercambio verbal con los adultos, y con los animadores de modificaciones actitudinales cognoscitivas, se convierte así en un poderoso factor en el desarrollo de los conceptos del niño o niña. De igual forma ocurre en el intercambio verbal entre adultos y adultas si los núcleos de significación de las palabras son ejemplificadores por adultos a los que se les reconoce la “autoridad” para conducir el intercambio verbal.

La transición del pensamiento en complejos hacia el pensamiento en conceptos pasa inadvertida para el niño, puesto que el contenido de sus pseudo-conceptos coincide con el de los conceptos de los adultos y adultas.

En los pueblos originarios, al igual que entre grupos poblacionales contemporáneos sujetos a fenómenos masivos de marginación, exclusión y deprivación socio-cultural, la formación del complejo es también responsable de que, en diferentes situaciones, una misma palabra pueda tener distintos significados o aún opuestos, mientras exista alguna forma de unión entre ellas<sup>28</sup>. Por ejemplo, las lenguas antiguas como el hebreo, el chino y el latín, utilizan muchas palabras que también indican las opuestas, lo que denota el desarrollo “pre-científico” de las sociedades antiguas, en las que el pensamiento en complejos normó buena parte del desarrollo lingüístico. Estos enlaces de significados opuestos

---

28) Los especialistas en educación inicial saben que igualmente ocurre con un niño o niña, puede usar la palabra antes, tanto para designar antes como después, o mañana, refiriéndose indistintamente a mañana o ayer.

sólo son posibles como resultado de pensamiento en complejos.

Otra característica importante del pensamiento originario, que nos muestra el pensamiento complejo en acción, y pone de manifiesto las diferencias entre los conceptos y los pseudo-conceptos, es el rasgo<sup>29</sup> que se ha llamado “participación”, el cual es la identidad parcial o íntima interdependencia establecido por este pensamiento entre dos objetos o fenómenos que realmente no tienen continuidad, ni otra conexión reconocible. Esto es debido a que los pueblos originarios piensan en complejos y, por lo tanto, en sus idiomas la palabra no funciona como portadora de un concepto, sino como un “apellido” para grupos de objetos concretos que se encuentran juntos no lógicamente, sino de hecho. Storch<sup>30</sup> considera que, en estos casos, el uso de las imágenes concretas en lugar de los conceptos abstractos es uno de los rasgos más característicos del pensamiento originario. Así, en el niño o niña, el hombre originario, y el “enfermo mental”, a pesar de que sus procesos pueden diferir en otros importantes aspectos poseen todos como rasgos común la participación, que “es un síntoma<sup>31</sup> del pensamiento complejo pimiento y de la función de las palabras como apellidos”. La historia del lenguaje muestra claramente que el pensamiento en complejos con todas sus peculiaridades, es la verdadera base del desarrollo lingüístico.

Los lingüistas modernos establecen una distinción entre el significado de una palabra, o una expresión y su referente, o sea el objeto que ella designa. Pueden existir un significado y diferentes referentes (“La conquista de la Hispaniola”, El “Régimen de la encomienda” y el “Exterminio de la raza aborigen”), o diferentes significados y un referente (“el ad-

---

29) Observado primeramente en pueblos primitivos por Levy-Bruhl; en los enfermos mentales por Storch; y en los niños por Piaget.

30) Citado por Vygotsky en “Pensamiento y Lenguaje”, p. 106.

31) (Nota de la autoría): En este caso, las palabras “síntoma” utilizada por Storch debe interpretarse como “signo” porque es una evidencia externa, un material sensorio.

venimiento de la Era de Trujillo”). No existe más que una categoría de palabras( los nombres propios) cuya única función es la de la referencia, y utilizando esta terminología, podríamos decir que las palabras del niño o niña y del adulto o adulta coinciden en sus referentes, pero no en sus significados.

El carácter transitorio del pensamiento del adolescente se evidencia especialmente cuando observamos el funcionamiento real de los conceptos recientemente adquiridos, pudiendo existir una discrepancia sorprendente entre la aptitud del adolescente para formar conceptos y la habilidad para definirlos. El adolescente formará y usará un concepto bastante correctamente en una situación concreta, pero encontrará extrañamente difícil el poder exponerlos en palabras, y la definición verbal será en la mayoría de los casos mucho más estrecha que lo que podría esperarse por la forma que ha utilizado el concepto. La misma discrepancia se observa en el pensamiento adulto, aún en los niveles más avanzados. Esto confirma la presunción de que los conceptos evolucionan en formas que difieren de la elaboración deliberada y consciente de la experiencia en términos lógicos. El análisis de la realidad con la ayuda de los conceptos precede al análisis de los conceptos mismos.

Por lo tanto, los conceptos contenidos en los saberes populares, de sobrevivencia, extraídos de la vida cotidiana, del nicho ecológico del ser humano que los construye y los reconstruye, son una fuente de tensión y contraposición con la instrucción de conceptos científicos en los ambientes escolarizados. Más aún, en la “otra escuela”, la calle, el hogar, la unidad vecindad, el lugar de trabajo, la realidad induce a la formación de agrupamientos complejos y conceptos potenciales que pueden “competir” en su grado de significación y relevancia con aquellos que se promueven desde el ambiente escolarizado.

A los obstáculos de los y las adolescentes en ambientes escolarizados para aplicar (“transferir”) conceptos, forma-

dos en esa situación específica, a un nuevo establecimiento de objetos y circunstancias, donde los atributos sintetizados aparecen en configuraciones que difieren de la original (la cotidianidad), se le suma la difícil tarea de definir el concepto cuando ya no se encuentra enraizado en la situación original y debe ser formulado en un plano puramente abstracto, sin referencia a ninguna situación concreta. Un niño o niña o un/a adolescente que puede resolver correctamente el problema de la formación de los conceptos, puede descender a un nivel más “primitivo” del pensamiento cuando da una definición verbal del concepto, comenzando simplemente a enumerar los diversos objetos a los cuales se aplica el concepto de esa situación particular. La transición de lo abstracto a lo concreto resulta tan ardua para el joven, como para la primera transición de lo concreto a lo abstracto.

El camino por el cual los o las adolescente arriban a la formación de conceptos es, según Vygotsky, “un movimiento del pensamiento dentro de la pirámide de conceptos, alternando constantemente entre dos direcciones, de lo particular a lo general y de lo general a lo particular”. Un concepto se forma a través de una operación intelectual en la cual las funciones mentales elementales participan en una combinación específica. Esta operación está guiada por el uso de palabras como medios de centrar activamente la atención, o abstraer ciertos rasgos, sintetizándolos y simbolizándolos por medio de un signo.

Los procesos que conducen a la formación del concepto y a la construcción de conocimientos se desarrollan a lo largo de dos líneas principales. La primera es la formación de complejos: el sujeto une diversos objetos en grupos bajo un “apellido” común, este proceso pasa través de varias etapas. La segunda línea de desarrollo en la formación de los “conceptos potenciales” basada en la elección de determinados atributos comunes. En ambas, el uso de la palabra es una parte integral del proceso de desarrollo, que mantiene su función directriz en la formación de los conceptos genuinos, a los que conducen estos procesos.

### **1.10 Bibliografía:**

- Beals y Hoier. Introducción a la Antropología.
- Blom, G, E. Et al The Concept of Body Image an the Remediation of Body Image Disorder. Journal of Learning Disabilities, Vol. 3. EE. UU. Sept. 1970.
- Borovskij, V. Soziologische und Pscylogische Studien webe das erste Lebensjahr. G. Fiescher. Jena, 1927.
- Bruhl, L. Levy. Las Funciones Mentales en las Sociedades Inferiores. Ed. Lautaro. Buenos Aires, 1947.
- Cabrera, A. Mamíferos Sudamericanos. (H. A Natural EDIAR). Ed. Argentina.. Buenos Aires.
- Clark, W. E. Le Gros: Historia de los Primates. Ed. EUDEBA. Buenos Aires.
- Cohen, Marcel et al. La Escritura y la Psicología de los Pueblos. Ed. Siglo XXI, S. A. México.
- Engels, Federico. Dialéctica de la Naturaleza. Crítica (OME 36). Barcelona, 1979.
- G. Fevrier. Histoire de l'écriture. Ed. Payot. París.
- Jordán, Dale R. La Dislexia en el Aula. Serie Educador Contemporáneo. Ed. Piados. Buenos Aires.
- Klages, L. Escritura y Carácter. Ed. Paidos, Buenos Aires.
- Koheler, W. Intelligen Zpruefungen an Menschenaflen. J. Springer. Berlín 1921.
- ——— Zur Psychologie des Schimpansen. En Psicol.. Forsch, I, p. 27. 1921.
- Koffka, k. The Growth of the Mind. Routledge and Kegan Paul. Londres. 1924.
- Marx, Karl. El Capital. Grijalbo (OME 40). Barcelona.
- Morris, Desmod. El Mono Desnudo. Ed. Plaza & Janés. Barcelona.
- Piaget, Jean. Psicología de la Infancia y la Enseñanza de la Historia. Paidos.
- ——— El Derecho a la Educación. En la Colección Derechos del Hombre (UNESCO).
- ——— El Lenguaje y el Pensamiento en el Niño.

- Plejanov, G. Ensayos sobre la Historia del Materialismo. Ed. Crítica.
- Rice, Donald. Learning disabilities: An Investigation in Two Parts-Part II: Implications for School Currículum and Program Planing. Journal of Learning Disabilities, Vol. 3.
- ——— Studies in Visual Perception and Reading in Disadvantaged Children. Journal of Learning Disabilities, Vol. 2. EE. UU. Oct. 1969.
- Sandersen, I. Los Mamíferos (El Mundo de los Animales, Vol. 1). Ed. Seix Barral. Barcelona.
- Teilhard de Chardin, P. El Fenómeno Humano. Ed. Taurus, 1967.
- ——— El Valor Divino de lo Humano. Ed. Taurus, 1968.
- Vygotsky, Lev S. Pensamiento y Lenguaje. Ed. La Pléyade. Buenos Aires.
- ——— El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Ed. Crítica, Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona, 1979.
- Wagner, R. F. Symbolization Deficits in Dyslexic Conditions. Academic Therapy Quaterly, Vol. 6, Verano. EE. UU. 1971.
- Wundt, W. Vowelkerpsychologie, I Die Sprache. P. W. Engelmann. Leipzig. 1900.

## **2. LA PSICOGÉNESIS**

### **O LOS NIVELES DEL CONOCIMIENTO:**

Tomando como referencia a Jean Piaget, aunque hablamos de estadios o etapas discontinuas en el desarrollo del conocimiento, en cada una de ellas el organismo se expresa en su totalidad al interactuar con su mundo: lo biológico, lo sensible lo intuitivo, lo motor... es imposible caracterizar sin caer en el fraccionamiento, pues desde los primeros meses de nacido y si bien es a partir de toda la herencia biológica, está la intención del sujeto como lo que caracteriza su actividad e involucra todo su ser.

Esta intención revela un interés que es al mismo tiempo afectivo y cognoscitivo, energía y conocimiento, y lo que mueve al sujeto a asimilar su mundo. Uno no existe sin el otro. Es decir, aún en un movimiento corporal, en una sensación o intuición, como dirían, respectivamente, empiristas-racionalistas, se expresa la inteligencia y se evidencia la efectividad del sujeto, descartando la interpretación biologicista con la que se acusa a Piaget con mucha frecuencia.

Toda esa herencia filosófica racionalista la vemos manifestada en Piaget en planteamientos como: la intención del sujeto, su pensamiento, su razonamiento (no estamos utilizando estos términos como sinónimos), que es lo que le permite acercarse interesado a los objetos, dar significado a su mundo y sentido a los hechos. Existe un mundo afuera del sujeto, pero sólo lo podrá aprehender, asimilar, amar, a través de su acción. Entonces no se trata de que el organismo reacciona, cuando hablamos de su conocimiento bioló-

gico, motor o intuitivo; el organismo intencionalmente interesado acciona para y por conocer y apropiarse de su mundo. Por eso tenemos los reflejos agrupándose para dar lugar a acciones, secundarias y terciarias, porque el sujeto las dirige hacia una meta o un fin (intención, interés) que no es otro que el de una mejor adaptación a su mundo.

La adaptación es una acción del organismo satisfactoria o verdadera (estas características son evolutivamente secuenciales). Se logra (este fin o esta constatación) cuando el organismo equilibra su actividad asimiladora de la realidad, su interpretación de los hechos y el mundo, acomodándola a las características que esa realidad, esos hechos, ese mundo, presentan. Aquí vemos la herencia empirista manifestada al hablar del efecto del mundo sobre el organismo. Herencia que magnificada, o tomada de forma exclusiva, trae todas esas consecuencias de reactividad y organismo pasivo que tanto conocemos, sobre todo desde el ámbito de la escuela tradicional.

Piaget es un interaccionista, aunque podría reconocerse un predominio del racionalismo por el hecho de que en esta interacción persona-mundo, es aquella quien inicia la actividad.

A medida que el niño va creciendo, va complejizándose esta actividad asimiladora creando desequilibrios ante las características objetivas o relaciones lógicas de este mundo circundante (el niño o niña se “engaña” por los aspectos preceptuales porque su relación con los objetos del medio es prelógica). Con la acomodación, la inteligencia se auto-regula, recuperando el equilibrio que ya estará en un orden superior y es así como tenemos los estadios del desarrollo.

Estos estadios se caracterizan por un orden fijo de sucesión, lo que las estructuras complejas se han desarrollado a partir de las más simples; por ese proceso de equilibrio, ya mencionado, que para nada alude al aprendizaje acumulativo propugnado por los empiristas, pues el desarrollo no es lineal, sino una reconstrucción de la realidad de una etapa a otra (como veremos en la descripción de cada una de ellas). Ahora bien, hablar de secuencia fija no implica que exista una correspondencia cronológica fija, no neces-

riamente los niños de la misma edad presentarán la misma etapa de desarrollo intelectual.

Ya hemos mencionado la actividad del sujeto como responsable de la construcción de sus estructuras mentales y esta actividad puede ser variable debido a otros tres factores, que adicionados al de equilibración, determinan el desarrollo. Estos son: la maduración, propiamente biológica, la experiencia de manipulación de objetos y la transmisión social. Estas consideraciones son muy importantes para no caer en el error de justificar una agrupación de los escolares por edad, como ocurre en todas las escuelas que conocemos (sin que esto signifique que justificamos una agrupación por etapas; todo lo contrario, considerando que tenemos la transmisión social como uno de los factores del desarrollo).

Cada etapa de desarrollo muestra el conocimiento que el sujeto ha construido de su mundo.

### ***2.1 Etapa de la inteligencia práctica del bebé:***

Las primeras acciones del bebé están dictadas por su herencia biológica, sus reflejos: respiración, succión, llanto... como organismo vivo busca adaptarse de modo que bien pronto encontramos involucrado en ejercicios que revelan tal intención.

Estas experiencias las asimila de acuerdo a lo que conoce y así el mundo queda organizado en realidades que merecen ser succionadas, y aquéllas que no, por ejemplo. Pero el mundo no es sólo eso y bien pronto el bebé se encuentra ante objetos (y situaciones) que no entiende porque no puede asimilarlos con los esquemas que posee, quizás objetos demasiado grandes para caber en su boca, por más acomodaciones hechas. Ahí están presionando la capacidad de conocimiento del bebé.

Se presenta un conflicto, pues, entre el bebé y parte de su mundo, un desequilibrio entre su capacidad y el medio, entre lo interno y lo externo. El desequilibrio, por supuesto, energiza todavía más al bebé, quien se involucrará en toda suerte de actividades con la intención de adaptarse, como ya

vimos. Es decir, construir un nuevo orden de la realidad a donde queden asimilados todos los objetos (y situaciones). Así los esquemas de acción se van complejizando (Piaget hace una descripción minuciosa de los esquemas secundarios y terciarios, etc.) para dar sentido a la realidad percibida. El bebé acciona todo su mundo a partir de su inteligencia sensorio-motriz; utiliza medios para alcanzar fines deseados, agradables, placenteros.

Esta inteligencia práctica no puede ser más egocéntrica, es decir, centrada en el “punto de vista propio”, que en el caso del bebé se resume a su cuerpo, no existiendo, al principio, una diferenciación clara entre los espacios del propio cuerpo (bucal, por ejemplo) y aquellos de afuera.

Por esta razón es que Piaget habla de una “revolución copernicana” cuando por un cambio de perspectiva o descentración queda construido el espacio como continente en el que encontramos contenidos a los objetos, incluyendo al propio cuerpo. Y esto sólo por habla, del espacio, pero de igual modo se construye las demás nociones que devendrán luego en conceptos (objeto, causalidad y tiempo).

Este egocentrismo inicial e inconsciente (este desequilibrio por un predominio de la asimilación, esas ganas de conocer el mundo) se verá obligado a acomodarse (puesto que se persigue la adaptación, como vimos, la cual debe entenderse ya como el equilibrio entre la asimilación y la acomodación) a la realidad exterior hasta que el sujeto construye un mundo objetivo separado de la conciencia que tiene de él. Lo hace, pero los objetos se llegan a concebir como activos, vivos, conscientes, por analogía con ese “yo” recién construido.

De modo similar a lo descrito, ocurre con esos “imprevistos e interesantes” (asume Piaget en lugar de los niños-as de este período) que son las personas. De los impulsos originarios y las emociones primarias, pasando por los primeros sentimientos de éxito o fracaso y por un “narcisismo sin Narciso” (porque no existe la propia conciencia personal, sino el egocentrismo inconsciente mencionado), llegamos a

lo que psicoanalistas llaman “elección del objeto”, o sea, la objetivización de los sentimientos y su proyección sobre actividades distintas a las del yo sólo. Se empieza hacia la madre, luego el padre y las personas próximas. Este es el principio de las simpatías y antipatías que se desarrollan en el siguiente estadio.

## **2.2 *Etapa de la inteligencia intuitiva-simbólica de la primera infancia:***

Con la imitación, el mundo del niño o niña cambia porque empieza a poner en común gestos corporales, movimientos todos y porque ya queda implicada una reproducción del mundo. Esta puesta en común es el germen de las relaciones inter—individuales y otra estocada a ese egocentrismo “corporal” del niño o niña. Ahora, acomoda a ese mundo por el percibido, acciones de otros, tendentes a una adaptación (equilibración).

Reproducir el mundo conlleva la representación, es decir, el niño o niña puede accionar sin necesidad de la presencia del objeto: el niño o niña lo puede imaginar. Por eso es que decimos que el mundo del niño o niña cambia, ya que puede actuar sobre un mundo imaginario. ¿Y cómo ha podido darse este cambio? El niño lo ha ido construyendo a fuerza de enfrentamientos de su punto de vista con las características del mundo. A fuerza de superar conflictos para lograr la adaptación (ese equilibrio de fuerzas opuestas y, por lo tanto, lejos de esa idea de estaticidad que tenemos de ella).

El niño o niña en la etapa anterior había logrado organizar un conjunto de acciones en torno a sus percepciones del mundo, pues ahora tendrá que reorganizarlo (hemos dicho reproducirlo) en el plano de la imaginación, así que: a reconstruir nuevamente. Por eso es que hablamos de etapas del desarrollo, es decir, cambios discontinuos, reorganizaciones del mundo.

Pues bien, esta capacidad de simbolizar (imaginar) se expresa en otras formas, además de la imitación, como son el jue-

go y el dibujo, pero es el lenguaje el de mayores efectos adaptativos. El lenguaje le permite al niño o niña explicar sus acciones, le facilita tanto evocar en ausencia de los objetos, como anticipar las acciones futuras, hasta llegar a sustituirlas por palabras. En esta etapa hablamos ya de pensamiento, que no es más que la inteligencia que es capaz de representar su mundo.

La palabra, además de representación, es signo colectivo, por lo que ya es la vida interior la que es puesta en común. Ahora bien, el analizar las verbalizaciones espontáneas de los niños y niñas permite comprender que todavía no hay una verdadera cooperación con los otros. Ocurre que han trasladado al plano mental o de pensamiento el mismo egocentrismo de la acción que se daba en el período anterior. Este pensamiento egocéntrico tiene su expresión más pura en el llamado “juego simbólico” o juego de imaginación o imitación, porque en este juego de lo que se trata es de satisfacer al yo mediante una transformación de lo real en función de los deseos, llegándose hasta la ficción para lograrlo.

En el otro extremo está el pensamiento intuitivo, más adaptado y que puede ser considerado como la “lógica” de esta primera infancia, aunque en realidad se trata de imágenes o simulación de lo real, es decir, que no llega a una verdadera “experiencia mental”, puesto que es dominado por la percepción y el niño reacciona a estas características inmediatas.

Este segundo pensamiento, el intuitivo, irá dominando al interior egocéntrico, pero mientras eso se da, en medio de estos dos está el pensamiento más propio de esta etapa y que es una forma de pensamiento simplemente verbal y sería, por oposición al juego, pero más alejado de lo real que la intuición y que, una vez más, prolonga de hecho los mecanismos de asimilación y construcción de lo real del período pre-verbal. Así tenemos el finalismo (todo está hecho para un fin), el animismo (concebir las cosas como si estuvieran

vivas), el artificialismo (creer que las cosas han sido construidas por el ser humano)... todo está calcado del modelo del yo, ahora de forma interiorizada.

La intuición es el pensamiento que suple la lógica que se construirá posteriormente. Consiste en una simple interiorización de las percepciones y los movimientos bajo la forma de imágenes representativas, por lo que carecen de movilidad, reversibilidad para convertirse en operatorias o lógicas. Las intuiciones aparecen en bloque y no pueden alterarse.

Las tres novedades afectivas, en este nivel de desarrollo son:

*2.1.1 Desarrollo de los sentimientos inter-individuales, relacionados con la socialización de las acciones.* A partir del momento en que es factible la comunicación entre el niño(a) y su ambiente, se desarrolla ese juego de simpatías y antipatías que de forma elemental se desarrollaron en la etapa anterior. Se mostrará hacia las personas que responden a los intereses del sujeto y los valoran; es decir, que se da una valoración mutua y además una escala común de valores que posibilita el intercambio. La antipatía, por el contrario, surge de la desvalorización y ésta procede de la ausencia de gustos comunes o de una escala de valores comunes.

*2.1.2 Aparición de los sentimientos morales intuitivos provenientes de las relaciones entre adultos y niños(as).* La moral de la primera infancia es esencialmente heterónoma, o sea, supeditada a una voluntad exterior, que es la de los seres respetados o de los padres o madres, en la mayoría de los casos. El respeto es el origen de los primeros sentimientos morales y éste es un compuesto de afecto y temor, revelando este último componente la desigualdad que se da en esta relación afectiva.

*2.1.3 Regulaciones de interés y valores, relacionadas con las del pensamiento intuitivo general.* El interés es, de hecho, la prolongación de las necesidades y un objeto se hace interesante para un sujeto en la medida en que responda a una necesidad. Por lo tanto, el interés es la orientación propia a cualquier acto de asimilación mental. Con el desarrollo del pensamiento intuitivo, los intereses se multiplican y diferencian y dan lugar a una progresiva disociación entre los mecanismos energéticos implicados y los propios valores que engendra. Estos valores, así como estas energías interiores, dependen de otro sistema de regulaciones que tiende a asegurar o restablecer el equilibrio del yo, completando la actividad mediante la incorporación de nuevas fuerzas o nuevos elementos exteriores y que no es otro que el proceso de desarrollo cognoscitivo que aquí estamos describiendo y explicando. Los sentimientos de autovalorización, tanto de inferioridad como de superioridad, están relacionados más de cerca con los intereses o valores relativos a la actividad propia. Los éxitos o fracasos de la actividad propia se registran en una especie de escala interior de valores, que afectarán positiva o negativamente las acciones futuras del sujeto.

### ***2.3 Etapa de las operaciones lógicas:***

El pensamiento propiamente lógico es capaz de operar sobre la realidad en una forma coordinada y sistemática y para Piaget no basta la capacidad de representación ni el uso del lenguaje para lograrlo, el sujeto debe seguir “experienciando” con el mundo si bien en un plano mental. El mundo debe ser construido nuevamente a este nivel de las operaciones. Las operaciones son acciones reversibles y que se coordinan unas con otras en sistemas de conjuntos.

El sujeto reflexiona antes de actuar y así “corrige” la intuición perceptiva (característica del periodo anterior, como vi-

mos) de ciertas acciones sobre los objetos o relaciones entre ellos porque ya su pensamiento puede ser reversible. Ej.: en una acción de seriación, cada elemento es concebido simultáneamente como más pequeño que el siguiente y como más grande que todos los precedentes, una operación supone su inversa y ésta es la reversibilidad operativa. (Qué alejado de la concepción de escolaridad imperante donde el manejo de los problemas es exclusivamente verbal y cuando más avanzados se estima que estamos es cuando utilizamos recursos audiovisuales).

El paso de la intuición a la lógica o a las operaciones matemáticas se efectúa mediante la construcción de agrupaciones; o sea, que las nociones y relaciones no pueden construirse aisladamente sino en totalidades en las cuales todos los elementos son solidarios y se equilibran entre sí. Este equilibrio es propiamente una descentración, un abandono del egocentrismo de la fase intuitiva. En las propias palabras de Piaget (“Seis Estudios de Psicología”) “la existencia de un equilibrio permanente entre la asimilación de las cosas por el espíritu y la acomodación del espíritu a las cosas”. Esta coherencia, en el plano social, tiene su equivalencia en la cooperación, al conciliar el sujeto su punto de vista con el de los demás. Se posibilita la discusión que implica comprensión de la posición del adversario y de búsqueda de pruebas de las afirmaciones propias. El yo entonces se consolida y somos verdaderamente autónomos, es una reafirmación en lo social o la voluntad propiamente considerada, pues hay regulación de la energía impulsiva (placer) de la fase intuitiva para respetar al otro y aceptar voluntariamente el “deber”, los otros puntos de vista, los acuerdos, las reglas.

### ***2.3.1 Inteligencia lógica concreta de la segunda infancia:***

Cuando las formas egocéntricas de causalidad y representación del mundo van declinando, se desarrollan nuevas formas de explicación. Surgen de las anteriores, pero ampliándolas y corrigiéndolas. Tenemos

la explicación por identificación, que parte del animismo y artificialismo anteriores. Luego tenemos la explicación por transmutación cuando, por fin, se abandona para los objetos las virtudes humanas que se les atribuyen. Y finalmente tenemos las explicaciones atomísticas, es decir, razones de la causalidad por composición partitiva. En su génesis, el atomismo es cualitativo y es cuando aparece, o más propiamente dicho, se construye el concepto de conservación de la sustancia. Le seguirá, en orden evolutivo, la conservación del peso y la del volumen, lograda al final de la etapa.

Este atomismo muestra que el sujeto ha desarrollado un proceso deductivo de composición, donde el todo es explicado mediante la composición de las partes y esta composición supone la existencia de auténticas operaciones de partición, e inversamente de reunión o adición, lo mismo que de desplazamientos por concentración o separación.

Otros principios de conservación que se desarrollan son los de longitudes, superficies y conjuntos discontinuos.

Las grandes conquistas de este pensamiento operativo son las del tiempo, la velocidad y el espacio, como esquemas generales mentales y ya no simplemente como esquemas generales mentales y ya no simplemente como esquemas de acción, como ocurría en el período sensorio-motriz.

Las operaciones racionales que se desarrollan en esta etapa son de los siguientes tipos: lógicas, como las que componen un sistema de conceptos o clases y de relaciones; aritméticas (suma, multiplicación y sus inversas); geométricas (secciones, giros); temporales (seriación de acontecimientos); y mecánicas, físicas y otras.

En cuanto al comportamiento colectivo de los niños(as)

de esta etapa se puede notar un cambio considerable en las actitudes sociales. Por ejemplo, en los juegos reglamentados se observa que poseen la unificación de las reglas admitidas durante una misma partida y se controlan entre sí para mantener la igualdad frente a una única ley.

En estrecha relación a este cambio social encontramos transformaciones individuales que parecen ser, simultáneamente, sus causas y sus efectos. Lo esencial es que el sujeto ha desarrollado la reflexión y en vez de las conductas impulsivas, piensa antes de actuar. Una reflexión no es más que una deliberación interior, es decir, una discusión llevada a cabo con uno mismo. Es una conducta social de discusión, sólo que interiorizada, conforme a esa ley general según la cual se termina aplicando a uno mismo las conductas adquiridas en función de los demás o puede ser explicado a la inversa; es decir, que la discusión socializada no es más que una reflexión exteriorizada. Nunca podríamos resolver el dilema, piensa Piaget, puesto que toda conducta humana es simultáneamente social e individual.

Lo importante de toda esta discusión es que el niño(a) de este período es capaz de nuevas coordinaciones que transforman la inteligencia y la afectividad. Ya no vemos las implicaciones para la inteligencia.

Para la afectividad, el sistema de coordinaciones sociales e individuales posibilita una moral de cooperación y de autonomía personal. De cooperación porque se coordinan los diversos puntos de vista entre sí, de distintos individuos, es decir, se desarrolla el respeto mutuo; y de autonomía, porque se coordinan entre sí las intuiciones de un mismo individuo.

Esta doble coordinación lógica y moral es posible, en el primer caso por las operaciones (que tratamos), y en el segundo, por la voluntad. La voluntad entendida

como una forma de equilibrio producto de las regulaciones que el sujeto es capaz de ejercer, en una perfecta equiparación con las operaciones de la razón. La voluntad es una graduación de la energía (y no la energía misma) y un reforzamiento de la tendencia débil del deber ante la tendencia fuerte del placer (no el acto intencional en general); por esto es que para Piaget el desarrollo de la voluntad se da a partir de esta etapa de las operaciones y no antes.

Por último, debemos mencionar que el respeto mutuo que se construye aquí provoca toda una serie de sentimientos morales desconocidos para el niño (a) hasta este período y que son la honestidad, la camaradería, el “fair play” y el sentimiento de justicia.

Este sentimiento de justicia que se da más fuerte entre compañeros /as, actúa sobre las relaciones entre niños y niñas y adultos y adultas en lo que es cambiar la obediencia de la moral heterónoma del período anterior. Es esencialmente la práctica de la cooperación entre niños y niñas y del respeto mutuo lo que desarrolla los sentimientos de justicia.

### ***2.3.2 Inteligencia lógica proposicional de la adolescencia o inteligencia estratégica:***

Parecería que hemos llegado a la cúspide, pero no. Así como la representación y sobre todo el lenguaje liberaron a la inteligencia de su estado práctico e inmediato (ya no era necesario actuar ante el objeto presente, se podía imaginar simplemente pensar la acción), una vez que el sujeto ha operado sobre su mundo, clasificándolo, seriándolo... estrategias coordinadas de acción, pero aplicadas a los objetos, efectuadas materialmente; entonces está listo para operar sobre las proposiciones, lógica y razonamientos deductivos, de hipótesis. Es una nueva liberación, pues esta lógica de las proposiciones se caracteriza por relacionar cual-

quier elemento con cualquier otro (combinar) en vez de las comparaciones sucesivas y paso a paso realizadas en el período anterior. Es como una clasificación de todas las clasificaciones o una seriación de todas las seriaciones. Una gran totalidad. Todos los agrupamientos de que el niño o niña es capaz se combinan en un único sistema, y bien definida producirá la obra, hija del sueño y de la realidad. El trabajo más productivo es el que tuvo que haberse concebido de quimeras. Ahora ha ingresado al mundo de los adultos y adultas este adolescente con la reflexividad creativa capaz de transformarlo en ese mundo mejor para todos.

Para terminar tenemos unas palabras de Piaget (“Seis estudios de psicología”) que permiten valorizar las potencialidades de la adolescencia (y que los maestros y maestras debieran meditar):

“...se percibe, en general, al comparar la obra de los individuos con su antiguo comportamiento de adolescente, que aquellos que, entre los quince y los diecisiete años, no han construido nunca sistemas que inserten su programa de vida en un amplio sueño de reformas, o aquellos que, al establecer su primer contacto con la vida material han sacrificado totalmente su quimérico ideal a sus nuevos intereses de adultos, no han sido los más productivos. La metafísica de la adolescencia, así como sus pasiones y su megalomanía son, por tanto, auténticas preparaciones para la creación personal y el ejemplo del genio muestra que existe siempre una continuidad entre la formación de la personalidad, a partir de los doce años, y la obra posterior del hombre”.

#### **2.4 Bibliografía:**

- Piaget, Jean. Seis Estudios de Psicología. Ed. Barral-Labor, Barcelona, 1975.
- ——— Problemas de Psicología Genética. Ed. Ariel, Barcelona, 1975.
- ——— Psicología de la Inteligencia. Ed. Psique, Buenos Aires.
- ——— El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño. Ed. Aguilar, Madrid, 1972.
- ——— La Construcción de lo Real en el Niño. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.
- ——— La Formación del Símbolo en el Niño. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1977.
- Piaget, J. y Inhelder, B. Psicología del Niño. Ed. Morata, Madrid, 1984.
- Wallon, H; Piaget, J. y otros. Los Estudios en la Psicología del Niño. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.

### **3. LA SOCIOGÉNESIS:**

El interés por comprender los procesos de producción y construcción del conocimiento que se realizan en el ámbito de la educación formal, otorga importancia a la valoración de la psicogénesis y de la sociogénesis del conocimiento.

A partir de la concepción de que a través de la interacción social, los seres humanos nos vamos construyendo socialmente, la realidad (Berger y Luckman, 1968), se considera que conjuntamente, e interrelacionada con ésta, se va desarrollando la construcción de conocimiento.

La sociogénesis remite a la causalidad de lo social en el desarrollo cognoscitivo individual y el desarrollo social.

La interacción social es la condición que sustenta la sociogénesis de las estructuras cognoscitivas.

Interacción social entendida como la relación de influencia mutua que existe entre los individuos, en y entre los grupos sociales, en un contexto socio-histórico dado, con condiciones sociales y culturales específicas.

A través de la interacción social los seres humanos se socializan, desarrollan su personalidad y adquieren su identidad social.

La significación de “lo social” implica que los individuos interactúen, establezcan una comunicación, compartan los conocimientos que poseen, confronten el contenido de éstos y la valoración que se da a los mismos.

Los procesos que intervienen en la transmisión y construcción del conocimiento, en la escuela, se realizan a través de la socialización al interactuar, socialmente, el sujeto de la educación con los agentes socializadores.

La socialización es el proceso que hace posible que los seres humanos se conviertan en personas, va plasmando “la construcción del ser humano, capaz de orientarse y de actuar en un medio social complejo y cambiante, exige un largo proceso de asimilación de las normas culturales y de desarrollo de ciertas habilidades, como lenguaje” (Torregrosa y Crespo, 1984, pág. 419).

Durante su desarrollo ontogenético los seres humanos interiorizan e integran elementos de la sociedad y la cultura que les sirven de contexto a sus interacciones sociales; hacen suyos valores, normas, actitudes, estilos perceptivos, estructuras lingüísticas y cognitivas.

El desarrollo cognoscitivo conlleva el desarrollo del lenguaje que permite a los sujetos relacionarse y comprender los fenómenos de su mundo natural. Definir y crear, socialmente, su realidad social.

En el proceso de desarrollo cognoscitivo las representaciones sociales constituyen procesos simbólicos con los que los diferentes grupos sociales dan sentido a sus acciones. Las representaciones sociales no sólo son estructuras que permiten a los individuos captar la realidad, sino que son un producto de la interacción individuo-sociedad. Constituyen una manera particular de conocimiento, tienen “génesis y expresión social”. Constituyen una forma particular de conocimiento, conocimiento del sentido común que se adquiere en la vida cotidiana. Las representaciones sociales, como forma de conocimiento, remiten a informaciones, actividades, imágenes y opiniones de la vida cotidiana.

Las representaciones sociales hacen posible transformar lo extraño y no familiar en familiar. Sirven de mediación entre los saberes elaborados.

En el desarrollo del pensamiento infantil se distinguen:

- 1) Las representaciones activas que se derivan de su acción, de la percepción física y de la manipulación del entorno.
- 2) Representación icónica en la que se despliegan imágenes para representar el mundo.
- 3) Representación simbólica se crean, recrean y utilizan símbo-

los para relacionarse y representar los objetos y situaciones de la realidad.

La construcción del conocimiento está impregnada de las huellas de diversos y múltiples condicionantes sociales, los contenidos de la enseñanza se apoyan y nutren en el saber elaborado, así como en los saberes reconocidos socialmente.

La enseñanza es un fenómeno social y se realiza a través de diversas interacciones sociales.

Los saberes que se enseñan en la escuela están socialmente impregnados de significaciones que le confieren lo cotidiano, lo social y lo cultural.

La relevancia de las condiciones de la interacción en el desarrollo del conocimiento en la escuela se pone de manifiesto al destacar los beneficios del trabajo colectivo y de los conflictos socio-cognoscitivos en los progresos cognitivos.

### ***3.1 Bibliografía:***

- Álvaro, J. L. Notas Críticas para un Análisis de las Representaciones Sociales en Psicología Interacción Social, 2. 1992.
- Mugny, G. Y Pérez, J. (Eds.) Psicología Social del Desarrollo Cognitivo. Ed. Antropos, Barcelona, 1988.
- Pápez, Darío y colaboradores. Pensamiento, Individuo y Sociedad: Cognición y Representación Social. Ed. Fundamentos, Madrid, 1987.
- Torregrosa, J. A. Y Crespo, E. (1984). Estudios Básicos de Psicología Social. Ed. Hora, Barcelona, 1984.

## **4 PERFIL PSICO–HISTÓRICO DEL DOMINICANO.**

La conclusión de la articulación ontogénesis, y psicogénesis y sociogénesis está referida al perfil psico–social de un sujeto(s) consecuencia de un particular proceso histórico que los construye de manera conflictiva y contradictoria. Desde el punto de vista metodológico, adoptamos la siguiente perspectiva:

- a) Revisión histórica referida a la construcción de los sujetos;
- b) Esquema y explicación del perfil psico–social como resultado de esa construcción histórica.

Abordemos de manera global e introductoria, esos dos aspectos.

### ***4.1 Construcción histórica del ser social de los seres humanos dominicanos y dominicanas:***

Para estos fines, trabajamos la reflexión en cuatro momentos o períodos históricos para determinar los rasgos de sedimentación que construyen la identidad del perfil de ese ser humano.

#### ***4.1.1 Sociedad aborígen:***

Caracterizada por un pensamiento mágico radical, que es ideología absoluta del orden aborígen originario en aldeas y subregiones, condicionando toda la estructura de los saberes y estrategias cognitivas a la relación estrecha entre explicación y razón mágica–externa y poder. El saber y el pensamiento empírico, con rela-

ción a la producción agrícola, pesquera y artesanal, estaban referidos a la colocación de excedentes limitados y al auto-consumo, lo que implicó una sistematicidad de bajo perfil referido a las exigencias del espacio aldeano. Lenguajes oral, gestual y ritual, memoria centrada en la socialización de ancianos y familias extendidas en la tradición aldeana.

#### **4.1.2 Colonia esclavista:**

A partir, sobre todo, de la transformación de la sociedad esclavista de base social laboral-aborigen a sociedad esclavista de base africano-azucarera. En lo que se refiere a los sujetos, bases o sustratos de la nación en proceso (esclavos o libertos de color también y algunos criollos, se articulan el magismo, ahora de expresión sincrética (religiosidad popular de matriz afro-cristiana) con una práctica empírica que reelabora la división del trabajo del esclavista y las exigencias empíricas del cimarrón, o simplemente del cautivo, que debe subsistir por estrategias alternativas en la estructura esclavista. Disyunción (uso de la simbología del opresor como cobertura) y creación cultural de resistencia, oralidad que expresa ese doble plano, sistematización referida a la subsistencia, memoria en reorganizaciones de relaciones de sometimiento (cofradías, sociedades secretas), expresan una socialización que articula planos (oficiales y subterráneos), de donde surge la conciencia de la nación. Conciencia de un ser social oprimido-clasista y étnicamente y que se dimensiona en el progresivo proceso de mulatización, mulatería o sincretismo.

#### **4.1.3 Sociedad mercantil:**

La progresiva disolución y crisis del régimen esclavista generó una multiplicación de la asociación con la tierra como medio de producción, de subsistencia rural,

y la comercialización y el artesanado urbano como vía de constitución de sujetos articulados al nuevo contexto mundial. El sincretismo mágico se rearticula a la reformulación de la inteligencia empírica, ahora estableciendo esquemas operatorios de explotación de la tierra (subsistencia o de excedentes a “mercados”) sobre la base del trabajo extensivo de unidades familiares con el predominio instrumental originario (coas); o trabajo artesano urbano referido a bienes de consumo para el sostenimiento de la reproducción simple de los pocos asentamientos urbanos. El tránsito de la empiria esclavista a la empiria mercantil es el paso del enajenado total o fugado, al acceso a pequeños medios de producción o a la subsistencia de relaciones semi-patriarcales. El acceso, en el grado de sistematicidad del pensamiento popular y de la inteligencia empírica continúa dándose en el contexto de estrategias cognoscitivas de supervivencia y de un radio de acción espacial referido al mundo de un entorno limitado por lo local. La nación asciende en una espiral de fragmentaciones y su expresión urbano-articuladora no es portadora integral de la raíz artesano-campesina de la misma, lo que no permite la expresión de un proyecto colectivo abarcador y eficaz. El empirismo popular y la sistematización más elaborada urbana no logran reconstruirse, asociándose, articulándose.

#### **4.1.4 Sociedad capitalista:**

El desarrollo del capitalismo como relación social es un proceso de más de cien años donde subsiste el contexto mágico, más diversificado (más referentes de externalidad) con una creciente diversificación de la inteligencia empírica, ya no sólo artesana y campesina, sino además, obrera e informal o chiripera. Sin embargo, lo que sucede en realidad es que el pensa-

miento y la empiria artesano-campesina se redefinen por la irrupción del pensamiento y la empiria de la nueva sobrevivencia urbana, abarcando nuevas relaciones de circulación y servicios, donde el trabajo simple, los bienes semi-elaborados y nuevos elaborados sin grandes recursos mecánicos y tecnológicos refuerzan el área de trabajo socialmente necesario para la subsistencia y la reproducción social. Nuevas capacidades psicomotoras gruesas, de desplazamiento espacial, oralidad y gestualidad mercantil, habilidades o capacidades de subsistencia, agresividad con apoyo de externalidad mágica, configuran un cuadro de socialización no formal que no requiere de la “escuela” esclerótica que el poder tradicional y la razón “tecnológica”, ni entienden ni pueden reflexionar.

La nueva nación, predominantemente urbana y en diáspora en centros metropolitanos exteriores o del mundo, se construye como largo proceso contradictorio, donde su sistematicidad se refiere a las posibilidades de inserción por los resquicios de la exclusión y opresión masiva. Redes inéditas de flujos migratorios, empresas de unidades familiares extendidas, nuevos espacios de reproducción, nuevas sensibilidades étnicas, clasistas y generacionales comienzan a germinar a partir de un perfil específico.

## **5. PERFIL PSICO-HISTÓRICO DEL DOMINICANO O DOMINICANA: EXPLICACIÓN DE LA COLUMNA 4 DEL CUADRO PRESENTADO ANEXO:**

Este perfil lo podemos explicitar de la siguiente manera, en sus rasgos más importantes:

### **5.1 *Inteligencia empírica:***

Es la variante predominante en el ser social nacional y se

refiere a una relación del sujeto con su entorno y objetos, no a partir de esquemas de plan, sino de intervenciones puntuales, coyunturales que acumulan experiencia y la interpretan en el contexto de reiteración de las siguientes experiencias, no a partir de registros, organización de los elementos componentes de las experiencias en dimensiones de elaboración de corto y largo plazos. La relación de los sujetos con sus experiencias es, predominantemente, una relación de apropiación utilitaria a partir de la exterioridad del objeto o acontecimiento y que tiene una significación puntual como urgencia. En la aplicación operativa de la inteligencia, del pensamiento, se plantea por tanto una modificación estructural limitada del objeto, proceso o acontecimiento, vale decir, intervenciones o modos de intervención con grados limitados de sistematicidad estratégica (modificación sustancial, mutación relevante, búsqueda de la raíz) o grados limitados de modelación en la intervención del trabajo socialmente significativo, sea de un objeto, una mediación tecnológica o un proceso social (artesanía rústica de intervención).

## ***5.2 Pensamiento mágico:***

Está referido, en su especificidad, a las limitaciones de las potencialidades de los sujetos como empíricos en el dominio o transformación de sus contextos, circunstancias o problemáticas. La existencia de una externalidad protagónica como soporte, razón o hacedor real o parcial es un requerimiento o exigencia del conjunto del pensamiento o la inteligencia empírica radical en un contexto de tradición y poder autoritario.

La búsqueda del sentido de la vida en cada experiencia personal o colectiva, en vidas sistemática e históricamente enajenadas (separadas de las posibilidades de ser actores o sujetos, poderes de realización en los seres humanos) se construye un imaginario donde se establece un poder exterior compensatorio al poder exterior (el orden social que aparece inmovible) que lo protege y da esperanza en su esquema

de sobrevivencia, sólo, para poder sobrevivir y no sufrir la exclusión radical (desaparición lógica o mayor marginación e incertidumbre). El pensamiento mágico—sincrético complementa la inteligencia empírica en la estrategia subjetiva de supervivencia.

### **5.3 Creatividad “Luz de Bengala” (tipo vela romana):**

La inteligencia empírica y el pensamiento mágico conforman una estructura integral mágico—empírica que potencia al sujeto en su sobrevivencia objetiva (referida a su existencia externo—cultural y en su ámbito interno—cultural o psico—cultural). Dado que la sobrevivencia es del cada día o del corto plazo, y la construcción mágica sobre el mediano y largo plazo, las exigencias de nuevas respuestas, el dominio de nuevas situaciones, están referidas a micro—respuestas o micro—culturas tácticas según los retos de urgencias de objetos, situaciones, acontecimientos y procesos del día a día o el corto plazo. No existe una organización encadenada, articulada de las respuestas como planes, hipótesis, preventiones, proyectos, estrategias o propuestas, a menos que en uno de los momentos puntuales no se concentren contradicciones históricas agudas que a su vez articulen las potencialidades de toda una vela romana en una sola explosión creativa, es decir, de cierta ruptura histórica.

### **5.4 Socialización informal:**

Es decir, la interacción de los sujetos y sus grupos, fuera de aparatos o sistemas institucionales formales, en un doble plano conflictivo. En primer lugar, en núcleos familiares extendidos sometidos a procesos críticos de fraccionamiento y diáspora de movilidad y emigración, en contextos éticos de sobrevivencia aguda donde la normativa es la ley del más fuerte en el espacio inmediato. En segundo lugar, procesos masivos de transferencias de mensajes y signos a partir de una mercantilización radical de las relaciones interpersonales y comunitarias, que concluyen una ética de manipulación,

uso y disfrute de los seres humanos y los ambientes, vale decir, de enajenación o separación de los seres humanos.

### **5.5 Conciencia “mulata” desgarrada:**

Que es construcción de un proceso que articula, en la interiorización y la reflexión de los sujetos, los paradigmas de la opresión y los paradigmas de la sobrevivencia y liberación, la etnia social de origen popular y la confrontación con los iguales no-nacionales (haitianos), el discurso oral y la práctica social como conflicto comunicado o en comunicación del ser social (decir una cosa y hacer otra). La lucha en los dos mundos de la mulatería, en la clase y en la cultura, hace que los sujetos actores al no concluir su perfilación y definición, asuman la subordinación como momento necesariamente aceptado en su relación de corto plazo. La inteligencia empírica (orientada a lo inmediato y de corto plazo), el pensamiento mágico (orientado a una externalidad supletoria) y la conciencia “mulata” desgarrada (orientada a una identidad conflictiva) constituyen un cuerpo subjetivo que controla la potencia del sujeto, que actúa y tiene vida en la interioridad y que resta capacidad a las formas de la creación, la sistematización y la reflexión (a los modos de hacer para ser).

### **5.6 Predominio de la oralidad y la gestualidad:**

Como lenguajes predominantes de los sujetos, estimuladores esenciales de la acción, no sólo de niños y niñas, sino de adultos y adultas, son expresiones y registros esenciales, reproduciendo una memoria inmediata correspondiente a su empiria o práctica, y una categorización nocional que resulta de las posibilidades limitadas de sistematización y abstracción, así como de memorias largas y mediatas, memoria de plan y estrategia.

### **5.7 Memoria de socialización oral e informal:**

Es decir, del registro, guarda y transmisión de las experien-

cias personales y sociales, comunicadas, usadas y reconstruidas por la vía de grupos pequeños y restringidos, provocando con ello sucesivos cortes de continuidad. A lo cual debe agregársele el factor o elemento autoritario de discontinuidad por las estrategias de desarticulación de la memoria popular. El no registro sistemático y gráfico de la memoria, acentúa la improvisación, la no prevención, la no repetición de los errores, la no valoración de los aciertos, la posibilidad de tener puntos de partida para la creatividad sistemática a partir de las experiencias reflexionadas.

### **5.8 Estrategias cognitivas limitadas:**

Ya que la inteligencia empírica (dimensión mundo-sujeto-inmediatez), el pensamiento mágico (aspecto resuelto por la externalidad), creatividad de “vela romana” (acorde con las exigencias del día a día), socialización sin perspectivas de totalidad o integración, conciencia contradictoria y memoria no sistemática, generan la exigencia de esquemas y “estrategias”, cognoscitivas referidos a un universo imaginario, experiencial y territorial de cercanía al sujeto. La operatividad del sujeto se refiere a entornos de bajo radio o de utilidad inmediata, acción necesaria, no una propuesta o un proyecto de radio amplio o dimensiones de múltiple profundidad

### **5.9 Saber y conocimientos de la cotidianidad excluida:**

Procedentes de las culturas populares y cotidianas, disociados de la “modernidad” impuesta que los rechaza o los pretende reestructurar a partir de un desprecio clasista y étnico. En tal sentido, los saberes y conocimientos del sujeto dominicano (a) promedio articulan la necesidad de adaptarlos, producirlos, asimilarlos o redefinirlos, al sentido de “ghetto” cognitivo de los pobres como saberes que expresan su imaginario y su operatividad subordinadas y rechazadas por las élites. Aunque la “modernidad” se asume en el discurso dual, ésta se advierte como del “mundo de los otros” (la burguesía o los “ricos”) al cual no hay acceso y cuyos códigos no son

posibles de asumir. Hay una incapacidad asumida frente a la “modernidad” de la exclusión y con razón, porque su dialéctica implacable los ha hecho ciudadanos(as) de cuarta categoría y ello es no ser ciudadano(as). Ser moderno, se puede decir o aspirar, pero no es posible llegar a serlo porque eso, en la acción, es de los otros y las otras. En tal lógica, es preferible la reproducción empírica y el corto plazo, mientras se abren las puertas de un proyecto social que coloque la impiría en la ruta del plan y la estrategia: grandes espacios y largos plazos.

### ***Bibliografía***

- Abad, José Ramón. *Reseña general geográfico-histórica*. Imprenta de García Hermanos. 1888
- Acosta, Eva; Zapata, Próspero; López, Maura y Mercedes, Luz. *Condición socioeconómica y estrategias de supervivencia en 100 mujeres aseguradas por el IDSS*. Maestría en psicología, Unidad de Post-Grado. UASD. Julio 1992.
- Adames, Frank; Gil, Federico; Rondón, Francis; Inoa, Alexis. *Mercado de las pulgas del Centro de los Héroes de Constanza, Maimón y Estero Hondo (La Feria)*. Curso intensivo HIS-011. UASD. Julio, 1992.
- Anil, Krist; Hichez, Odeissa y Ramírez, Maridic. *La Creatividad, del dominicano*. *Psicología Cognoscitiva II*. Escuela de psicología. INTEC. 1991.
- Aquino, José Ángel; González, Jacquelin y Portes, Digna. *Los menores en centros de resocialización (Instituto Preparatorio de Niñas, Casa Albergue e Instituto Preparatorio de San Cristobal)*. Maestría en Psicología. Unidad de Post-Grado. Facultad de Humanidades. Agosto, 1992.
- Ariza C., Fernando; Knight, Norka y Armengot, Danny. *Travestis dominicanos: un perfil*. Maestría en Psicología. Unidad de Post-grado, Facultad de Humanidades. UASD. Diciembre, 1992.
- Armengot, A; Danny, V. *Tertulias sabatinas en cuatro colmados de*

- un barrio de Santo Domingo. Maestría en Psicología. Curso optativo de tesis de grado, Departamento de Psicología, UASD. Noviembre 1992.
- Arredondo, Martha; Florencio, Miguel; Heredia, Lorenzo; Jimenez, Ana. Análisis de los ingresos y su redistribución en una muestra de trabajadores sexuales (prostitutas) de establecimientos en Santo Domingo. Maestría en Psicología. Unidad de Pos-Grado, Facultad de Humanidades. Agosto 1992.
- Asuad, Elena E. M. Externalidad en niños dominicanos. Su relación con el estrato social, autoritarismo y técnicas de disciplinas. Avance de Infome. INTEC. Diciembre 1985.
- Báez, Margarita y Segura, Kenia. Fruteros y yaniquequeros de las calles Federico Velázquez y Albert Thomas (Hospital Aybar). Curso optativo de tesis de grado, Departamento de Psicología. UASD, 1992.
- Bagú, Sergio. Tiempo, realidad social y conocimiento. Siglo XXI. 10ma. Ed. 1984.
- Baldrich, María; Correa, Andrea; Sena, Dominga; Cruz, Mary. Vendedores de la calle José Martí esquina avenida Duarte. Curso optativo de tesis de grado, Departamento de Psicología. UASD, Marzo 1992.
- Bastide, Roger. Las Américas Negras. Alianza Editorial. 1969.
- Batista, Marte; Ramírez, Amantina; Arias, Milagros. Fiestas y prédicas religiosas en el área de la CDA (Av. Winston Churchill). Curso intensivo HIS-011. UASD. Julio, 1992.
- Batista, Nancy. Motoconchistas de la ciudad de Puerto Plata. Curso optativo de tesis de grado, Departamento de Psicología. UASD. Marzo, 1992.
- Bautista, Russell; Mosquea, Sol; Tejeda, Helibardo; De los Santos, Cruz M.; Reynoso, Alba. Perfil de los buzos del vertedero de Guaricano. Curso intensivo HIS-011. UASD. Julio, 1992.
- Blanco N., Judelka. Incidencia de la ansiedad y la depresión en la consulta del psicólogo clínico hoy. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología. UASD, Octubre, 1992.
- Bogaert García, Humberto. Enfermedad mental, psicoterapia y cultura. Ed. INTEC. 1992.

- Bosch, Juan. Composición social dominicana. Ed. Arte y cine. 1970.
- Brito, José; Valdéz, Adria; Pérez, Ramón. Estudio Comparativo de las Actitudes de los Ancianos del Centro Geriátrico San Francisco de Asís (Santo Domingo). Curso Optativo de Tesis de Grado, Departamento de Psicología. UASD, Octubre, 1992.
- Bucks, Arthur. El país de las familias multicolores. Sociedad Dominicana de Bibliófilos. 1990.
- Calderón, Eulogia; Marte, Arelis y Gómez, Magda. Estudio sobre la población del Instituto Preparatorio de Niñas de Santo Domingo. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Octubre, 1992.
- Cardoso, Ciro F. S. y Pérez Brignoli, Héctor. Historia económica de América Latina. Tomos I y II. Ed. Grijalbo—Crítica. 1981.
- Casilla, Arelis; Mercado, Rosaura, Martínez, Dorka; Peña, Josefa. Paleteros de la avenida Las Palmas. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Marzo 1992.
- Casimir, Jean. Cultura y Política en América Latina. Siglo XXI. 1990.
- Cassá, Roberto. Los Taínos en La Española. Ed. UASD. 1974.
- Capitalismo y dictadura. Ed. UASD. 1982.
- Historia social y económica de la República Dominicana. Tomos I y II. ED. Alfa y Omega. 1985.
- Movimiento obrero y lucha socialista en República Dominicana. Ed. Taller. 1961.
- Cassá, Roberto et al. Actualidad y perspectiva de la cuestión nacional en la República Dominicana. Ed. Alfa y Omega. 1986.
- Castro, Carlos Manuel. Gevitismo y modernidad: La apariencia de modernidad en una conducta dual en adolescentes masculinos, clase media de Santo Domingo. Tesis. Departamento de Sociología. UASD. 1992.
- Cedeño, Hilda; Tejada, José; Blanco, Carmen; Then, Pedro. Buscones de pasajeros en el kilómetro 9 de la autopista Duarte. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD, Marzo 1992.
- Cela, Jorge. Análisis cultural: Tengo un dolor en la cultura. Estudios Sociales No. 56. Marzo, 1987.

- Dominación ideológica o tarea cultural: reflexiones sobre educación, ideología y cultura. Centro Poveda, Ed. Buho, 1992.
- Religión y cambios sociales. Estudios Sociales No. 75. Marzo 1989.
- Cela, Jorge; Duarte, Isis y Gómez, Carmen. Población, crecimiento urbano y barrios marginados en Santo Domingo. Foro Urbano, 1988.
- Cela, Jorge et al. Educación y cultura urbana en la ciudad de Santo Domingo. Plan Educativo No. 13. Octubre, 1991.
- Chain Herrera, Jorge, Meléndez, César. Ideas, Creencias y prácticas sobre salud y enfermedades: Los Guandules de Santo Domingo. Estudios Sociales No. 55. 1984.
- Conferencia Dominicana de Religiosos (CONDOR). Cultura e Identidad Nacional. Estudios Sociales No. 62. Octubre–diciembre 1985.
- Cornielle, Rosa; Cabrera, Faustina; Sánchez, Petra; Montero, Atagracia; Laureano, Agueda. El mercado de Villa Consuelo. Curso Intensivo HIS-011. UASD. Julio, 1992.
- Cruz, Karina; Surribas de Jesús, Lisette y Surriñas, Alma. El origen del criollo y la nación dominicana. Historia dominicana I. Facultad de Ciencias Sociales. INTEC. Diciembre 1990.
- Cruz Brache, José Antonio. 5600 Refranes y frases de uso común entre los dominicanos. Editorial Galaxia, 1992.
- De la Cruz, Gerson y Brito, Juana Argentina. Menores en circunstancias especialmente difíciles. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de psicología. UASD. Octubre, 1992.
- Debrand, Altagracia; Debrand, Estela; Núñez, Marisol; Perdomo, Jeannette; Perera, Luisa y Valdioca, Isabel. Formas de supervivencia en al cárcel preventiva del ensanche La Fe. Maestría en Psicología. Unidad de Post-Grado. Facultad de Humanidades. UASD. Junio, 1992.
- Deive, Carlos Esteban. Diccionario de Dominicanismos. Politécnico Ediciones. 1986.
- La mala vida. Fundación Cultural de Desarrollo. Ed. Taller. 1988.

- Los guerrilleros negros. Fundación Cultural Dominicana. Ed. Taller. 1989.
- La herencia africana en la cultura dominicana actual. Ed. Amigos del Hogar.
- Derby, Robin; Turits, Richard. Historia de Terror y los Terrores de la historia. La masacre haitiana de 1937, en la República Dominicana. Estudios Sociales No. 92. Abril–junio, 1993.
- Díaz, Yakayra; Arvelo, Juan C. Buhoneros de la avenida Duarte (México–Benito González). Historia Dominicana II. Ciclo formativo. Facultad Ciencias Sociales (FCC), INTEC. Septiembre, 1992.
- Dipré, Nancy M.; Medina, Jacqueline; Rodríguez, Leticia; Brito Carmen. Carretilleros del Mercado de San Cristobal. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.
- Esaño, Cristino; Zaglul, Jesús; Pantaleón, David. Organización social y cultura popular. Estudios Sociales No. 55. Enero–marzo, 1984.
- Fanon, Frantz. Los condenados de la tierra. Fondo de Cultura Económica. 1977.
- Pies Negros, máscaras blancas. Ed. Terra Nova, 1970.
- Féliz, Vidal; Belliard, Rosa; García, Manuel y Fernández, Felicia. Menores en Circunstancias Difíciles (Malecón, Parque Enriqueillo y Parque Eugenio María de Hostos). Maestría en Psicología. Unidad de Post–Grado. Facultad de Humanidades. UASD. Julio, 1997.
- Fernández, Otto; López, Zoila. Buhoneros de la Avenida Duarte (México–Benito González). Historia Dominicana II. Ciclo Formativo FCC, INTEC. Septiembre, 1992.
- Fiallo Billini, José Antinoe y Fiallo Billini; Alberto. Igualdad de oportunidades y movilidad social en el sistema dominicano. Plan Educativo. Cuarta sesión. 13 de Junio, 1989.
- Frías, Altagracia; Corporán, Gisela y García E., Patria. Creatividad del pueblo dominicano: Niños colectores de vasos usados para vender. Curso optativo de tesis de grado, Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.

- García P., Francisca; Rojas, Carmen y Paulino, Ana J. Hogares Crea: Estudio de una muestra mixta. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.
- García Tamayo, Eduardo. Cultura campesina en la frontera Norte. Estudios Sociales No. 55. 1984.
- Gell, David; González, Arisleida; Santos, María; Castro, Flor D. Chiripeo en la Avenida del Puerto de Santo Domingo. Curso Optativo de Tesis de Grado, Departamento de Psicología. UASD. Marzo, 1992.
- Germán, Alejandrina y Fiallo Billini, José Antinoe. Diagnóstico de filosofía hegemónica en la educación dominicana y nuevos paradigmas filosóficos. Consulta Nacional. Plan Decenal; Volumen I (Enero 1991), Volumen II (Marzo, 1991).
- Cultura, educación y ciencias y sus relaciones con las concepciones que sobre el aprendizaje y la enseñanza se asumen en los planes y programas de estudios vigentes para los niveles pre-escolar, primario y secundario. Volúmenes I y II. PNUD. Enero 1992, Abril, 1992.
- Propuesta preliminar para un nuevo enfoque del curriculum en la educación dominicana. PNUD. Octubre, 1992.
- La formación de maestros(as). Una reflexión sobre los saberes en una perspectiva histórica (1849-1992). PNUD. Volumen I, Marzo, 1993.
- Gómez Pérez, Luis. Relaciones de producción dominantes en la sociedad dominicana (1875-1975). Ed. UASD. 1977.
- González, Abercio; Espinal, Andrés. Aporte para un estudio de los rasgos antropológicos del sureño dominicano. Estudios Sociales No. 4. Año VII. Octubre-diciembre, 1974.
- Guerrero, Milagros; Pérez, Silvia M. y Ramírez, Arístides. Estudio comparativo de niveles de información y experiencia sexual de jóvenes cristianos en dos iglesias protestantes. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Octubre, 1992.
- Guillén, Altagracia; Beltrán, Rosalía. El Mercado de San Cristóbal. Curso Intensivo HIS-011. UASD. Julio, 1992.

- Guzmán, Ana Rita; Bello, María F.; Acosta, José M. Análisis y contenido de la programación de radio en San Francisco de Macorís. Post-Grado Psicología. UASD-CURNE. Septiembre, 1992.
- Guzmán V. Rafaela y Sánchez Castillo, Raquel. Investigación sobre la creatividad del dominicano enfocada en los limpiadores de vidrios de la 27 de Febrero con Abraham Lincoln. Curso optativo de tesis de grado, Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.
- Hazard, Samuel. Santo Domingo, su pasado y su presente. 1873. Sociedad de Bibliófilos. Reimpresión, 1974.
- Hernández, Constanca; Arache, Mayra; Félix, Nancy; Santos P., Ana. Vendedores de Pollos "matados" por libra en el barrio Salomé Ureña. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.
- Hoetnik, H. El pueblo dominicano (1850-1900). UCM. 1971.
- Ianni, Vanna. Una mirada a la cultura política dominante. Suplemento El Siglo. Año. 1, No. 35; 8 de Marzo, 1990.
- Jiménez, Margarita y Almonte, Bolívar. La cañada del barrio La Puya. Curso intensivo HIS-011. UASD. Julio, 1992.
- Joaquín, Clara; Santana, Nancy; Blanco, Rosa; Pichardo Williams. Buscones de pasajeros de carros públicos para Sabana Perdida. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.
- Lami, Indiana; García, Cándida. La cañada de Los Ríos. Curso Intensivo HIS-011. UASD. Julio, 1992.
- Landolfi, Ciriaco. Introducción al estudio de la historia de la cultura dominicana. Ed. UASD. 1972.
- Lapaix, Altagracia; Acosta, Esperanza; Del Rosario, Sabina. Canillitas con Don Bosco. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Octubre, 1992.
- Lazala P., Rosanna; Jiménez, Maribel. Mercadito del barrio Invivienda. Curso optativo de tesis de grado, Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.
- Liriano, Alejandra. Identidad Nacional: Algunos elementos para su comprensión. Centro Poveda. 1989.

- . El papel de la mujer de origen africano en el Santo Domingo Colonial. CIPAF. 1992.
- Lora, Esperanza; Mora, Cristina; Castro, Julio; Vega, Fausto y Vólquez, Diorca. Formas de sobrevivencia de los niños y adolescentes que laboran en la avenida 27 de Febrero esquina Lincoln de la Ciudad de Santo Domingo. Maestría en Psicología. Unidad Post-Grado. Facultad de Humanidades. UASD. Julio, 1992.
- Lora, Indhira; Villalona, Richard. Buhoneros de la avenida Duarte; tramo avenida Mella y Benito González. Historia Dominicana II. Ciclo Formativo FCC, INTEC. Septiembre, 1992.
- Luria, A. R. Desarrollo histórico de los procesos cognoscitivo. Akal-Universitaria, 1987.
- Martínez, Carlos; Félix, Ingrid; González, María M.; Guzmán, Marino; Grullón, Víctor; González, Persy; Vegazo, Vicente; Mercedes, Ramón; Mariano, Eugenio. La cañada de Capotillo. Sección 53 HIS-011. UASD. Abril, 1991.
- Martínez, Regino. La lucha por la tierra: Fe, cultura y solidaridad (la experiencia de Sanché). Estudios Sociales No. 86. Octubre-diciembre, 1991.
- Mateo, Andrés L. Mito y cultura en la Era de Trujillo. Ed. Colores. 1993.
- Matta, Claribel; Lantigua, Alberto Joel y Germán, Carmen. El Criollo y la nación dominicana. Historia dominicana I. Facultad de Ciencias Sociales, INTEC. Diciembre, 1990.
- Matos Díaz, Jorge; Matos Díaz, Juan. Buhoneros de la avenida Mella. Historia dominicana II. Ciclo formativo FCC, INTEC. Septiembre, 1992.
- Mejía, Belkis; Taveras, Felipe; Linares, Pelagra; Peralta, Leonardo; Rivera, Yadira; Acevedo, Mercedes, Francisco, Sonia; Arias, Nancy; Méndez, Milanny. La cañada de Buenos Aires (Herrera). Sección 53 HIS-011. UASD. Abril, 1991.
- Méndez, Altagracia; Valera R., Juana y Domínguez Raysa L. Los palomos del Malecón. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Octubre, 1992.
- Mercedes Contreras, Ayacx. Dinámica urbana en la década de los 80's Concentración del ingreso, segregación espacial y ex-

- clusión social. *Estudios Sociales*. No. 83. Año XXIV. Enero-Marzo, 1991.
- Mercedes P., Carlos A.; Félix Carrasco, Marilyn; Félix Carrasco, Carmita. El Mercado Nuevo de la avenida Duarte. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Octubre, 1992.
- Mesa, Eligio; Montás Santa; De la Cruz, Antolín. El mercado de Los Guandules. Curso intensivo HIS-011. UASD. Julio, 1992.
- Mescaíno G., Rafael; Sánchez, Wellington. Buhoneros de la avenida Duarte (tramo México y Ravelo). *Historia Dominicana II*. Ciclo formativo FCC, INTEC. Septiembre, 1992.
- Moreno Fragnals, Manuel. *África en la cultura de América Latina*. Ed. Siglo CCI, 1981.
- . Aportes culturales y deculturación. En: "La Historia como Arma". Ed. Grijalbo-Crítica. 1983.
- Moya Pons, Frank. *Historia colonial de Santo Domingo*. Ediciones PUCMM. 1974.
- Núñez, Georgina; Pimentel, Noraima; Pineda, Marilyn; Santana, Rossy y Molina, Joseph. Desnutridos crónicos del Hospital Robert Reid Cabral: Causas e impactos. Maestría en Psicología. Unidad de Post-Grado. Facultad de Humanidades. UASD. Julio, 1992.
- Patín Maceo. *Obras Lexicográficas*. Sociedad Dominicana de Bibliófilos. 1989.
- Peguero, Luis Joseph. *Historia de la conquista de la Isla Española*. Museo de Las Casas Reales. Tomos I y II, 1976.
- Peña, Vicente; García, Rafael; Peña, Miriam; Victoria, Julián. Fruteros de la avenida Winston Churchill de la ciudad de Santo Domingo. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.
- Potentini, Caridad; Then, María; Vizcaíno, Edelmira y Polanco, Amado. Limpiabotas del Parque Independencia y la calle El Conde. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.
- Presinal, Cándida; De la Cruz, Johnny; Díaz, Anna D. Vendedores del kilómetro 12 (Prol. avenida Independencia). Curso

- optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.
- Ramírez, Luisa; Guzmán, Teresa; Serrano, Reinita. La Creatividad del dominicano: Chiripeo y Supervivencia en la Zona Colonial de Santo Domingo. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.
- Ramírez, B., Rafael; Martínez, Argentina. Buhoneros de la avenida Duarte (tramo Barahona y Caracas). Historia Dominicana II. Ciclo formativo FCC, INTEC. Septiembre, 1992.
- Reyes, Laura; Sánchez; Rosa; Juárez, Katuska y Castillo, Raquel. Trabajo sobre la investigación de la identidad dominicana. Psicología cognoscitiva. INTEC. 1992.
- Richiez, Elvin. Buhoneros de la avenida Duarte (calle París). Historia Dominicana II. Ciclo formativo FCC. INTEC. Septiembre, 1992.
- Rodríguez, Antonio y Hernández, Lourdes. Estudio descriptivo del prejuicio antihaitiano en la comunidad de Jimaní (provincia Independencia). Tesis de Maestría en Psicología. Facultad de Humanidades, UASD.
- Rodríguez Demorizi, Emilio. Hostos en Santo Domingo. Volúmenes I y II. Impresora J. R. García Sucs. Ciudad Trujillo. 1960.
- Informe de la comisión de investigación del Los E.U.A. en Santo Domingo en 1871. Ed. Montalvo. Ciudad Trujillo. 1960.
- Lengua y folklore en Santo Domingo. UCMM. 1975.
- Frases dominicanas. Ed. Taller. 1980.
- Del vocabulario dominicano. Ed. Taller. 1983
- Rojas, Isabel M.; Báez, Orly S.; Rodríguez, Angela. Estudio exploratorio de dos grupos del programa de alcohólicos anónimos. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Octubre, 1992.
- Sáez, José Luis. Tres décadas de cultura dominicana (bajo el signo de la comunicación masiva). Estudios Sociales No. 55, 1992.
- La Iglesia frente al esclavo en Santo Domingo (1501-1683). Estudios Sociales 79 y 80. Enero-Julio, 1980.
- Santos Díaz, Alcides. Chiriperos del Mercado Nuevo de San Fran-

- cisco de Macorís. Unidad de Post-Grado. Facultad de Humanidades. UASD-CURNE. Septiembre, 1992.
- Shaff, Adam. Lenguaje y conocimiento. Ed. Grijalbo. 1975.
- Severino, Mariana; Martínez, Leomario; Vólquez, Claudio. La depresión en la realidad social dominicana desde el punto de vista psiquiátrico. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Octubre, 1992.
- Silié, Rubén. El hato y el conuco: Contexto para el surgimiento de la cultura criolla. Ensayos de Cultura Dominicana. Amigo del Hogar. 1988.
- Torres Villalona, París. Niños limpiavidrios de Santiago de los Caballeros. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.
- Valdéz, Rosa; Sánchez, Víctor, Peña, Sandra. Yaniquequeros de la avenida Francisco del Rosario Sánchez equina Oscar Santana. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.
- Veloz Maggiolo, Marcio. Sobre la cultura dominicana y otras culturas: Ensayos. Ed. Alfa y Omega. 1977.
- Villamán, Marcos. El auge Pentecostal: Certeza, identidad, salvación. Centro Antonio Montesinos. 1993.
- Yunén, Rafael Emilio. La isla como es. Ed. UCMM. 1984.
- Zaglul, Jesus. Para seguir releyendo, haciendo y recontando la identidad cultural y nacional dominicana: Pistas e interrogantes. Estudios Sociales 89-90. Julio-diciembre, 1992.
- Zaiter M., Alba Josefina. Identidad social y nacional. Análisis psico-social. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. 1992.
- Zaiter M., Alba Josefina; Cairo Z., Nélica; Valeirón, Julio. Sociedad, cultura e identidad en la República Dominicana. Tesis de Maestría en Psicología. Facultad de Humanidades. UASD. Junio, 1988.
- Zavaleta Mercado, René. Lo nacional-popular en Bolivia. Ed. Siglo XXI. 1986.
- Zorrilla, Bélgica; Guerrero, Santa Rosa y Acosta, Janet. Programa niños en marcha: Estudio de campo. Curso optativo de tesis de grado. Departamento de Psicología, UASD. Marzo, 1992.

## **6.1 Bibliografía referida al trabajo precedente de la Comisión**

- Comisión de construcción de conocimientos. Cronograma detallado de la segunda etapa. Producto esperado: Síntesis de una psicogénesis, sociogénesis del conocimiento.
- Comisión de construcción de conocimientos. Naturaleza del área.
- Comisión de construcción de conocimientos Referencias sobre la construcción de conocimientos en los documentos del congreso nacional del Plan Decenal.
- Comisión de construcción de conocimientos. Primer acercamiento a las hipótesis de la comisión del área.
- Comisión de construcción de conocimientos. Anexo: Mapas conceptuales del primer acercamiento a las hipótesis de la comisión del área.
- Comisión de construcción de conocimientos. Análisis de los resultados sobre los talleres de articulación en relación al área de construcción de conocimientos.
- Comisión de construcción de conocimientos. Análisis de los formularios aplicados a los representantes de las comisiones de niveles. Modalidades y áreas.
- Comisión de construcción de conocimientos. Acta de la reunión con las comisiones de niveles y modalidades del 18 de junio de 1992.

## **7. CUADROS SINÓPTICOS DE LAS HIPÓTESIS DEL ÁREA**

### **ONTOGÉNESIS**

#### **FILOGENIA DEL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE**

- a) Pensamiento y lenguaje tienen diferentes raíces genéticas;
- b) Las funciones de pensamiento y lenguaje se desarrollan a lo largo de líneas diferentes, independientemente una de otra;
- c) No existe una correlación definida y constante entre ellos;
- d) El uso embrionario de herramientas y algunos aspectos fonéticos del lenguaje son compartidos por los antropoides y el hombre, pero la estrecha correspondencia de lenguaje y pensamiento está ausente en los antropoides; y
- e) En la filogenia del pensamiento y el lenguaje son claramente discernibles:
  - \* Una fase preintelectual en el desarrollo del habla,
  - \* Una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento.

#### **ONTOGENIA DEL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE**

- a) En su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el lenguaje provienen de distintas raíces genéticas.
- b) En el desarrollo del habla del niño podemos identificar con seguridad una etapa preintelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística.
- c) Las potencialidades biopsicosociales del pensamiento y del lenguaje hasta un determinado momento siguen líneas separadas, independientemente una de otra.
- d) En un momento determinado estos procesos convergen y, entonces, el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.

Fases o momentos de la interiorización del lenguaje

- a) Momento o fase del lenguaje externo;
- b) Momento o fase del lenguaje egocéntrico
- c) Momento o fase del lenguaje interiorizado.

## **ETAPA DE LAS OPERACIONES MENTALES DE LA INTERIOZACIÓN DEL LENGUAJE.**

- a) Etapa primitiva o natural, correspondiente al lenguaje preintelectual y al pensamiento preverbal. En esta fase estas operaciones se desarrollaron en el nivel primitivo del comportamiento.
- b) Etapa de la psicología simple, cuando el niño experimenta con las propiedades físicas de su cuerpo y del mundo circundante y aplica estas experiencias al uso de herramientas (nacimiento de la inteligencia práctica), definiéndose el desarrollo del lenguaje, con el uso correcto de las formas y estructuras gramaticales, antes de comprender las operaciones lógicas en las cuales se apoyan (dominio antes de la sintaxis del lenguaje que la del pensamiento). Esta etapa se corresponde con la fase del lenguaje externo.
- c) Etapa de los signos externos, cuando la acumulación de la experiencias de la etapa anterior conduce a operaciones problemas internos (cuenta con los dedos, recurre a ayudas mnemónicas, etc.). Esta se corresponde con la fase egocéntrica.
- d) Etapa de crecimiento interno, cuando la operación se convierte en interna (comienza a contar en su cabeza, a usar la memoria lógica”), esto es, a operar con relaciones inherentes y signos interiorizados, esta etapa se corresponde con la fase del lenguaje interior, sin sonido.

## **FASES DEL PENSAMIENTO CONCEPTUAL O DE LA ELABORACIÓN DE LOS CONCEPTOS.**

### **PRIMERA FASE DE LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS O DEL “SINCRETISMO”**

En esta fase el significado de la palabra para el niño denota nada más que una conglomeración sincrética vaga de los objetos individuales. Es la fase de la “coherencia incoherente” del niño, y es el resultado de una tendencia a compensar con una superabundancia de conexiones subjetivas la insuficiencia de las relaciones objetivas bien aprendidas, por lo que el niño confunde estos víncu-

los subjetivos con enlaces reales entre las cosas. Esta fase tiene tres etapas distintas:

- a) Ensayo y error de la organización sincrética. Los agrupamientos sincréticos representan para el niño el significado que se atribuye a una palabra artificial dada.
- b) Organización sincrética del campo visual. Los agrupamientos por la posición espacial de los objetos.
- c) Organización sincrética compleja. Los agrupamientos se apoyan sobre una base más compleja; está compuesta de elementos tomados de diferentes grupos o montones que también han sido formados por el niño por las dos formas descritas anteriormente. Los elementos combinados continúan sin tener vínculos intrínsecos, de modo que los agrupamientos tienen la misma “coherencia”.

#### **SEGUNDA FASE O DEL PENSAMIENTO EN COMPLEJOS**

- a) Complejos asociativos, basados en cualquier vínculo que advierta el niño entre el objeto—ejemplo y alguna otra figura (el ejemplo constituye el núcleo del grupo a formarse);
- b) Complejos coleccionables, que son complejos por combinación de objetos o de impresiones concretas que causan en el niño los agrupamientos (la asociación por contraste, más que por similitud, determina la colección).
- c) Complejos cadena, en las que no existen núcleos sino relaciones entre elementos aislados, son reuniones dinámicas, consecutivas, de eslabones individuales en una sola cadena, con una significación que se traslada de un eslabón al siguiente, siendo la forma más pura del “pensamiento complejo” (demuestra su verdadera naturaleza).
- d) Complejos difusos, los agrupamientos se establecen por vínculos difusos e indeterminados y son tan indefinidos que, de hecho, no tienen límites.
- e) Los complejos puente o pseudo—conceptos, que son aquellos agrupamientos (generalizadores) fenotípicamente semejantes a

los conceptos del adulto, pero muy diferentes de los conceptos propiamente dichos porque en esencia son todavía complejos.

### **TERCERA FASE DEL PENSAMIENTO DE CONCEPTOS**

Los nuevos agrupamientos (formaciones) están confeccionados a partir de procesos de desconstrucción de complejos y nuevas construcciones que son, a su vez, nuevas síntesis de rasgos abstraídos (abstracciones a partir de características conjuntivas o disyuntivas) en los procesos de desconstrucción; se convierten a partir de ese momento en el instrumento principal del “pensamiento”, no aparecen necesariamente después que el pensamiento ha recorrido el curso complejo de su desarrollo.

En sus formas rudimentarias puede ser observado mucho antes de que el niño comience a pensar con pseudo-conceptos, más aún, ambos pueden permanecer en una tensión arrítmica durante gran parte de la vida en el adulto, dependiendo de las oportunidades de desarrollo sociocultural del sujeto.

- a) Abstracciones positivas: utilizan atributos y cualidades conjuntivas.
- b) Abstracciones negativas: utilizan atributos y cualidades disyuntivas.
- c) Concepto potencial: ruta a seguir en la formación de un concepto, sólo es posible cuando el niño asocia la palabra con un objeto y la aplica rápidamente a un nuevo objeto que le impresiona como similar al primero en algunos aspectos o porque tienen un significado funcional semejante.
- d) Concepto verdadero: agrupación de objetos de acuerdo a un atributo, construido en un proceso de síntesis abstracta.

### **PSICOGÉNESIS**

#### **ETAPA DE INTELIGENCIA PRÁCTICA**

Herencia biológica; reflejos del organismo en relación al mundo exterior (primeros esquemas de acción); inteligencia

sensorio-motriz centrada en su cuerpo, egocentrismo “real”. La acción es la constructora de las nociones y referencias de objeto, espacio, causalidad y tiempo.

Afectos desde emociones primarias hasta objetivación y proyección de sentimientos a personas próximas.

#### ETAPA INTELIGENCIA INTUITIVA-SIMBÓLICA

Imitación y representación del mundo, relaciones inter-individuales y puesta en común, acción con imaginación: juego, dibujo y lenguajes.

Evocación y anticipación.

Pensamiento verbal intuitivo y vida interior egocéntrica que se comunica sin una verdadera cooperación.

Causalidad finalista, animista y artificialista. Moralidad basada en el respeto y subordinación.

Autoevaluación (inferioridad-superioridad), en relación con intereses de la acción propia.

#### ETAPA INTELIGENCIA LÓGICA CONCRETA

Superación del egocentrismo.

Surgimiento de nuevas formas de explicación de la causalidad y representación del mundo: identificación, transmutación, atomización, razonamiento acerca de los conceptos de sustancia, peso, volumen, longitud, etc.

Operación coordinada y sistemática de la realidad, caracterizada por la reversibilidad y los sistemas de conjunto.

Operaciones racionales: lógicas (clases-relaciones), aritméticas, geométricas, temporales, mecánicas, físicas. Conceptos de tiempo, velocidad como esquemas generales del pensamiento y no simplemente de la acción.

El sujeto reflexiona antes de actuar.

Esta coherencia en el plano social se expresa en la cooperación para conciliar su punto de vista con el de los demás.

Asume y crea juegos y situaciones reglamentadas.

Respeto mutuo provoca sentimientos de honestidad, camaradería o justicia.

Organización de la voluntad que se manifiesta en una mejor integración del yo y ajuste de la vida afectiva.

El sujeto solamente puede operar sobre las cosas materiales.

#### ETAPA INTELIGENCIA LÓGICA PROPOSICIONAL (INTELIGENCIA ESTRATÉGICA)

La persona puede realizar razonamientos deductivos, formular hipótesis, interrelacionando varios elementos entre sí.

Es capaz de realizar operaciones mentales en forma combinada: inversión, reciprocidad, correlatividad, identidad, reflexividad creativa, construcción de ideales afectivos, sociales.

Interés en problemas que no son actuales. Anticipa situaciones futuras del mundo.

Facilidad para elaborar teorías abstractas.

Capacidad de actuar para transformar el mundo en una realidad mejor para todos.

Conquista de la personalidad y de la inserción en la sociedad adulta.

### **SOCIOGÉNESIS**

Las relaciones sociales no simplemente condicionan el proceso desde el exterior, sino que están en el origen y son el motor que mueve el desarrollo”.

### **SOCIALIZACIÓN PRIMARIA**

#### ETAPA “REPRESENTACIÓN” EGOCÉNTRICA

Interacción madre hijo-hija.

Interacción en la familia

Interacción con otros seres cercanos.

Predominan las relaciones

Subordinación al otro.

Incapacidad de establecer diferencias entre su subjetividad y la realidad social objetiva.

Confusión entre lo social y lo personal. Se concibe a sí mismo en base a atributos físico-materiales.

Predomina el aquí y el ahora.

## **SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA**

### **ETAPA REPRESENTACIÓN SOCIAL-SUBJETIVA**

Interacción comunicativa con niñas y niños de su edad y condiciones sociales.

Interacción comunicativa con adultos en grupos sociales diferentes del grupo familiar.

Relación estudiante-educadores, identifica y se representa a las otras personas en su subjetividad e intencionalidad.

Preparación para asumir roles sociales, se extraen del contexto cultural estereotipos.

Desarrollo del conocimiento a través del conflicto socio-cognitivo.

Se inicia el desarrollo de valores y actitudes morales utilizando de manera bipolar las normas sociales del contexto.

Interpreta a los otros.

Del respeto se empiezan a dar las condiciones para la interacción social más equitativa e inicia su autosuficiencia en un conjunto de actividades. Describe a los otros atendiendo a categorías sociales de edad, sexo, rasgos sociales.

Capacidad de accionar sobre su contexto de manera voluntaria.

Adquisición de destrezas para realizar tareas.

### **ETAPA REPRESENTACIÓN AUTOREFLEXIVA.**

Elaboración de pensamiento y conocimiento a través de la confrontación y la discusión.

Establece diferencias entre su rol personal y social. Capaz de asumir el rol del otro. Sistemas interpretativos de su realidad incompletos, parciales y en conflicto. Reconoce la existencia de emociones contrarias y diferencia sus emociones de las de otros.

Se integran la identidad social y la cultural al asumir la interiorización de una realidad social y un contexto cultural.

Participación en la comunicación de informaciones complejas.

Conjuga conocimientos y saberes populares con los saberes elaborados. Se expresa en interacciones ejerciendo la participación democrática.

#### **ETAPA REPRESENTACIÓN SISTEMÁTICA CONVENCIONAL.**

Se asume una perspectiva dentro del sistema social, acorde con la cohesión en los grupos de pertenencia.

Capaz de reflexionar acerca de sí mismo, de los otros y de su realidad. Asumir posiciones morales e ideológicas. Se dispone a actuar a partir de su reflexión y evaluación de su realidad.

Capaz de asumir identidad nacional. Despliega su creatividad hacia la realización de expresiones estéticas y éticas. Capaz de recrear su realidad intelectual y artísticamente. Capacidad de integrar diferentes saberes y democratizar los saberes.

#### **PERFIL PSICO-HISTÓRICO DEL DOMINICANO.**

La identidad es el resultado de un proceso que resume un proceso en el ser social de un ser humano específico: el dominicano o dominicana.

**Inteligencia empírica:** se estructura de una relación inductiva realidad-sujeto, concreto-abstracto correspondiente a un artesano rústico y a un campesinado de subsistencia o de tecnologías extensivas.

**Pensamiento mágico:** correspondiente a una externalidad de composición variable que oscila del sincretismo de la religiosidad popular al poder autocrático alienador.

**Creatividad "luz de bengala":** consecuencia de las limitaciones de sistematicidad de la inteligencia empírica y de la externalidad mágica y que expresa la subsistencia del trabajo simple.

**Socialización "informal":** centrada en núcleos familiares extendidos y recientemente fracturados, en espacios excluidos

por opresión y medios masivos que producen y circulan mensajes y signos del opresor, así como la mercantilización de la ética.

Conciencia “mulata”: crecientemente desgarrada por el conflicto clasista y étnico referido a la asunción de su identidad. Reflexión problematizada por la identidad y el futuro.

Predominio de la oralidad y la gestualidad como lenguajes del sujeto, estableciéndose coexistencias del discurso oral y la acción artesanal rústica, la expresión inmediata y el curso de subsistencia(doble plano, doble sentido y léxico de protección).

Memoria de socialización oral e informal y por tanto registro lento y/o debil de experiencias personales, comunitarias y socio-políticas.

Estrategias cognitivas limitadas a territorios cercanos: referidos a una socialización de relaciones en los entornos inmediatos y a los recursos enajenadores de la socialización mayor producto de hegemonías sociales.

Saber y conocimientos disociados de la “modernidad”, como saberes de reproducción simple, porque el poder concibe la modernidad como consumo y gestión de élites.

30 de Junio 1993  
Santo Domingo.

# **TERCER ACERCAMIENTO A LAS HIPÓTESIS DEL ÁREA: LÍNEAS DE ESTRATEGIA PARA UN PERFIL DE TRANSICIÓN EN LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN**

**Documento para discusión No. 4**

## **INTRODUCCIÓN**

Presentamos el “Tercer acercamiento a las hipótesis del Area de Construcción del Conocimiento: Líneas de estrategia para un perfil de transición en la sociedad y la educación”, que como su denominación lo indica es un acercamiento, que por tanto no pretende sustituir al propio pueblo dominicano, a sus clases populares, excluidas y oprimidas, en la definición y construcción de su propio perfil en nuevas condiciones históricas y en las luchas por transformar la educación dominicana.

Este acercamiento se presenta en nueve cuadros que articulan, resumen y amplían la reflexión de esta Comisión, lo que se muestra en tres columnas: la primera resume el perfil sicohistórico como resultado del proceso de indagación; la segunda, el perfil de transición que se corresponde a la visión alternativa que entiende puede contribuir a superar el perfil sicohistórico condicionado por las culturas de opresión y el tercero, es el que se refiere a los modos de hacer que predominantemente se corresponden con el perfil de transición. Cada cuadro está encabezado por un título que expresa el elemento del perfil de transición a que se refiere el cuadro en su segunda columna.

# 1. INTELIGENCIA ESTRATÉGICA

## 1.1 INTELIGENCIA EMPÍRICA

La inteligencia empírica se constituye como elemento clave del perfil sicohistórico en la medida en que se institucionaliza una división del trabajo, que organiza como ejecutores simples a los trabajadores directos y a las capas sociales excluidas como conjunto, y una minoría de gestores con capacidad para decidir y crear.

La inteligencia empírica se define en una relación social específica, en una cultura hegemónica que la requiere como un componente de la subordinación, es decir, de los que deben hacer lo que se les dice, ordena o instruye.

## 1.2 INTELIGENCIA ESTRATÉGICA

La inteligencia estratégica se constituye como un elemento esencial de la transformación o mutación del perfil sicohistórico construido en la dominación u opresión, en la medida en que se entiende superable la vieja división del trabajo al asumirse el desarrollo a escala humana. Los seres humanos como sujetos, creadores, crecientemente reflexivos y sistematizadores de su relación social, prácticas, propuestas o proyectos. La inteligencia estratégica se refiere al nuevo perfil requerido que se expresa fundamentalmente en modos de intervención significativos y transformadores, referidos a la opción o proyectos de vida y sociedad de las mayorías.

## 1.3 MODOS DE HACER QUE SE CORRESPONDEN CON LA INTELIGENCIA ESTRATÉGICA

Estos modos de hacer se conciben articulados y ascensionales, desde la estimulación precoz sensorio-motriz (primer despliegue del ser humano), la inteligencia práctica, las diversas fases de la inteligencia empírica y la sistemática. Los modos de hacer para alcanzar el desarrollo de una inteligencia estratégica exigen una maduración de todas las fases o estadios empíricos, de forma tal que la relación social del ser humano desarrolle el pensamiento sincrético, el pensamiento en complejos y el pensamiento en conceptos que concluya en la doble vía concreto-abstracta, abstracto-concreto. Modos de hacer que corresponden a este abordamiento: construcción por descubrimiento, construcción por investigación/acción, construcción por tecnología apropiada, construcción por proyectos, construcción por procedimientos, construcción por problemas, construcción por procesos, construcción por el trabajo.

## 2. MAYOR SOBERANÍA Y PROTAGONISMO DEL SUJETO

---

### 2.1 PENSAMIENTO MÁGICO EXTERNO

El pensamiento mágico de externalidad aguda que predomina en nuestros modos de vida trabaja en la subjetividad amortiguando la relación del sujeto con su entorno y específicamente con los poderes que lo excluyen en la división del trabajo y lo enagenan. El magismo-externo-radical contribuye a una relación de pasividad y subordinación a los "locus" externos y resta capacidad de intervención al sujeto al asumir éste, la ineficacia, en última instancia, del resultado de sus modos de intervención y sus prácticas sociales. Es decir, lo que está allá afuera y que es poderoso es lo que decide y yo no puedo frente a ellos y ellas.

### 2.2 PENSAMIENTO MÁGICO RESITUADO POR EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA ESTRATÉGICA

La progresiva superación de la inteligencia empírica abre el universo de la misma, colocando al sujeto en una mayor relación de potencia con su entorno, con su realidad. Se incrementa su capacidad de dominio, su seguridad y autoestima y por tanto se resta significación o cuotas de explicación y resolución al "locus" externo, fortaleciendo el sujeto, su soberanía y su resolución de intervención. La "razón mágica" pierde capacidad compensatoria en aras del incremento de la potencialidad interventora del sujeto. Esto redefine la relación magismo-inteligencia, magismo-religión, permitiendo un pensamiento de creencias situado históricamente. Esto redefine también la relación magismo-política, magismo-poder, liderazgo-magismo situando la política y el pensamiento político, más cerca o en el protagonismo integral del sujeto.

### 2.3 MODOS DE HACER QUE SE CORRESPONDEN CON UNA RELACIÓN NUEVA ENTRE INTELIGENCIA ESTRATÉGICA Y EXTERNILIDAD MÁGICA

Siendo la redefinición de la relación entre inteligencia estratégica y el pensamiento mágico un resultado de centralidad, referido a la internalidad del sujeto, los modos de hacer de construcción que se corresponden a esta nueva relación son predominantemente los siguientes: construcción por descubrimientos, construcción por tecnología apropiada, construcción por proyectos, construcción por problemas, construcción por procesos, construcción por creencias situadas históricamente.

### 3. CREATIVIDAD SISTEMÁTICA

---

#### 3.1 CREATIVIDAD TÁCTICA (TIPO VELA ROMANA O LUZ DE BENGALA)

Referida a una articulación de lo empírico en el corto plazo y en lo mágico en el largo plazo, con lo cual se contribuye a reforzar un modo de intervención social que se refiera al radio de acción establecido hegemónicamente en la división social del trabajo o a las necesidades urgentes de la sobrevivencia, en la subordinación y subalternabilidad. La creatividad del perfil sico-histórico-actual, aunque de múltiple espectro y abigarrado en su genética social, se refiere principalmente, al ambiente o espacio de la vida cotidiana y la reproducción social en la división social del trabajo como intervención de subsistencia o de complementariedad de la renta de los salarios.

#### 3.2 CREATIVIDAD SISTEMÁTICA O DE PROYECTOS

El proceso de superación de la naturaleza táctica de la creatividad del ser social dominicano está referido, en primer lugar, a la alteración de la relación entre empirismo de la internalidad y la externalidad del sujeto. Al comenzar a variar la correlación de los locus (internos y externos), la creatividad sistemática a partir de la inteligencia empírica comienza a extenderse para ocupar las cuotas que correspondían a la externalidad y al magismo (sea éste de naturaleza religiosa o política) que comienza a ceder espacios y poderes a la inteligencia estratégica y su forma integral de operación. Ello implica el percibir y asumir la negatividad de una cierta división del trabajo, y por lo tanto una visión cogestiva y autogestiva del proceso social.

#### 3.3 MODOS DE HACER QUE SE CORRESPONDEN A LA AMPLIACIÓN DE LA DIMENSIÓN CREATIVA DEL SER SOCIAL DOMINICANO

---

La creatividad limitada por la subsistencia y la división del trabajo impuesta por la relación social burguesa, debe desarrollarse hasta mutarse en creatividad sistemática u orgánica al desarrollo a escala humana, y son los modos de construcción predominantes los siguientes: construcción por descubrimiento, construcción por investigación acción, construcción por el trabajo, construcción por tecnología apropiada, construcción por emociones, construcción por estética, construcción por proyectos, construcción por problemas.

## 4. SOCIALIZACIÓN INFORMAL DE ARTICULACIÓN Y SOLIDARIDAD

---

### 4.1 SOCIALIZACIÓN INFORMAL PARA UNA MAYOR SEGURIDAD

El perfil del dominicano o dominicana actual se realiza en un cuadro conflictivo de la reformulación de viejos agrupamientos sociales, impactados éstos por la descampesinización y la urbanización, la exclusión y la opresión. Además del fenómeno masivo de culturas planetarias y urbanometropolitanas que por la vía de los medios masivos y recursos telemáticos pretenden una uniformación creciente de la subjetividad en la división internacional e interna del trabajo. Se trata de una ética de la manipulación integral del género humano en lo espacial, lo territorial, en la naturaleza y sus potencialidades.

### 4.2 SOCIALIZACIÓN INFORMAL O SECUNDARIA COMO ELEMENTO DE ARTICULACIÓN

El proceso de redefinición de la socialización informal pasa por la necesidad de reconocer diversidad de grupos familiares, sus variadas dinámicas de articulación, sus posibilidades de recomposición en contextos de agregación superiores (comunidad territorial, pueblo-nación, articulación inter-étnica o internacionales, así como el reconocimiento de las variaciones en la relación de géneros y *g e n e r a c i o n e s*); estimulación de la conformación de espacios y formas de agregación que permitan el ejercicio de la soberanía o capacidad de hacer y decidir, como dinámicas de cohesión, sobrevivencia, de los sujetos colectivos, como jurisdicciones de solución; democratización de los procesos masivos de socialización informal acercándolos a los espacios medios y cotidianos y enagenándolos crecientemente de las élites planetarias y urbanas que los requieren para profundizar la división del trabajo de la especie humana.

### 4.3 MODOS DE HACER QUE SE CORRESPONDEN CON EL RENDIMIENTO DE LA SOCIALIZACIÓN INFORMAL.

El redimensionamiento de la socialización informal expresa un esfuerzo de articulación de todas las socializaciones y de todas las pedagogías implícitas para ellas, en una especie de circuito integral de conversión de los seres humanos en más sujetos, para lo cual los modos de hacer correspondientes predominantes serían la construcción por emociones, construcción por estética, construcción por proyectos, construcción por procesos, construcción por sobrevivencias.

## 5. CONCIENCIA POPULAR Y SINCRÉTICA NACIONAL

---

### 5.1 CONCIENCIA MESTIZO—"MULATA" DESGARRADA

Sometido a largos y profundos procesos de opresión social y desfiguración de la identidad de mayorías (seres humanos empobrecidos y no blancos), obligados a la disyunción por sobrevivencia y a internalizar conflictos entre pobres (dominicanos-haitianos) el aparato perceptivo y la conciencia sincrética y de pensamientos en complejo predominantes, producen severas limitaciones para una apropiación de la totalidad etno-clasista como fenómeno contradictorio. La empiria de lo inmediato, la externalidad por vía autoritaria y la "mulatería" trabajada en conflicto con lo negro y lo más pobre, generan un desgarramiento que es factor importante en la manipulación de la subjetividad popular.

### 5.2 CONCIENCIA E IDENTIDAD POPULAR MULATA, NEGRA Y NACIONAL

La construcción del perfil sico-histórico en un nuevo proceso de socialización implica que, a partir de las condiciones de opresión y exclusión, concluya en la aceptación de las condiciones de ser nacional como consecuencia del paso a la inteligencia de los sujetos y magismos o religiosidad de raíces sincréticas, así como el paso al pensamiento en conceptos, sin que esto signifique ruptura, sino mutación. Los procesos de asunción de identidades concluyen en conceptualizaciones (sistematizaciones) que parten de las particularidades del universo subjetivo de las clases y culturas excluidas, y por ende tránsitos que requieren de crecientes complejizaciones comprensivas. Esto implica, la articulación desde lo empírico mágico, mágico y el pensamiento en complejos, la potenciación de los elementos de transformación del cuerpo subjetivo que controla el despliegue de la potencia del sujeto. La autoestima del sujeto es asumir su condición social y étnica.

### 5.3 MODOS DE HACER QUE SE CORRESPONDEN CON LA ASUNCIÓN DE UNA IDENTIDAD PERSONAL Y SOCIAL

La asunción de la identidad, que es autopercepción, acción y radio cultural, supone el desarrollo de capacidades para su despliegue y aceptación, por lo que a este proceso corresponden principalmente los procesos de construcción por descubrimiento, construcción por investigación/acción, construcción por emociones, construcción por estética, construcción por proyectos, construcción por trabajo, construcción por el movimiento, construcción por procesos y construcción por sobrevivencia.

## 6. EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN INTEGRAL

---

### 6.1 ORALIDAD Y GESTUALIDAD PREDOMINANTES

Ello como consecuencia de la exclusión radical acumulada referida a la expresión en símbolos escriturales o de graffas, que se asumen como componentes de los modos de vida de las élites (aristocráticas, oligárquicas y burguesas) y que no representan utilidad alguna en las estrategias de sobrevivencia artesanales, campesinas o informales urbanas. A ello se agregan los nuevos procesos de socialización de los medios masivos como transferencias de signos e informaciones no gráficas que refuerzan la comunicación oral y gestual. Además, la experiencia empírica, en ocasiones, radicaliza la exigencia de memoria del corto plazo, o de registros de comunicación interpersonal reforzando las urgencias de comunicación sin registros de graffas.

### 6.2 ORALIDAD, GESTUALIDAD Y ESCRITURA: UNA INTEGRALIDAD DE LA EXPRESIÓN

Las exigencias de reforzar el pensamiento en complejo, de transitar al pensamiento en conceptos, desarrollar la inteligencia operativa para arribar a la inteligencia estratégica, requieren ampliar el universo expresivo y creativo, de manera que pueda el sujeto y la colectividad registrar y reflexionar sobre sus experiencias, sus capacidades y potencias. El ejercicio de la graffa supone un particular ejercicio laboral de capacidades sico-motoras, así como del afinamiento perceptivo del pensamiento empírico. La relación de realidad y graffa crea una doble vía de expansión, organizando el discurso oral y dando espontaneidad e identidad al signo gráfico o visual en general. Este tránsito implica potenciar el manejo del espacio y tiempo en la sistematicidad y la organización de las prácticas sociales y las formas gregarias de clases y sujetos populares.

### 6.3 MODOS DE HACER QUE SE CORRESPONDEN CON LA EXPANSIÓN DEL UNIVERSO EXPRESIVO

La expansión del universo multicódigo y por lo tanto el paso del "ghetto" o la "segregación" comunicacional a espacios estratégicos expresivos y creativos por su función supletoria y complementaria, por lo que los modos de hacer que más se corresponden con su desarrollo, son construcción por el trabajo, construcción por descubrimiento, construcción por emociones, construcción por estética, construcción por procedimientos, construcción por el movimiento, construcción por procesos.

## 7. MEMORIA DE LARGO ALCANCE

---

### 7.1 MEMORIA DE CORTO ALCANCE

Que es una consecuencia, tanto de la acción operativa de las élites dominadoras sobre la memoria histórica del pueblo, como de la división del trabajo (memoria de interpretación para la élite, memoria de ejecución de lo inmediato para el pueblo) así como el peso de la oralidad, que es producción inmediata y reformulación inmediata y reformulación sucesiva generacional en el largo plazo. Ello implica un registro sujeto a descodificaciones sucesivas, reformulaciones e imaginaciones que articulan sentidos y significaciones diversas.

### 7.2 MEMORIA DE LARGO ALCANCE

La memoria de largo alcance es un componente que se articula con la inteligencia estratégica, la creatividad sistemática, la conciencia popular sincrética y la comunicación integral, de forma tal que los sujetos (individuales y colectivos), puedan asumir su constitución y situación estructural, alterando la división del trabajo al pasar a ser "estrategas", trazadores de cursos, hermeneutas, inventores, capaces de registrar oral y gráficamente sus experiencias, como acciones, proyectos, creaciones, etc.

La memoria de largo alcance es memoria de plan, de previsión, de recuperación, de sistematización, es memoria del pensamiento en conceptos y de la creatividad sistemática. Es memoria de la soberanía individual y colectiva, en el espacio, las relaciones sociales y la construcción de procesos de democratización radical (recuperación integral del ser social y su autoestima correspondiente).

### 7.3 MODOS DE HACER QUE SE CORRESPONDEN CON LA MEMORIA DE LARGO ALCANCE

En razón de que la memoria de largo alcance se constituye en una transformación de la memoria de corto alcance (como empírica) a la memoria sistemática o enlazadora de las significaciones de las prácticas sociales como respuestas de proyectos, los modos de hacer que se corresponden con ella serían predominantemente: construcción por descubrimiento, construcción por investigación/acción, construcción por emociones, construcción por estética, construcción por proyectos, construcción por procedimientos, construcción por procesos.

---

## 8. ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE TOTALIDAD O GLOBALIDAD

---

### 8.1 ESTRATEGIAS COGNITIVAS LIMITADAS

La estrategia cognitiva correspondiente al perfil del ser humano dominicano(a) se refiere a una comprensión parcelada, fraccionada, sea de la experiencia personal, la realidad social y espacial. Es obvio que la cultura hegemónica reproduce en la división del trabajo la progresiva reducción del radio cognitivo de acuerdo a la estratificación social, reduciendo la cognición y la percepción en los modos de vida oprimidos a las necesidades de reproducción social y sobrevivencia de los grupos excluidos o subordinados. La dimensión de totalidad debe ser también excluida de las posibilidades de los sujetos construir una visión y una práctica alternativa como capacidad de organizar la sociedad a partir de intereses globales de lo popular y lo nacional. Las mayorías populares deben pensar local y no global.

### 8.2 ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE TOTALIDAD O GLOBALIDAD

Las estrategia cognitiva correspondiente a un perfil de transición debe corresponderse con una redefinición de la división del trabajo, en la medida en que la socialización es participativa y redistribuye el conocimiento, lo extiende y lo profundiza, transitando de la limitación impuesta a la totalidad que se corresponde con la construcción de la condición y categoría del sujeto.

La cognición de totalidad (pensar global) u holística se corresponde con la inteligencia estratégica, de base conceptual y que supera la cognición por complejos y preconceptos. La cognición de totalidad es el grado más agudo de sistematización y el punto eje de lo concreto a lo abstracto y lo abstracto a lo complejo, eje a su vez de la articulación de propuestas, proyectos y estrategias de la sociedad civil. Es socialización de democratización radical, ya que la cognición parte de una generalizada sistematización y modos de hacer de intervención estratégica.

### 8.3 MODOS DE HACER QUE SE CORRESPONDEN CON LA DIALÉCTICA DE LA TOTALIDAD

Siendo la cognición de totalidad el momento mayor de constitución del sujeto como dueño de sí mismo, (mayor peso de la internalidad) los modos de hacer que más se corresponden con este proceso son el conjunto de todos los presentados. Ahora bien los ejes de ellos son construcción por proyectos, y construcción por procesos, en la medida en que se articulen respuestas crecientemente sofisticadas en el sentido de su complejidad relativa, no de su creación aristocrática (de élite).

## 9. ARTICULACIÓN DE LOS SABERES DE SOBREVIVENCIA Y LOS SABERES ELABORADOS DE LAS MODERNIDADES: SER HUMANO POPULAR Y MODERNO

---

### 9.1 SABERES Y CONOCIMIENTOS POPULARES SIN RECONOCIMIENTO Y LEGITIMIDAD OFICIAL Y DEL PODER

Este elemento importante desarrolla en los sujetos populares un rechazo al saber elaborado que se produce en los espacios y centros aristocratizados, generando una ruptura clasista en el interior y en la relación de los saberes. En tal sentido, uno de los elementos subterráneos del perfil del ser social nacional es el rechazo a elementos potencialmente positivos de esa modernidad, aunque ella esté sesgada por la opresión y la exclusión.

Esta situación refuerza la hegemonía burguesa porque no permite ingresar a la democratización de los saberes cierto tipo de saberes elaborados que son ejes de la dictadura tecnocrática de la gerencia social.

### 9.2 RECONOCIMIENTO, LEGITIMIDAD Y ARTICULACIÓN DEL SABER POPULAR CON EL SABER ELABORADO DE LAS MODERNIDADES

La propuesta de articulación y diálogo de saberes es una exigencia de democratización radical y el planteo de un perfil de transición de ser humano popular y moderno, en el sentido profundo de una ciudadanía clasista y étnica, en socializaciones democráticas que arriban al saber elaborado no solo como "tecnología", sino creación social que incorpora elementos de otros procesos sociales, redefiniendo en igualdad y fraternidad las relaciones sociales. El perfil de lo moderno es en el sentido del desarrollo a escala humana.

### 9.33 MODOS DE HACER CORRESPONDIENTES A LO POPULAR Y LO MODERNO

Siendo esta articulación redefinición de una relación hegemónica originalmente por lo moderno como aristocrático-clasista y ahora subordinada a la realización ciudadana, los modos de hacer ejes serían: construcción por sobrevivencia, construcción por tecnología apropiada, construcción por proyectos, construcción por procesos, construcción por descubrimientos.

## **10. CONCLUSIONES:**

El perfil de transición para la construcción de sujetos sociales transformadores, por lo tanto, podría articularse alrededor de los siguientes componentes.

- 1. Ser humano de inteligencia estratégica:** referida a la construcción progresiva de una inteligencia asociada a la transformación personal y social de sujetos y comunidades como proyectos de largo alcance.
- 2. Ser humano soberano como sujeto:** referida al peso creciente de la internalidad en una nueva relación de las culturas con la realidad social, mayor intervención, mayor responsabilidad en hechos y resultados.
- 3. Ser humano de creatividad sistemática:** consecuencia de la articulación de la inteligencia estratégica con la soberanía del sujeto, en la medida en que ésta ingresa a un esquema colectivo, no sólo de sobrevivencia, sino de desarrollo humano y liberación, como refuerzos sucesivos de clarividencia social.
- 4. Ser humano en una socialización solidaria:** que parte de una articulación de los espacios de socialización primarios y secundarios en base a una ética que se cimenta en una relación social igualitaria.
- 5. Ser humano, que se asuma popular, negro/a, mulato/a y dominicano(a):** la dominicanidad en su dimensión isleña, caribeña y universal sin vocación de exclusión que se reconozca en sus conflictos y contradicciones, es decir, en el conflicto de subordinado que debe liberarse totalmente para completar su proceso de identificación personal y social.
- 6. Ser humano de expresión integral:** capaz de utilizar varios códigos y varias creaciones y expresiones que incrementen su situación potencializadora de dialogante en el mundo.
- 7. Ser humano con memoria de largo alcance:** lo que permitirá el desarrollo de propuestas personales y sociales, relacionar pasado, presente, potencialidad del presente y futuro en esa relación de potenciamiento del presente como sucesiones experienciales.

8. Ser humano conocedor de la totalidad: lo que permite la apropiación del ambiente, como naturaleza y sociedad, y la práctica social y los modos de intervención desde la vida cotidiana a lo macrosocial, pensar desde lo cotidiano a lo global.
9. Ser humano popular y moderno como ciudadano: que articule los saberes de la vida cotidiana, el trabajo empírico y los saberes elaborados (científicos o no) capaces de contribuir a construir los modos de vida de socialización y reproducciones democráticas. Lo moderno tiene sentido en la generalización de la ciudadanía, de lo popular, no solo en lo político, sino además y fundamentalmente, en la economía política de la sociedad.
10. Concluimos en un ser humano de múltiples dimensiones, donde los horizontes mágicos, empíricos y sistemáticos se articulen en el potenciamiento de los sujetos o personas, encontrándose, en el "locus" interno como lugar de definición de la relación en la cultura, y por tanto, generando modos de vida autocentrados, populares, nacionales y con una vocación de internacionalizar lo justo y democrático.

Julio 1993  
Santo Domingo

# **CUARTO ACERCAMIENTO A LAS HIPÓTESIS DE LA COMISIÓN DEL ÁREA: HACIA UNA ESTRATEGIA EDUCACIONAL DE CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS SOCIALES TRANSFORMADORES**

## **1. SOBRE LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA**

Las concepciones asumidas por la Comisión del Area de construcción del Conocimiento, del proceso de transformación curricular desarrollado por el Plan Decenal, son un marco de referencia sicosociopedagógico que se ha dado en llamar “constructivista”.

Esa afirmación, a la luz de las experiencias acumuladas en materia de transformación curricular en diversos países, obliga a dos aclaraciones fundamentales: Primero, la llamada “concepción constructivista” no es constreñimiento al papel del profesorado en el contexto del principio de autonomía curricular; y Segundo, la concepción adoptada no es una “receta” a ejecutar, no puede ser una concreción de una directriz administrativa y política del sistema escolar vigente, de naturaleza verticalista y de expertos.

En el planteamiento de la Comisión de Construcción del Conocimiento, a pesar de que hay mucho de ello, no debe ser entendido como “constructivismo”. El constructivismo no es ciencia y mucho menos una teoría psicológica en el sentido estricto de la palabra. Tampoco es una teoría psicopedagógica que nos proporcione una explicación completa, precisa y contrastada empíricamente de

cómo aprenden los alumnos y de la que pueden derivarse prescripciones infalibles de cómo hay que proceder para “enseñarles” mejor.

Así como, con capacidad de reflexión y crítica en la construcción de las concepciones adoptadas, son un abordaje multiterdisciplinario del proceso de construcción del conocimiento, así como del aprendizaje de modelos de acción social y, por lo tanto, de construcción de sujetos sociales democráticos con un amplio repertorio de iniciativas y creatividad. identidad y en el conocimiento y dominio de su contexto. Es un compromiso con la aplicación del acopio de conocimientos que ha hecho la humanidad sobre el aprendizaje, sobre como aprender, aprender a enseñar y enseñar a aprender.

Los paradigmas y elementos conceptuales constructivistas adoptados por la Comisión del área de construcción del conocimiento se refieren a aquellos que postulan que el desarrollo y el aprendizaje humano son básicamente el resultado de un proceso de construcción, que el fenómeno humano, la hominización, no puede entenderse únicamente como el producto de una “programación” contenida en el código genético ni tampoco como el simple resultado de la acumulación de las sucesivas exposiciones y absorciones de experiencias en la vida en sociedad. Aceptar la existencia de procesos de construcción es aceptar que el ser humano, los sujetos sociales, así como los sujetos democráticos, se construyen a través de lo que son capaces de hacer, a partir de los ingredientes básicos que la génesis de lo biológico y lo social aportan continuamente. Es aceptar que los “modos de hacer” son el ingrediente básico en la naturaleza de la estrategia educacional que se proponen.

La sustentación de las propuestas de la Comisión del Área de Construcción del conocimiento es parte de un propósito integrador de una visión sobre el desarrollo humano. Constituye parte del esfuerzo de superar las visiones sicologistas o sicopedagógicas fragmentarias, portadoras de enunciados dogmáticos focalizados y con ausencias de paradigmas que puedan servir a la construcción de sujetos sociales democráticos que permitan mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje y de la educación escolar.

## 1. ALGUNAS PREMISAS

¿Cómo sería la experiencia educativa desde una concepción de construcción del conocimiento?

Consideramos que lo primero que debemos destacar es que se construye conocimiento a partir de las acciones que se realizan.

Esta afirmación importantiza el papel de los sujetos y nos revela que la educación es un trabajo (en el buen sentido), dos cosas que para los maestros y maestras las tenemos parcialmente asumidas, pero que no tenemos en cuenta para los y las estudiantes.

Si queremos que los estudiantes y las estudiantes construyan conocimiento, una parte importante de la actividad que se lleve a cabo en el centro educativo la tienen que desempeñar ellos y ellas.

Ahora bien, los estudios genéticos nos han revelado que en ese conocimiento del mundo existen cambios que se expresan a lo largo de la vida. La psicogénesis nos enseña a reconocer las diferentes intenciones detrás de las acciones de un sujeto, según se va desarrollando. Estos cambios en el conocimiento del mundo fundamentan la asunción de unas estructuras curriculares por niveles.

Nos damos cuenta, entonces, de que el conocimiento es un proceso que lleva su tiempo para construirse y que no se trata de que al nacer poseamos ideas prefiguradas o pre-concebidas que con el paso del tiempo se van expresando con la sola maduración como requisito.

Cuando dentro de una hipótesis de construcción del conocimiento hablamos de desarrollo de potencialidades, nos referimos a este proceso de conocer a través de la acción, de un involucramiento intencionado con el y en el mundo y como tal, comprometido.

Hablar de un involucramiento intencionado con el mundo y en el mundo es hablar de la conciencia que tenemos de él, es hablar del darse cuenta de las relaciones que sostenemos con él.

Este darse cuenta es lo que constituye el reconocimiento y, a la vez, lo que posibilita la construcción de la responsabilidad, pues el sujeto va asumiendo las consecuencias de sus acciones con este proceso de concientización. Por eso es que decimos que hay un desarrollo del conocimiento de la mano con un desarrollo moral.

Haciéndose cada vez más consciente de las consecuencias de sus acciones, el sujeto logrará anticipar estos efectos y así pensar antes de actuar. El desarrollo, podríamos decir, es una conquista de la anticipación.

Esta conquista de la anticipación se expresa en un dominio de la lógica que el sujeto ha logrado construir a base de experiencias con su mundo, de enfrentamientos con su mundo, es decir, de ese accionar que reclamamos.

La sociogénesis, por su parte, nos hace destacar los factores externos o de relaciones e interrelaciones que condicionan la intención de los sujetos. No se trata exclusivamente de los aportes de la socialización en sentido general, sino también de las diferencias que crean las diversas culturas. Traducido al problema del conocimiento, no solamente tiene que ver con la aparición de nociones y conceptos a diferentes edades, según grupos culturales diferentes, sino con la expresión misma de ese entendimiento del mundo, como ocurre con los diferentes idiomas existentes (representación del mundo a través de signos convencionales).

Hay un valor cultural que debemos importantizar y que en nuestro caso, destaca el papel de la escuela en la construcción de la conciencia humana, como conciencia social.

La intención del sujeto y las características culturales generales y de su entorno social son los elementos de la interacción que producen el conocimiento. Esta interacción que se da a lo largo de la vida, este proceso de construcción, presenta “formas” tan identificables que por eso es que hablamos de etapas en este desarrollo.

Esto quiere decir que los cambios no son necesariamente acumulativos. No podemos hablar de ir exclusivamente acumulando hecho tras hecho y de que la conducta compleja sea simplemente la suma de las conductas simples. No. Se asume que hay potencialidad de estructuraciones en el desarrollo cognoscitivo que producen posturas cualitativamente diferentes en momentos determinados de la vida.

## 2. IMPLICACIONES PARA EL TRABAJO EDUCATIVO

Todo esto, pensado para la educación, significa que los adultos involucrados en ella (porque en la "escuela" que propugna Plan Decenal no solamente hablamos del maestro o maestra, sino de un centro educativo abierto a la comunidad), tiene que tener una apertura hacia este desarrollo que presenta cambios cualitativos. Los adultos deben asumir que los/as estudiantes, infantes, y adolescentes, van a tener posturas diferentes a las suyas.

Con este reconocimiento, el adulto no quedará relegado ni su papel será pequeño, sino que se pide que establezca relaciones de intercambio y cooperación donde cada uno, joven y adulto, tendrá una cuota de poder, cada uno tendrá una participación en la construcción del conocimiento.

En definitiva, para producir conocimiento hay que establecer compromisos desde los estudiantes, desde los adultos, con el maestro o maestra como figura relevante y desde la cultura, tanto de los saberes elaborados como del entorno social inmediato. La experiencia educativa que proponemos tiene esta fase triangular de sustentación.

La implicación de la conclusión anterior sería que para poder trabajar específicamente en un grado escolar, tendríamos que desarrollar investigaciones educativas desde las tres posiciones que especificamos. De este modo particularizaríamos desde un país, desde una clase social, desde un centro educativo y desde un nivel, variabilidad que no impediría a los especialistas reconocer sus saberes elaborados acumulados.

Estas investigaciones educativas desde tres elementos, actuando en tensión uno con otro y otro, no la hemos realizado y tendremos que hacerlo desde Plan Decenal. De todos modos, lo más importante de asumir es que la investigación tendría que ser lo cotidiano dentro de la experiencia educativa.

Lo que queremos decir es que si en este año de 1993 hacemos investigaciones educativas, las informaciones resultantes servirían a un maestro o maestra particular como una guía muy general en el trabajo con su determinado grupo de alumnos y alumnas, si es que

asume su contexto y su problemática. Del mismo modo, para los próximos años, como el saber elaborado seguirá avanzando habría que hacer investigaciones desde los nuevos aportes, así como desde los cambios culturales que se desarrollen. Cada componente arrojaría nuevas tensiones en la triple relación que reconocemos.

Por todo esto es que decimos que cuando hablamos de construcción del conocimiento expresada en el ámbito escolar, que es el que nos ocupa en este momento, tenemos que admitir de una vez por todas que es un trabajo que no termina nunca y que se realiza de un modo que puede lucir “desorganizado”, porque no ocurre inexorablemente de forma acumulativa y lineal, como se concebía desde una asunción estática de adaptación, sino desde esta tensión que se logra a base de esfuerzo, es un equilibrio que se logra a base de mucho esfuerzo.

De todas maneras, intentemos aproximarnos desde una sicosociogénesis a este trabajo educativo concreto.

### 3. APLICACIONES EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

¿A qué referíamos cuando hablamos de que el trabajo en el salón de clases tiene que ser compartido con los estudiantes?

Tomemos como ejemplo el Nivel Inicial, donde podría pensarse que esto no es posible.

En este nivel siempre se “leerán” cuentos, se harán dinámicas de juegos, se realizarán actividades “dirigidas” a pequeños grupos, pero la forma en como se llevarían a cabo desde una concepción de construcción del conocimiento variaría a como se ha venido haciendo en la escuela tradicional, donde hay una concepción de ser humano receptor y por lo tanto con un único papel de recibir las informaciones y la dirección del texto o del maestro y maestra.

Ahora decimos que tiene que haber un intercambio entre el texto, la maestra o maestro y el estudiante. En una actividad de “lectura”, todos hemos visto niños y niñas en este nivel agarrar un libro al revés, pararse de determinada manera y tener inflexiones de la voz como si estuviera leyendo. El alumno puede participar de la lectura a través de las láminas y de lo que ellas sugieren a la imagi-

nación o simplemente lo que el niño se invente. La maestra/o, un adulto, aporta informaciones desde la asunción lógica, objetiva si se quiere, dentro de lo que culturalmente hemos aceptado como un ordenamiento del mundo (de acuerdo a las diferentes culturas que coexisten en lo dominicano como hemos especificado en el perfil sico-histórico).

La diferencia es permitir esa expresión imaginativa, simbólica, personal, de juego, que tiene el o la estudiante del nivel inicial, en este caso. El maestro/a asumirla como una expresión correcta dentro de la labor educativa y su posición como adulto "lógico" ofrecerla a manera de intercambio. En la escuela tradicional sólo hay una forma de leer correctamente, una forma de asumir la realidad siempre desde el adulto.

Lo que aquí hemos estado hablando, tiene que ver más con una actitud que con una aptitud o conocimiento exhaustivo que la maestra pueda tener de la expresión del desarrollo en cada una de las diversas etapas. Tiene que ver con creer que hay en los seres humanos, en las y los estudiantes, aunque sean pequeños sin expresión "lógica", un conocimiento que tiene un lugar en el desarrollo de ellos mismos y que debería tener un lugar en el mundo y sobre todo en la cultura de la escuela.

Después de todo, en el mudo adulto, ese ser humano activo y crítico que nosotros reclamamos es de esa fase imaginativa que viene, de esta fase que inventa el mundo que quiere, y en tal sentido la criticidad infantil debe ser entendida en el contexto de las microculturas o respuestas de las primeras construcciones.

Esa fase imaginativa que tiene su expresión máxima en el juego simbólico, que es desprovisto de toda lógica "adulta", es absolutamente necesaria, precisamente, para que luego se desarrolle esta misma lógica, de todas maneras, con su autonomía.

Es necesaria en el aspecto cognoscitivo en sentido estricto, es decir, del desarrollo del entendimiento a través de las confrontaciones de la imaginación con las informaciones lógicas, y es necesaria en el aspecto afectivo, del desarrollo de la autoconfianza a través de la seguridad que da sentir la aceptación de las expresiones emitidas.

¿Cuántas personas adultas brillantes nosotros conocemos que por carecer de seguridad en sí mismas no expresan su genialidad, consecuencias de haberseles impuesto la visión adulta sobre su imaginación?

A fin de cuentas, dentro del desarrollo de las ciencias o el saber elaborado nosotros hemos visto que las visiones de cómo ha estado organizado el mundo han ido cambiando y han cambiado radicalmente. Nada más por esto, nosotros deberíamos admitir que las visiones del mundo que tiene el niño o la niña en esta etapa imaginativa de la que estamos hablando (que corresponde con el Nivel Inicial) tienen que existir, porque esa forma lógica de organizar la realidad y que nos la dictan nuestro desarrollo ontogénico por una parte y el desarrollo de los saberes elaborados por otra puede cambiar aunque sea en millones de años.

Generalizando para todo tipo de población estudiantil, podemos decir que para poder compartir el trabajo, la maestra y el maestro tienen que acercarse y preguntar acerca de lo que interesa trabajar.

La única forma segura de “llegar a los alumnos”, es decir, de interesarlos, es abordarlos directamente. Que expresen sus expectativas acerca del trabajo que se va a realizar, que digan los conocimientos que traen, aunque sean intuitivos, acerca de la asignatura en particular que se va a trabajar.

La maestra o el maestro, por su parte, aporta el conocimiento que tiene del saber acumulado de su disciplina o área y las pistas de acceso a mayores niveles de información.

La maestra y el maestro, como se ve, juegan un papel importante en el trabajo educativo, pero los alumnos y alumnas tienen también una participación destacada, pues en el trabajo se importantizan las acciones que ellos quieren asumir y que pueden asumir. Es decir, se trabaja desde las capacidades de los alumnos, las cuales se conciben (y así se expresan) en la doble vertiente de interés, deseo, emoción, por una parte y de entendimiento de lo que se trata, por otra.

Precisamente por eso es que la escuela de hoy es aburrida y no motiva porque no parte de estos intereses y de su entendimiento indisociable.

Como maestros y maestras, tenemos que conocer de los intereses de nuestros alumnos y alumnas. Una pista teórica nos la dan los procesos sico-sociogenéticos del desarrollo, pero una concreción mayor la vamos a tener con esas investigaciones educativas de las cuales hablábamos antes, a partir de las características sico-históricas que nosotros tenemos identificadas para el dominicano y dominicana.

A veces somos maestros y maestras de años y por no tener una actitud de apertura no sabemos cuáles son las expresiones concretas de nuestros estudiantes, pues al estar pendientes de un resultado sólo anotamos las respuestas que son “correctas” y las que son “equivocadas” las perdemos.

Abordemos ahora las fases del proceso educativo desde la hipótesis de construcción del conocimiento, asumiendo que su expresión real la tomará en una asignatura concreta, en un nivel concreto y para un alumnado concreto, que en este caso es el de nuestro país.

De la fase de planeamiento educativo, podemos decir que el profesor “va con hojas vacías” donde sus estudiantes e indaga a través de ellos cuáles son sus expectativas y cuál el deseo que tienen de trabajar como grupo.

Profesor/a y estudiantes realizan un esbozo del trabajo que asume con la suficiente flexibilidad como para que pueda ser cambiado en cualquier momento que así se considere.

En este primer esbozo se escogen los temas (contenido) por un tiempo determinado, digamos que por un día, por el siguiente mes o cómo se decida y se comienza a trabajar, profesor/a y estudiantes. Esta selección se realiza a partir del intercambio entre lo que quieren y conocen los alumnos y el saber elaborado que domina el profesor/a.

Es en el trabajo cotidiano que se va haciendo de manera efectiva el programa, debido a la actitud despierta del profesor/a hacia todo lo que ocurre a su alrededor y asumiendo que todo aquello que los estudiantes aportan es parte de la experiencia educativa (del aporte del profesor ya hablamos).

Con respecto al trabajo diario en el centro educativo, ya no se

trata de que el/la profesor/a sea quien trabaje y protagonice mientras el alumno se limite a entregar las tareas que pide el/la profesor/a.

Ya vimos cómo se decidieron acciones y se acordaron contenidos. También dijimos que del intercambio cotidiano se irían determinando las acciones y contenidos futuros. Desde la misma programación comienza una dinámica de transformación, cambio de texto, diferentes materiales, otras tareas de las estipuladas que irá desarrollando tanto a los alumnos y alumnas como al/la propio/a profesor/a.

Como parte del mismo procedimiento pedagógico, el profesor/a consiente y estimula que los estudiantes se agrupen a intereses determinados y trabajen por ellos mismos, ya que se asume que la actitud del alumno y su enfrentamiento con el mundo le producen conocimiento. Como siempre se dará el intercambio con el profesor/a y su saber, así como con las informaciones de los textos, se descarta la posibilidad de que sea un proceso estéril e ineficaz.

El profesor/a siempre está atento a los descubrimientos de los estudiantes que recrean el saber elaborado, igual que está dispuesto y preparado para ofrecerlo, pero como reconoce que el conocimiento no es necesariamente lineal ni acumulativo, acepta que las “disgregaciones”, “meandros”, “vueltas” o “culebreos” de sus alumnos son importantes y necesarios.

Dada la actitud de apertura del maestro o la maestra que posibilitan la libertad de acción de alumnado y la flexibilidad en el trabajo educativo, se hace necesario desarrollar formas de anotar o registrar sistemáticamente las experiencias. Hablamos de la evaluación educativa.

El registro sistemático y detallado que proponemos posibilita que el maestro o la maestra anote las experiencias no sólo para sí mismo, sino para la discusión con los demás maestros y maestras y los padres y madres. Revisando y reflexionado en la etapa de desarrollo en que se encuentre el grupo o la mayoría de los estudiantes.

De esta manera, el propio proceso de evaluación también se convierte en un proceso de formación de los profesores y profesoras, de auto-formación entre ellos mismos, ambas modalidades

altamente necesarias en el ámbito escolar, porque revalorizan a la propia experiencia educativa para los adultos involucrados.

¿Qué va a registrar el profesor o la profesora? Su disciplina le da una orientación, pero lo importante es apelar a esa actitud de apertura, así que puede adoptar la práctica de anotar al final de cada día de trabajo lo acontecido. Junto a estos anecdóticos, el profesor guarda los productos del alumnado, es decir, los trabajos que ellos van realizando y las pruebas que él quiera ir haciendo desde su saber elaborado.

El profesor o la profesora tiene que reconocer la multiplicidad de experiencias a través de las cuales se expresa el conocimiento. Y algo muy importante es que, como en las demás partes o fases del trabajo educativo, asuma la participación del alumnado en este proceso de evaluación.

Algunas formas de evaluación con participación del alumnado pueden ser: autoevaluarse en las pruebas que da la maestra, o maestro en un proyecto de acción haciendo evidentes para ambos su entendimiento de la situación, su forma de expresión, de solucionar problemas y de sintetizar la experiencia.

En todos los casos, pero más en el último, se valoran los "entornos" de lo que sería estrictamente el resultado de la experiencia educativa que es el que preocupa de forma exclusiva a la escuela tradicional. En la educación basada en una hipótesis de construcción del conocimiento preocupan tanto al proceso como el resultado.

Esta experiencia educativa nueva que hemos esbozado aquí cuestiona el tiempo escolar, esas horas diarias decididas arbitrariamente, el calendario académico acordado por conveniencias (¿de quién o quiénes?) en determinados meses del año.

Este problema se ha resuelto en algunos países con una modalidad de trabajo educativo que elimina los grados escolares. Las experiencias existentes son pocas y consideradas como experimentales o pilotos, pero existen. Esta educación no graduada o gradada trabaja de forma que los alumnos van acreditándose en saberes y procesos sin necesariamente un tiempo determinado para ello.

Esta experiencia ejecutada en comunidades pobres y margina-

das ha producido la eliminación de toda una serie de concepciones negativas en torno a las posibilidades de los estudiantes que lo que presentan son los problemas derivados de la pobreza. Tanto maestros y maestras, como madres y padres, y lo mejor, los propios alumnos y alumnas saben ya que ellos y ellas sí pueden conocer y avanzar en la recreación y producción del conocimiento y del desarrollo de la personalidad.

Con esta confianza rescatada, todo ha cambiado y las comunidades con esta experiencia no sólo han resuelto el clásico problema de la “repetición y la sobreedad” de los niños en las escuelas, sino que han desarrollado toda suerte de estrategias extraescolares para elevar su calidad de vida.

#### **4. CONCEPCIONES CONSTRUCTIVAS DE LA MORALIDAD**

Esta sección tiene un doble propósito. Uno es profundizar en el planteamiento, antes apenas sugerido, de la relación entre el desarrollo del conocimiento y el desarrollo moral, importante en sí mismo. Otro propósito es el de presentar la problemática de la construcción de actitudes y valores ya relacionados con la educación; es decir, trabajar una de las áreas de los saberes desde la perspectiva constructivista que manejamos para la nueva educación que proponemos.

A través del proceso educativo se aspira a transformar la constitución sicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor.

Hay en la relación educativa dos partes: el individuo en crecimiento, por un lado; los valores sociales, intelectuales y morales, en los que el educador debe iniciarse, por otro.

El adulto ha sabido percibir la relación de acuerdo con su propia perspectiva, alimentando la idea de la educación como simple transmisión de valores colectivos de generación en generación.

¿Es la infancia un mal necesario –visto el niño como “un hombre pequeño”– o tienen los caracteres de la mentalidad infantil significado específico que caracteriza una verdadera actividad? La

respuesta a esa pregunta va a determinar el tipo de relación entre la sociedad adulta y el niño o la niña a educar.

En el primer caso se concebirá la educación como relación unilateral, en el segundo, como relación recíproca. Bajo la visión unilateral, el niño o la niña es convocado para recibir, desde fuera, los productos ya establecidos y fijados, del saber y la moralidad. La relación educativa es “presión” de un lado y “disposición” para recibir del otro.

En la relación unilateral del proceso educativo, los adultos y adultas —el maestro y la maestra, la sociedad— aparecen como “paradigmas de toda verdad y moralidad”. El bien y el mal serán concebidos, de una manera muy simple, como aquello que es o no conforme a la regla de los adultos.

Esta moral de la obediencia —moral heterónoma— fácilmente conduce a deformaciones, puesto que al no poder conducir al educando a la construcción de la conciencia personal caracterizada por la moralidad del bien, frente a la del deber puro, obstaculizará la adquisición de los valores esenciales de la sociedad en la que habrá de integrarse y a la que habrá de enriquecer.

Es este un punto fundamental en el proceso de “construcción” de la conciencia y la personalidad.

Concebida la relación educativa como relación social recíproca, como interacción, debemos fijar la atención en los procesos de socialización, pues es en éstos en los que se generan las condiciones para el “descubrimiento” de los valores y la moralidad.

Es necesario distinguir dos procesos, que se irán complementando, a base de atención y tacto. Por un lado, la autoridad del adulto o la adulta; por el otro, la cooperación de los niños entre sí.

La autoridad del adulto será vista como la “fuente” de toda verdad y moralidad. Esta situación entraña sus peligros. El peligro del adulto conduce frecuentemente a reforzar el egocentrismo, en lugar de corregirlo, mediante la sustitución de la creencia individual por otra fundada en la autoridad.

Tal condición sólo puede ser superada mediante la reflexión y la discusión crítica, que permitan ir constituyendo la razón y necesitan, para ello, la cooperación, y el intercambio verdadero. La

cooperación de los niños y niñas entre sí permiten, desde el punto de vista intelectual, el intercambio del pensamiento y la discusión, educando el espíritu crítico, la objetividad y la reflexión discursiva. Desde el punto de vista moral, la cooperación conduce al ejercicio de los principios de la conducta mucho más allá de una simple sumisión externa.

La evolución del niño y la niña no consiste solamente en el desarrollo progresivo de las aptitudes innatas, sino especialmente en una real socialización que transformará cualitativamente su personalidad. Desde el periodo inicial, cuando el ser humano, por no saber hablar aún, no sabe casi nada de la realidad social –excepto las tendencias instintivas que lo llevan a buscar a los otros y limitados– hasta el adulto en el que las reglas morales y lógicas se hayan tan interiorizadas, que parecen emanar del individuo mismo, estamos asistiendo a una “conversión” gradual del individuo.

Julio 1993  
Santo Domingo

# **QUINTO ACERCAMIENTO A LAS HIPÓTESIS DEL ÁREA: EL DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES, EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES Y EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN EL AMBIENTE ESCOLAR**

## **1. INTRODUCCIÓN**

La Cultura es el resultado de la acumulación de las «potencialidades desarrolladas» por las formas de agrupamiento social, históricamente agregadas, mediadas por las diversas respuestas que los grupos, clases sociales y pueblos articulan en función de sus necesidades e intereses.

Los saberes populares y elaborados (inclusive los científicos) son el resultado del grado de desarrollo de las potencialidades de los sujetos que permiten las diversas formas de agrupamiento social en el proceso de construir una visión de la realidad congruente con las necesidades e intereses de las respuestas de poder y dominación.

La «educación» es un complejo de diversos tipos y procesos de transmisión y reproducción (en modalidades escolarizadas o no, formales o no, sistemáticas o no, «modernas» o no, coercitivas o no), en el seno de la sociedad, de la acumulación de experiencias y conocimientos, que las «potencialidades desarrolladas» históricamente han permitido. Esa «transmisión» está condicionada, tam-

bién históricamente, por las necesidades e intereses de grupos, clases y pueblos.

En el mismo orden de ideas, promover, organizar y realizar (en muchos casos controlar) la «transmisión» de los conocimientos es enseñar y asumir esos productos, internalizarlos y reproducirlos es aprender.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje formales culturalmente dominantes ocurren en un ambiente, un nicho ecológico, que es lo que se conoce como la escuela. Ese ambiente es un espacio social de diversas expresiones y niveles de complejidad y sus funciones, así como la dinámica de las relaciones que se dan en el mismo, constituyen lo que se conoce como educación escolarizada.

Por lo tanto, es lógico comprender que el espacio social histórico que conocemos «escuela» no necesariamente está diseñado para facilitar la construcción de conocimientos, porque su función histórica ha sido transmitir y administrar los que son dominantes y determinar cuáles son o no relevantes socialmente.

Esto, porque en cuanto categoría abstracta, institución en sí, portadora de una naturaleza inmutable de la cual se diga es buena, es mala, la escuela no existe. En cuanto espacio social en que la educación formal, que no es toda la educación, se da, la escuela en verdad no es, la escuela está siendo históricamente. La comprensión de su estar siendo, por tanto, no puede ser lograda fuera de la comprensión de algo más totalizante (envolvente) que ella y que es la sociedad misma en la cual se encuentra. La educación formal existe, en la escuela, en un subsistema de un sistema mayor, que es el que determina qué conocimiento es relevante para los intereses dominantes. Las relaciones entre ellos (subsistema y sistema mayor) no son con todo mecánicas.

Por lo tanto, no se puede pedir a la escuela, o lo que es lo mismo decir, a la educación formal, que se torne a la cabeza de las transformaciones sociales (tampoco de las transformaciones curriculares), sin que se piense, por otro lado, que ella es una expresión del sistema que la engendra. Si en la escuela se forjan sujetos sociales transformadores es porque la necesidad de transformación (y eso incluye hasta una transformación curricular) sur-

gen de la sociedad misma, de sus conflictos de ideas y de intereses, y se expresan en ese espacio social (o se concretan en un diseño curricular).

De allí la afirmación de que en cuanto categoría abstracta, institución en sí, portadora de una naturaleza inmutable de la cual se diga es buena, es mala, la escuela no existe. De allí también que no sea la escuela la que se encuentra en crisis, ni la educación, como astuta o ingenuamente se insiste en pregonar. Se habla de la crisis de la escuela como si ella existiera desgarrada del contexto histórico y social, económico y político de la sociedad concreta donde actúa, como si ella pudiese ser desvinculada de ella, como una inteligencia o como un poder, en esta o aquella sociedad, como si su constitución fuera al margen de a «quién sirve» o a «quién des-sirve», o al margen de «en favor de qué» o «contra qué».

Para emprender la transformación de una expresión histórica concreta de la educación formal (un diseño curricular), es necesario comprender lo expresado anteriormente, porque sólo una voluntad de transformación histórica y social, surgida desde el seno mismo de la sociedad, puede transformar eso que está siendo para servirle: la escuela.

## **2. EL DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES**

Mucho se ha comentado en torno a lo sostenido sobre el «desarrollo de las potencialidades» de la persona humana, en el marco conceptual sobre el desarrollo y la construcción de conocimientos (aprendizaje) humanos, que sostiene las propuestas de la Comisión de Construcción de Conocimientos. Este marco conceptual permite hacer énfasis en los procesos que desarrollen las «potencialidades» de la persona humana como requisito indispensable para la construcción de sujetos sociales transformadores.

Es necesario, por lo tanto, reflexionar sobre el significado de las potencialidades humanas en tanto capacidades que conforman la gran potencia de la persona humana.

La propuesta de la Comisión del Área de Construcción de Conocimientos busca que los grupos humanos sujetos de construc-

ciones de conocimientos en los ambientes sociales de aprendizaje (escolares o no, formales o no, estructurados o no) sean capaces de desarrollar una nueva situación donde cada integrante-participante adquiera su valor por la capacidad de pensar de reflexionar, de sentir, de compartir, donde el pensamiento y la acción de cada uno se constituye en aporte constante al descubrimiento de su mundo, de nuestro mundo (de su entorno (contexto) inmediato y mediato, bio-psico-social y cultural).

Esta nueva situación permitirá un grado óptimo de comunicación que hará de este proceso una permanente socialización, a través de una dinámica de encuentros sucesivos que permitirán, a su vez, una mayor conciencia sobre el significado de los contenidos del proceso constructivo, una mayor capacidad de identificar y construir valores propios y de los otros, adecuados a la dignidad de la persona humana (positivos), así como la capacidad de crítica y acción para superar los inadecuados (negativos).

Esta nueva situación permitirá desarrollar las potencialidades para apropiarse eficazmente, de una manera consciente, de todo aquello que nos concierne en nuestro proceso de seres vivos, sociales e históricos con responsabilidad individual y colectiva frente a nuestro destino..

Las potencialidades están en todos nosotros y nosotras, profesores(as), alumnos(as), vecinos(as), familiares y amigos(as) de un ambiente de aprendizaje. Son capacidades naturales. A veces se desarrollan accidentalmente, otras veces las desarrollamos por esfuerzo propio o presionados por las circunstancias. En la mayoría de los casos el desarrollo de estas potencialidades, o su detrimento, son manipulados, intencionadamente o no, por determinados tipos de educación en instituciones, familias o grupos. Cada época histórica y cada circunstancia social han permitido o han entorpecido el pleno desarrollo de estas potencialidades en jóvenes y adultos. Y en relación con este desarrollo o entorpecimiento, se han presentado grandes avances o grandes estancamientos en la historia de la humanidad. De allí la importancia y transcendencia que podría llegar a tener este propósito, esta meta.

Las herramientas de nuestras potencialidades, entre otras, son:

- Capacidad de comunicar.
- Buscar, acumular, usar y retener información para un determinado fin.
- Capacidad de reflexionar. Capacidad de crítica.
- Capacidad de inventar e innovar.
- Capacidad «de hacer» para transformarse y transformar el medio y el sistema de relaciones sociales.

### ***2.1 La capacidad de comunicar***

Desde el primer día de nacido, el ser humano tiene la capacidad de comunicar sus emociones, y progresivamente, aprende a comunicarse con los mismos de su especie con códigos cada vez más complejos y cargados de significación.

De la educación tradicional actual heredamos por todos los medios la insistencia en desarrollar especial y particularmente una de las capacidades antes señaladas: la capacidad de retener y usar información. Pero la mayoría de las veces con un fin memorístico. Por esto se ha incentivado la capacidad de recibir y archivar maravillosamente un sin número de datos que de mantenerse presentes en la memoria podrían ser aplicados a una práctica. Con el inconveniente de que por tratarse de una información muy general, o excesivamente fraccionada, así como estereotipado, se debe aplicar a una práctica repetitiva que no consulta la particularidad social y cultural de cada ser humano y de cada medio en el que se verifica esta práctica.

Por lo tanto, los resultados no traspasan el nivel de la reproducción de productos que la sociedad consume por necesidad de estar y sobrevivir, pero jamás porque sean los adecuados a su real situación y necesidad de desarrollo. Lo que sí ha pasado con esta insistencia de la educación tradicional en desarrollar la capacidad de retener es que ha fortalecido un sistema de comunicación en una sola dirección: del que sabe (o está informado). Lo cual ha producido una insospechable verticalidad, del capacitado

memorísticamente al incapacitado que apenas empieza a desarrollar su «centro de acopio de información».

Todo con el agravante de que los medios audiovisuales de gran desarrollo tecnológico, libros, computadoras, centros radiales y televisivos, manuales, etc., están orientados y usados socialmente para reforzar la capacidad de retener imposibilitando al que escucha o recibe para emitir sus propios juicios de acuerdo a sus propios valores culturales o significaciones. Así, algunos jóvenes o adultos han perdido sus maravillosas capacidades que los y las facultan para ser sujetos sociales transformadores, dinámicos de su propio proceso educativo y reconstructivo de su mundo y su cultura.

## ***2.2 Uso y retención de información adecuada***

La información necesaria para construir conocimientos adquiere relevancia y significación cuando es producto de una búsqueda en la que se participa. Buscar lo específico que ayude a esclarecer un vacío de información o duda, es un ejemplo de esto. De igual forma, la búsqueda de información evita el desperdicio y la pérdida recursos al enfatizar lo que el grupo necesita evadiendo la dispersión hacia cuestiones no fundamentales. La búsqueda de información desarrolla la capacidad de usar objetivamente la información.

## ***2.3 Reflexión***

La capacidad de reflexionar es la posibilidad que tenemos de profundizar, de usar el pensamiento como instrumento explorador para llegar a horizontes de mayor claridad. Es la capacidad de confrontar el dato o la situación presente con otros datos o situaciones aportadas por nuestra propia experiencia o la de otros para obtener juicios más sensatos y válidos.

Utilizando la capacidad de comunicarse (hablar y escuchar) junto a las de buscar, usar y retener información adecuada, desarrollamos la capacidad de reflexión. Conocer qué pensamos sobre eventos, situaciones, problemas o necesidades y qué piensan los de-

más, es el primer momento. Contrastar las opiniones, es el segundo momento para poder reflexionar. El ejercicio de ambos momentos constantemente desarrolla la capacidad de reflexionar.

La reflexión constante aproxima al grupo a una más eficiente explicación de los eventos y a hallar causas, efectos y soluciones a toda clase de eventos o problemas; la reflexión abre el camino a la autoconciencia personal y colectiva.

#### ***2.4 La capacidad de analizar***

Es la posibilidad de comparar lo que cada quién piensa y dice de una determinada situación, evento, necesidad o problema. Por esta vía se puede deducir que una misma situación tiene distintas interpretaciones; que el mismo problema puede presentarse en diferentes circunstancias con diferentes causas y consecuencias.

Comparando las opiniones de los distintos miembros del grupo se puede concluir que hay algo en común que resalta (un significado común) o algo que inmediatamente adquiere el carácter de significación (percepción sentida y consciente).

El análisis permite al grupo percibir la carencia de información o experiencia ayudándole a determinar sus vacíos e interrogantes.

También es analizar, por ejemplo, la forma como el grupo desdobra, separa y compara las diferentes partes de un texto (aspectos físicos, biológicos, sociales, culturales, etc.) para escuchar de sus integrantes la relación que su contenido guarda con sus propias experiencias o su propio pensamiento.

Mediante el acto de analizar, el grupo busca y encuentra actos educativos que complementan sus vacíos. Pero, además, estos actos le generan nuevas necesidades de información o instrumentación teórica, técnica o metodológica. De este modo un grupo llega a encontrar problemas que van desde la carencia de información hasta, inclusive, investigar en él mismo la forma y frecuencia con que dichos problemas se manifiestan.

#### ***2.5 La capacidad crítica***

Es la capacidad de evaluar justa y honestamente los hechos y

de pronunciarse frente a ellos con firmeza y convicción. Es la capacidad que tenemos de reconocer la verdad por encima de los intereses individuales y en favor del interés grupal.

Ganar criticidad es ganar conciencia y eficiencia en nuestra aproximación a la realidad de los hechos. Un grupo crítico está en capacidad de sostener su voluntad grupal por encima de la voluntad individual pero sin manipulaciones de ningún tipo, limpia y honestamente.

Cuando desarrollamos esta capacidad de crítica con toda seguridad nuestra práctica será transformadora y crítica. La crítica permite que el grupo cualifique y perfeccione su búsqueda.

Sin embargo, sólo el diálogo limpio y verdadero hace posible la crítica constructiva al interior de su grupo. Y este tipo de diálogo sólo es posible cuando en verdad se desea, cuando en realidad nos interesa avanzar. Estimular esta capacidad conduce al rechazo de cualquier tipo de manipulación y estimula, promueve la humildad en la aceptación de los errores de apreciación, basándose en el grado de su significación compartida, así como la firmeza para no ocultarlos jamás, al ser improductivo frente a la significación evidente compartida, y fomenta el afecto, el interés y calor humano fraternal y solidario.

## ***2.6 La capacidad de hacer***

Tenemos capacidad de crear nuestras propias soluciones. Capacidad de atrevemos a descubrir o inventar modos de hacer y audacia para realizarlos contra toda falta de orientación, contra todo obstáculo.

Descubrir, inventar e innovar, son modos de hacer. Son caminos, no importa cuáles tomemos, que conducen a construir nuestra percepción de la realidad y de su transformación. Nuestra capacidad de innovar, de inventar, nos permite transformar todo tipo de circunstancia adversa en circunstancia favorable, conquistable, accesible a nuestra potencia y nuestra fuerza, factible de realizar.

La capacidad de hacer es la práctica. La práctica es la capacidad de hacer, de convertir en actos, en acciones, las ideas que concibe nuestro pensamiento.

La práctica es el juez que evalúa el acierto o error de nuestros conceptos. Mediante la práctica, tales conceptos se afinan, se reconstruyen o se descartan.

La práctica tiene muchos niveles. De lo simple, lo más sencillo, a lo complejo, a lo más complejo. La práctica del grupo contempla toda clase de actos: desde las reuniones o momentos para dialogar, hasta las averiguaciones, los estudios o investigaciones que nos vemos obligados a realizar. En ocasiones la práctica trasciende el contexto social más inmediato del grupo y se inscribe en un contexto sociohistórico más amplio. En este caso, se despierta la conciencia del grupo que descubre cómo su modo de hacer es un hacer histórico de efectos y consecuencias más sólidos y duraderos que lo que podría haberse previsto al conformarlo.

La práctica convierte en hechos verificables las audacias del pensamiento. La práctica enriquece nuestra experiencia vital y pone vuelo y fortaleza a nuestras ideas, a nuestro pensamiento, comprometiéndolo en búsquedas y acciones cada vez más complejas cada vez de mayor resonancia y significación en nuestro propio proceso y en el proceso histórico de construir conocimientos, del que ineludiblemente estamos participando.

La práctica es, también, un modo de hacer historia y, por lo tanto, en la «escuela» se forja gran parte de la historia de un pueblo (en tanto presente que acumula un pasado y construye un futuro).

### **3. LOS CONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR**

El enfoque curricular que se propone adoptar en la transformación curricular destaca la importancia de los contenidos. Los contenidos cumplen la función de «organizadores» de la actividad de construir conocimientos, son la matriz que permite organizar actividades en los ambientes de aprendizaje y, muy especialmente, en los escolarizados. Esta propuesta supone una redefinición y reconceptualización del concepto mismo de contenido, de lo que significa enseñar y aprender contenidos específicos y del papel que juegan los aprendizajes escolares en los procesos de desarrollo, de socialización y de construcción de sujetos sociales transformadores

La concepción que se propone adoptar entiende básicamente la educación, en ambientes escolarizados, como la realización de una serie de aprendizajes de contenidos específicos, sistemáticamente planificados, gracias a los cuales los alumnos y alumnas construyen los conocimientos relevantes históricamente para la sociedad.

En esta concepción se acepta que la educación ideal en ambientes escolares no es la que transmite los saberes constituidos y legitimados socialmente, sino la que asegura unas condiciones óptimas para que los alumnos desarrollen sus potencialidades y capacidades cognitivas, efectivas, sociales y de aprendizaje. Esta concepción de la educación escolar está asociada, como hemos dicho anteriormente, a interpretaciones constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje que otorgan una importancia decisiva a la actividad del alumno. Las propuestas curriculares que se inspiren en esta concepción deberían tender, como es lógico suponer, a destacar la importancia de la creatividad y del descubrimiento en el aprendizaje escolar, a atribuir a la actividad del alumno un papel decisivo en el aprendizaje, a redimensionar y relativizar la importancia de los contenidos y a concebir al profesor más como un guía, un facilitador o un orientador del aprendizaje que como un transmisor del saber constituido.

El rechazo a una concepción transmisiva y acumulativa de la enseñanza y el aprendizaje, implicados en la propuesta, a su vez significan un redimensionamiento de la importancia de los contenidos, al propugnar una interpretación constructora de la enseñanza y el aprendizaje y, al mismo tiempo, destacar que los contenidos juegan un papel decisivo en la educación escolar.

Los contenidos designan el conjunto de saberes y formas culturales cuya creación, asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su construcción como sujetos sociales transformadores, así como para su desarrollo y socialización. La idea de fondo es que el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en el vacío, sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado. El desarrollo de la persona humana debe ser entendido como el proceso mediante el cual los seres humanos construyen conocimientos que

serán asumidos como saberes y formas culturales del grupo social a que pertenecen. Esta construcción, sin embargo, no consiste en una incorporación pasiva del saber históricamente construido y culturalmente organizado, sino más bien en una reconstrucción o re-elaboración del mismo.

Toda la educación, todas las prácticas educativas (familiares, escolarizadas o no) pueden ser entendidas entonces como instrumentos de los que se dotan los grupos sociales para ayudar a sus miembros más jóvenes a construir los conocimientos y asimilar las formas y saberes necesarios para que se produzca el proceso de socialización para la transformación permanente de su contexto respetando y enriqueciendo los procesos de identidad personal.

Lo propio y específico de la educación escolarizada es que está formada por un conjunto de actividades especialmente planificadas con el fin de ayudar a que los alumnos y alumnas construyan los conocimientos y asuman una forma o saberes culturales que al mismo tiempo que se consideran esenciales para su desarrollo y socialización, así como para la transformación de su contexto, difícilmente serían asumibles sin el concurso de una ayuda específica.

Los contenidos curriculares son una selección de formas o saberes culturales en un sentido muy próximo al que se da a esta expresión en la antropología cultural: conceptos, explicaciones, actitudes, intereses, pautas de conducta, etc. Son una selección de formas o saberes culturales cuya construcción e interiorización es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y socialización adecuados de los alumnos y alumnas en el contexto de la sociedad a que pertenecen, así como de sus necesidades históricas. Esto quiere decir que no todos los saberes o formas culturales son susceptibles de figurar como contenidos curriculares, sino únicamente aquéllos cuya construcción y apropiación son considerados fundamentales, desde el punto de vista de las necesidades de grupos, clases y sociedades. Por lo tanto, el criterio de la propuesta curricular para seleccionar contenidos de enseñanza y aprendizaje es que sólo lo serán los saberes y formas culturales cuya correcta y plena construcción requieren una ayuda específica.

En resumen, los contenidos tal como han sido caracterizados en este trabajo, constituyen un paso importante en el desarrollo del proceso de concreción de las intenciones educativas. La enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos no es por lo tanto, desde esta perspectiva, un fin en sí mismo, sino un medio imprescindible para desarrollar las potencialidades (capacidades) de los alumnos.

La concepción transmisible y acumulativa del aprendizaje es sustituido por otra concepción basada en el aprendizaje significativo. Lo que importa es que los alumnos puedan construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden. Sólo en la medida en que se produzca este proceso de construcción de significados y de atribución de sentido se conseguirá que el aprendizaje de contenidos específicos cumpla la función que tiene señalada y que justifica su importancia: contribuir al crecimiento personal de los alumnos y alumnas favoreciendo y promoviendo su construcción como sujetos sociales transformadores, o sea, su desarrollo y socialización.

#### **4. TIPOS DE CONTENIDOS ESCOLARES**

Esta propuesta implica que los hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas son diferentes tipos de contenido. Los saberes y formas culturales, cuya asimilación por los alumnos y alumnas trata de favorecer la educación escolar, pueden pertenecer a una u otra forma de estas categorías, por lo que no hay razón alguna para reservar la denominación de contenido, como ha venido haciéndose tradicionalmente a la categoría de hechos y conceptos. Considerar los procedimientos y las actitudes, valores y normas como contenido al mismo nivel que los hechos y conceptos, supone una llamada de atención sobre el hecho de que pueden y deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje en el ambiente escolarizado.

Es importante estructurar las propuestas curriculares en base a estos tres tipos de contenidos:

- a) hechos y conceptos;
- b) procedimientos y actitudes;
- c) valores y normas.

Esto puede suponer una ayuda al profesorado para organizar su práctica docente y orientarla hacia la manera más adecuada de proceder.

En función de los propósitos, intenciones u objetivos que se persiguen en cada caso, un mismo contenido puede ser abordado en una perspectiva factual, conceptual, procedimental o incluso actitudinal. Sin embargo, se considera lo ideal, lo más conveniente, abordarlos sucesiva y complementariamente, desde las tres perspectivas. Se deben planificar y desarrollar actividades que permitan trabajar de forma interrelacionada los diversos tipos de contenido.

#### ***4.1 Los hechos y los conceptos como contenido***

Es necesario diferenciar los contenidos factuales de los conceptuales desde los diferentes niveles educativos y cómo se aprenden los conceptos y los datos de los distintos contenidos curriculares.

El conocimiento en cualquier área, sea ésta científica o cotidiana, requiere información. Mucha de esa información consiste en datos o hechos. Para conocer algo sobre las epidemias del SIDA o del Cólera, necesitamos saber cuándo se iniciaron y cuántas personas han sido afectadas por ellas, así como cuántos nuevos casos se presentan cada año. Para saber algo sobre la degradación del medio ambiente en la República Dominicana necesitamos información sobre deforestación, tipos y niveles de contaminación ambiental, etc. De igual forma ocurre con el conocimiento de la distribución espacial de la población en el país, ya que se necesita saber cuántos dominicanos viven en hábitat urbano o rural y cuántos en las diferentes regiones o provincias. Cada una de estas informaciones constituye un hecho o dato. Estas informaciones (hechos o datos) deben recordarse y reconocerse de modo literal. Sin embargo, para saber algo de epidemiología, o de ecología o de demografía y predecir el futuro epidemiológico, ecológico o poblacional del país es necesario más que conocer los datos, comprenderlos, establecer las relaciones significativas de ellos. Para esto, a más que los datos, se necesita conocer los conceptos que

den significado a estos datos, por ejemplo, relación entre conducta humana o condiciones ambientales y enfermedades, relaciones entre corrientes migratorias y modelos de desarrollo, o utilización de recursos naturales y modos de acumulación y reproducción social en las sociedades capitalistas.

Para que los datos y los hechos cobren significado, los alumnos deben disponer de conceptos que les permita interpretarlos. Es importante que los alumnos conozcan los datos más relevantes con respecto a las epidemias del VIH y el SIDA, o sobre la de la degradación ambiental, pero sólo tendrán significado esas características si se sitúan en el marco de un sistema de conceptos.

En la vida cotidiana, los conceptos, nos permiten superar las limitaciones de lo particular. Si no dispusiéramos de categorías explicativas y conceptos, cualquier objeto (el preservativo o condón en el caso de la epidemia del VIH) o cualquier evento (un fuego forestal o la tala de un árbol, en el caso de la degradación ambiental) serían una realidad nueva, diferente, imprevisible e intrascendente. Sólo los conceptos nos permiten incluir estos objetos y eventos, dentro de la organización de la realidad que queremos predecir.

Un concepto científico no es un elemento aislado, sino que forma parte de una jerarquía o red de conceptos. Para aprender un concepto es necesario, por tanto, establecer relaciones significativas con otros conceptos. Por esta razón, ni el aprendizaje de hechos, ni la comprensión de conceptos pueden aislarse del resto de contenidos del curriculum.

#### ***4.2 Relaciones de hechos y conceptos con otros contenidos curriculares***

Los hechos y los conceptos varían de un área curricular a otra en mayor medida que otros contenidos. Cada disciplina científica o área se caracteriza por tener sistemas conceptuales y base de datos propio. Aunque cuando cada bloque de contenido puede tener y de hecho tiene también procedimientos que le son propios, lo más específico de los bloques de contenidos es su entramado con-

ceptual. Esto no implica restar importancia educacional a los otros tipos de contenidos (procedimientos y actitudes) sino precisamente señalar que estos últimos tienden a ser más generales (o transversales entre «componentes disciplinares de los bloques de contenido»<sup>1</sup> que los hechos y los conceptos. Mientras que muchas materias pueden compartir fácilmente procedimientos y actitudes, los conceptos y los datos, aun pudiendo ser comunes a más de una disciplina o componente disciplinar de contenido, suelen ser más disciplinares.

El curriculum debe ir introduciendo un dominio progresivo de la complejidad de los elementos conceptuales, lo que se expresa en un abordaje progresivo de la diferenciación disciplinar, la importancia de los contenidos conceptuales y factuales irá aumentando también en forma progresiva.

La diferenciación disciplinar no debe implicar en ningún momento la pérdida de los entramados conceptuales multi e interdisciplinarios, Tampoco quiere decir que el nivel de la educación básica esté vacío de hechos y conceptos. Se trata más bien de una cuestión de énfasis, basada en una evolución lenta y progresiva determinada por las necesidades y posibilidades de los niveles, que son los espacios en los que se concreta el aprendizaje sucesivo de conceptos y procedimientos. El desarrollo de la adquisición<sup>2</sup> de conocimientos conceptuales va adquiriendo una gradación de complejidad, en la que los conceptos precurrentes hacen posible la construcción de nuevos conceptos más complejos, siempre condicionado por las posibilidades y necesidades de cada nivel.

Cualquier actividad de aprendizaje está mediada por las actitudes; todo procedimiento se aplica necesariamente con un contenido factual y conceptual; el aprendizaje de hechos y conceptos requiere actitudes diferentes; y es difícil adquirir hechos o conceptos sin poner en marcha algún procedimiento.

---

1 Utilizamos el concepto «componente disciplinar de los bloques de contenidos» para referirnos a los conceptos, terminología y códigos propios de una disciplina científica que forman parte de los saberes y formas culturales sujetas a enseñanza-aprendizaje que forman parte de un contenido o de un bloque de los mismos. Esta designación trasciende la que tradicionalmente se conoce como «materia».

Los hechos y datos se aprenden de modo memorístico y se basan en una actitud pasiva hacia el aprendizaje; en cambio, la adquisición de conceptos se basa en el aprendizaje significativo que requiere una actitud u orientación más activa con respecto al propio aprendizaje, en la que el alumno ha de tener más autonomía en la definición de sus objetivos, actividades y fines.

El aprendizaje de hechos y conceptos se apoya casi siempre en el uso de procedimientos previamente aprendidos, ya que se pueden conocer propiedades diferenciales de cosas a través de una lectura o a partir de la observación, lo cual requiere procedimientos o inferencias inductivas que son también contenidos educativos.

### ***4.3 Diferencias entre datos y conceptos***

Los hechos o los datos deben aprenderse literalmente de un modo reproductivo; no es imprescindible comprenderlos. Este proceso de reproducción será insuficiente, en cambio, para lograr que el alumno construya conceptos, ya que construirlos implica la capacidad de asignar significado a un material o a una información que se presenta, o cuando se «comprende» ese material, donde comprender sería equivalente, más o menos, a traducir algo que las propias palabras o la propia realidad.

Las necesidades y posibilidades de cada nivel determinan y condicionan la construcción de conceptos científicos, ya que ello implica diseñar la inclusión de los conceptos estructurales (principios) así como los conceptos específicos. Los principios son conceptos muy generales, de un gran nivel de abstracción, que orientan la organización conceptual de un área. Los principios deberán atravesar todos los contenidos dentro de un determinado bloque. Difícilmente se podrían comprender nociones específicas si no se dominan los principios.

Los conceptos específicos son generalmente el dictado común de contenidos conceptuales. La relación entre los principios y los conceptos específicos se sitúa dentro de una organización jerárquica del conocimiento científico, determinada no sólo por los con-

tenidos disciplinares del área, sino también por las necesidades y posibilidades del nivel.

El papel de la organización por nivel cumple la función no de determinar el objeto que el alumno debe aprender, sino en establecer lo que es posible que haga para aprenderlos (los procesos), pues en definitiva, cada nivel tiene una necesidad y una posibilidad de aprendizaje literal sin comprensión o de aprendizaje con significado.

El aprendizaje de hechos, consiste en copia literal, se alcanza por repetición (memorística), se adquiere de una vez y se olvida rápidamente sin repaso. En cambio, el aprendizaje de conceptos consiste en una relación con conocimientos anteriores, se alcanza por comprensión (aprendizaje significativo), se adquiere gradualmente y se olvida más lenta y gradualmente.

#### ***4.4 Aprendizaje de hechos y de conceptos***

La idea central del aprendizaje significativo consiste en que lo que aprendemos es el producto de la información nueva interpretada a la luz de lo que ya sabemos o podemos generar con autonomía. Los conceptos previos (los que ya sabemos) poseen coherencia desde el punto de vista del alumno, no desde el punto de vista científico, son bastante estables y resistentes a cambios, porque son construcciones personales, se descubren en las actividades porque son «teorías en acción», buscan la utilidad más que la verdad y son compartidos por otras personas, pudiéndose agrupar en tipologías. Los conocimientos previos pueden ser:

- a) Concepciones espontáneas, basadas en la necesidad de dar significado a la cotidianidad y se estructuran a partir de inferencias de causalidad a datos sensoriales y perceptivos (frecuentes en el ámbito de las ciencias naturales);
- b) Concepciones transmitidas socialmente, originadas en el entorno o contexto social del alumno (frecuentes en el ámbito de las ciencias sociales);
- c) Concepciones analógicas, que son activaciones, por analogía,

de una concepción potencialmente útil para dar significado a un concepto sobre el cual el alumno carece de ideas específicas. Es muy importante esta última tipología, porque todo concepto de una disciplina formal que esté muy alejado de la realidad social o perceptiva del alumno o que no tenga conexión con la vida cotidiana, activará una analogía más o menos atinada, pero nunca real.

#### ***4.5 Enseñanza de hechos y de conceptos***

Dada la importancia de la práctica para el recuerdo literal de información, lo más importante es diseñar ejercicios o tareas que proporcionen la práctica necesaria para el aprendizaje memorístico. Las prácticas deben situarse en un contexto significativo del alumno para facilitar su recuerdo. La práctica debe realizarse de modo distribuido a lo largo del tiempo, es decir, en pequeñas dosis (el ejercicio memorístico se vuelve un reforzador intermitente autoadministrado o determinado por el diseño instruccional). Por lo tanto, es conveniente que la memorización de información se reduzca a aquellos datos o hechos que los alumnos van a encontrar a continuación con cierta frecuencia para facilitar una práctica de mantenimiento.

El diseño de actividades didácticas para la construcción de conceptos es mucho más exigente que en el caso anterior. Es fundamental enfatizar la importancia de las actividades de descubrimiento y las actividades de exposición.

El aprendizaje por investigación o descubrimiento implica que los contenidos conceptuales que el alumno debe adquirir no son expuestos o presentados por el profesor, deben ser descubiertos a través del significado, de un modo de hacer y de las relaciones conceptuales que subyacen en el mismo. En cambio, el aprendizaje de conceptos organizado expositivamente es aquél en el que el alumno recibe ya organizada la información conceptual que debe adquirir a través de una presentación oral o de un texto; los conceptos que el alumno debe aprender de modo significativo no le son explícitamente presentados, necesita descubrirlos. Sin embar-

go, es recomendable la conveniencia de buscar la complementariedad de ambos tipos de actividades.

Una actividad de descubrimiento constaría de cinco pasos o fases:

- a) Confrontación del alumno con una situación problemática (a ser posible sorprendente o inesperada).
- b) Observación, identificación de variables y recogida de datos sobre la situación planteada (se trataría de responder a la pregunta ¿qué ha sucedido?).
- c) Manipulación y experimentación con respecto a las variables identificadas y los datos recogidos (separación y control de variables y/o comprobación experimental de sus efectos).
- d) Organización de la información, recogida e interpretación de la misma (relación significativa de los datos y las variables con modelos conceptuales que permitan interpretarlos).
- e) Reflexión sobre la estrategia de descubrimientos seguida y los resultados obtenidos (análisis de los métodos de investigación).

#### ***4.6 Los procedimientos como contenido***

Los procedimientos se refieren a los hábitos, técnicas, algoritmos, habilidades, estrategias, métodos y rutinas que utilizamos en la práctica educativa.

En el mismo orden de ideas, un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Se refiere a una actuación que no es una actuación cualquiera, sino ordenada porque esta actuación se orienta hacia la consecución de una meta. Se trata siempre de determinadas y concretas formas de actuar, realizadas de manera sistemática con un objetivo o una meta definida.

Los procedimientos generales se refieren a aquéllos que buscan la consecución de una meta general; cuanto más general sea una meta, mayor grado de generalidad podrá atribuirse al procedimiento que la cumple. Los conocimientos más generales se refieren a aquéllos que permiten acceder de manera más exitosa al co-

nocimiento (aprender, percibir, memorizar y comprender, por ejemplo). Las destrezas y las técnicas se refieren a habilidades motrices, mentales e instrumentales, así como a métodos y estrategias cognitivas.

Los procedimientos de componente motriz son aquéllos que establecen un curso ordenado de acción para la manipulación (instrumentos musicales, dibujo, trabajo con masilla).

Los procedimientos de componente cognitivo son aquéllos que implican un curso de acciones y decisiones de naturaleza interna, con las cuales se tratan no los objetos físicos directamente, sino los símbolos, las representaciones, las ideas, las letras, las imágenes, los conceptos y otras abstracciones; sirven de base a la realización de tareas intelectuales.

El aprendizaje por «modos de hacer» consiste en saber operar con objetos y con informaciones. Consiste en una de las herramientas más potentes de la cultura humana, son como los brazos de la mente o los instrumentos del pensamiento.

Los procedimientos buscan el aprendizaje de los siguientes tipos de actuación:

### **Habilidades en la búsqueda de información**

- Cómo encontrar información almacenada
- Cómo hacer preguntas
- Cómo usar una biblioteca y/o red informática
- Cómo utilizar material de referencia

### **Habilidades de asimilación y de retención de información**

- Cómo escuchar y estudiar para la comprensión
- Cómo recordar, codificar y formar representaciones
- Cómo leer con comprensión
- Cómo registrar y controlar a ésta

### **Habilidades organizativas**

- Cómo establecer prioridades
- Cómo programar el tiempo
- Cómo disponer los recursos

- Cómo conseguir que las cosas más importantes estén hechas a tiempo
- Cómo articular objetos

### **Habilidades inventivas y creativas**

- Cómo desarrollar una actitud inquisitiva
- Cómo razonar inductivamente
- Cómo generar ideas, hipótesis y predicciones
- Cómo usar analogías

### **Las habilidades analíticas**

- Cómo desarrollar una actitud reflexiva y crítica evaluando ideas e hipótesis
- Habilidades en la toma de decisión
- Cómo identificar alternativas
- Cómo hacer elecciones racionales

### **Habilidades sociales**

- Cómo evitar conflictos interpersonales
- Cómo cooperar y obtener cooperación
- Cómo competir lealmente
- Cómo motivar a otros/as

### **Habilidades meta-cognitivas**

- Cómo evaluar una ejecución cognitiva propia
- Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado
- Cómo enfocar la atención a un problema
- Cómo decidir cuando detener la actividad en un problema difícil
- Cómo determinar si las metas son consistentes con las capacidades
- Conocer las demandas de las tareas
- Conocer los medios para lograr las metas
- Cómo conocer las capacidades propias Cómo compensar las deficiencias

#### ***4.7 El aprendizaje de los procedimientos***

La propuesta de aprendizaje significativo es válida para todo tipo de contenido. Los procedimientos, para su aprendizaje, deben ser insertados en una red de significados más amplia, en la estructura cognocitiva de los alumnos. El papel que juegan los niveles en identificar las necesidades y las características de las estructuras cognocitivas de los alumnos es clave. La articulación de la secuencia de aprendizajes de procedimientos es clave, porque la posibilidad de realizar aprendizajes de procedimientos se relaciona muy directamente con la cantidad y calidad de aprendizajes anteriores y con el tipo de conexiones que puedan establecerse entre ellos.

El aprendizaje de procedimientos admite grados, y el alumno no lo hace suyo por completo en el primer momento. La identificación de las capacidades, potencialidades, destrezas, habilidades, experiencias, pericia, rapidez de ejecución, etc. es competencia de los equipos de niveles.

La identificación de las dimensiones específicas del aprendizaje significativo de los procedimientos no es solo una competencia de las Áreas, que organizan las secuencias básicamente desde las exigencias disciplinarias, sino de los niveles que las dimensionan en base a las necesidades y potencialidades del nivel de desarrollo imperante en su grupo poblacional, los aspectos evolutivos particulares de los mismos, así como de su contextualización.

Otro papel importante que juegan los Equipos de los Niveles es el de articular, relacionar, todos los aprendizajes procedimentales de las áreas en el nivel y cuidar su secuenciación lógica y racionalmente coordinada.

#### ***4.8 Las actitudes como contenidos***

Una actitud es una organización duradera de procesos motivacionales, emocionales, perceptuales y cognitivos con respecto a algún aspecto del mundo del individuo. Es una tendencia o predisposición del individuo para evaluar un objeto o el símbolo de ese objeto. Es una predisposición relativamente estable de la

conducta en relación con un objeto, sector o componente de la realidad o de sí mismo.

Una actitud implica tanto un componente afectivo como una tendencia a la acción.

Una actitud no es un valor. Un valor es una creencia que se focaliza sobre un objeto haciéndolo deseable con independencia de la propia posición de la persona. Los valores, por lo tanto, son más centrales y estables que las actitudes.

Las manifestaciones verbales de las actitudes se denominan opiniones. Las actitudes se distinguen de las creencias o cogniciones por la presencia del afecto en las personas a la que aquellas se refieren. Las actitudes se diferencian de las habilidades, capacidades o inteligencia, no solo por la presencia de un componente afectivo, sino también, porque la simple presencia del objeto de la actitud es suficiente para desencadenar la respuesta preparada, la cual no requeriría una motivación adicional. La capacidad de una persona para dar cuenta de sus acciones marca la frontera entre actitudes y hábitos, porque el hábito puede ser verbalizado o no, pero es expresado básicamente en la práctica cotidiana.

Las actitudes son experiencias subjetivas internalizadas, de una cosa u objeto, situación o persona, implican la evaluación, de las mismas y, además, juicios evaluativos sobre ellas. Se expresan a través del lenguaje verbal o no-verbal, se transmiten, se comunican, y son predecible en relación con la conducta social.

Las actitudes tienen funciones defensivas, adaptativas, expresivas de valores, cognoscitivas («ordenan» la realidad).

#### ***4.9 El aprendizaje de las actitudes***

La socialización que es el proceso por el cual niños y niñas son ellos hechos y hechas y se «convierten» en adultos, se desarrollan integralmente, constituye uno de los más relevantes en lo que concierne al comportamiento humano.

Es la forma en que los individuos aprenden habilidades, conocimientos, valores, normas, actitudes y roles que les permiten vivir en sociedad. La familia, la escuela, el trabajo, la unidad-vecindad,

la calle, los grupos y clases sociales, son ambientes de socialización que determinan y condicionan su visión del mundo y su postura ante cuestiones concretas. Sólo los cambios actitudinales y comportamientos que ocurren a través del aprendizaje se encuadran dentro de lo que llamamos socialización.

Adquirir conocimientos y habilidades instrumentales no debe ser considerado como productos-procesos de socialización. Sólo los cambios en el comportamiento y en las actitudes que tienen sus orígenes en la interacción con otras personas deben ser considerados productos de la socialización.

#### *4.10 La socialización en la escuela*

Niños y niñas y adolescentes aprenden, involuntaria o conscientemente, en la «escuela» conocimientos de complejidad creciente, habilidades analíticas y verbales y manejo de instrumentos y técnicas, sí como interiorizan normas y roles que permiten el funcionamiento de ese ambiente y que actúan como guía de su conducta. Los cambios son posibles porque la escuela es un ambiente de socialización. La «obligatoriedad» de este ambiente hace de él un espacio indispensable para la construcción de sujetos sociales transformadores.

La «escuela» es en realidad el espacio en que se concreta un proceso, no un acto instantáneo, que exige el descubrimiento, aceptación, rechazo y aprendizaje de las normas que rigen el sistema social. El proceso de socialización en la «escuela», por lo tanto, debe ser un reflejo de las normas sociales ideales para promover el desarrollo de la persona humana. La socialización en la «escuela» debería ser orientada a la construcción de conceptos, al desarrollo de experiencias, habilidades y vivencias profundamente democráticas y transformadores de todo aquello que en el contexto más general, la sociedad, puede constituirse en una limitación o un obstáculo para el desarrollo de la persona humana. La socialización en la «escuela» debe estar orientada estratégicamente más hacia la transformación para «lo mejor» que a la reproducción de lo que limita, excluye o trava el desarrollo humano.

Las actividades didácticas grupales en la escuela constituyen una herramienta de socialización de valor incalculable, siempre y cuando la existencia del grupo sea continua y permanente, promueva la expresión libre de las opiniones, el abordaje de los conceptos, hechos y situaciones más significativos para el grupo social en su contexto y, más aún, permita identificar problemas y sus soluciones en un ambiente de cooperación y solidaridad. Es de suponer que las actitudes que se deriven de estas experiencias expresen una verdadera transformación de los sujetos y un desarrollo pleno de sus potencialidades (capacidades) de modificar el contexto.

Los diálogos, discusiones, seminarios, mesas redondas, comités de excursiones, comités de investigaciones, asambleas periódicas de cursos, «role-playing», sociodramas, teatro de calle y de provocación, animación socio-cultural, periódicos, murales, boletines escolares, asociaciones estudiantiles, grupos focales, técnicas de estudio activo, exposiciones en público, olimpiadas de disciplinas, diálogos, diseño de materiales de ayuda didáctica, grupos de baile o música, grupos de «rap» o expresiones de contrapunto o décimas, son algunos ejemplos de recursos y contextos para la socialización de sujetos transformadores, siempre y cuando conduzcan a esclarecer o promover la toma de decisiones en torno a un contenido curricular significativo socialmente, a comprender una situación o a resolver un problema.

#### ***4.11 Actividades grupales como socialización del desarrollo de las potencialidades***

Las actividades grupales constituyen «modos de hacer» para la construcción de sujetos sociales transformadores. Son contextos para toda la socialización que se desarrolla en el ambiente escolar y, más aún, una forma de socialización del desarrollo de las potencialidades (capacidades). El hecho de que el desarrollo de las capacidades del individuo ocurra en un contexto, un ambiente inmediato, de cooperación y solidaridad, permite construir una visión social, cooperativa y solidaria del crecimiento personal.

La expresión de las opiniones (actitudes) en la actividad grupal permite una recuperación de la percepción individual. Permite recuperar lo que cada quien piensa sobre un concepto, un hecho, una situación, un evento o problema.

Cuando se comparte una información, por ejemplo, se intenta recuperar lo que cada quien piensa sobre un texto, una noticia, un concepto, o sobre la situación más sobresaliente y sentida de los jóvenes o de un grupo en particular. Se aprende a escuchar, a expresarse sin temor, a valorar y respetar la opinión del otro, a desarrollar la capacidad de reflexión, a transformar en necesidad la carencia de información. De igual forma puede servir para escuchar qué piensan otros grupos, otras comunidades, pero ante todo, qué piensa nuestra gente, nuestra cultura. Es, en cierta medida, una situación de democratización radical.

La actividad grupal permite problematizar, o sea, analizar lo reflexionado anteriormente, comparando las distintas opiniones para sacar elementos comunes, desconstruyendo y reconstruyendo los conceptos, así como identificando y priorizando los problemas, analizando sus causas y consecuencias y la frecuencia con que se presenta en su grupo, familia, vecindad-comunidad y examinando qué hace falta como información o qué se requiere para un mayor esclarecimiento.

Si se trata de recoger información para un mayor entendimiento del fenómeno o situación, se precisa qué tipo de información y mediante qué medios se requiere (juegos, simulaciones, lecturas, investigaciones, audiovisuales, conversaciones informales con grupos de jóvenes, etc.).

La problematización es un acto educativo que permite despejar el concepto, la situación o ubicar los problemas, de tal manera que queden esclarecidos, y que en el grupo surjan conscientemente interrogantes para ser llenadas por el mismo grupo.

La actividad grupal permite la instrumentación, o sea saber usar la información adecuadamente. Esta información puede ser teórica metodológica, técnica o experimental cuando así lo requieren las circunstancias. Esto implica determinar el porqué y para qué se quiere utilizar una determinada información. Permite escoger y

utilizar una película, un texto, un conferencista. También, la información puede ser del tipo obtenida a partir de las opiniones de miembros de la comunidad o entrevistas a expertos en el área de la situación/problema o tema en cuestión.

La instrumentación de la actividad grupal permite, además, que se puedan impulsar juegos de simulación para que ciertos jóvenes aporten su punto de vista. Y en el caso de que lo que quiere el grupo sea conocer la situación y frecuencia de aparición de un problema en sus compañeros, o en la comunidad, se pueden organizar seminarios sobre el uso de modelos de indagación o investigación.

La instrumentación permite asignar a los miembros del grupo tareas de lectura (artículos del periódico, libro o informe, etc.) de temas afines o sobre aspectos aclaratorios en torno a las causas y/o consecuencias de un problema o con el fin de ampliar los detalles de una situación o un evento que vienen trabajando.

En fin, la instrumentación llena una necesidad que le es planteada al grupo en su fase de problematización.

De igual forma, la actividad grupal permite la reinterpretación de la información obtenida, ya que después de cualesquiera instrumentaciones teórica o metodológica o técnica la existencia del grupo permite volver a analizar. Es un reencuentro (¿un repaso?) comparado con el tema o problema que el grupo viene analizando, posiblemente muchas cosas toman más claridad o se perciben nuevas dificultades y vacíos de información.

Solo la existencia del grupo hace posible la reinterpretación, que es la comparación crítica sobre la problematización y la instrumentación.

Por último, la actividad grupal permite la socialización de los «modos de hacer» por medio de su planeación.

Por medio de la planificación participativa de «modos de hacer», el grupo ordena sus acciones investigativas de difusión, de campañas, de organización de nuevos grupos, etc.

Por medio de la socialización de los «modos de hacer» el grupo puede disponerse a afrontar un problema, a realizar una acción educativa en su comunidad, porque así lo ha concluido como tarea importante.

La socialización de los «modos de hacer» hace que el grupo encuentre nuevas situaciones, nuevos problemas que son materia prima para iniciar de nuevo el proceso con la Recuperación de la Percepción sobre lo nuevo encontrado.

El énfasis en la socialización permanente y continua de los «modos de hacer» permite que el proceso seguido de una manera constante genere en el grupo un estilo de trabajo propio, donde el objeto de estudio son sus problemas y sus necesidades, así como las de sus iguales en otros contextos y los de la sociedad en general.

De esta forma el grupo alcanza la organización reflexiva de su pensamiento para comprender su propia cultura, para analizar la significación culturológica de su realidad social e histórica. Con el grupo nos acercamos a los estrategas como sujetos y colectivos.

Agosto 1993  
Santo Domingo

# **SEMINARIO TALLER SOBRE UN NUEVO DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN DOMINICANA\***

**REFLEXIONES DE LA COMISIÓN DE CONSTRUCCIÓN DEL  
CONOCIMIENTO EN TORNO A LAS PREGUNTAS SUGERIDAS PARA  
ORGANIZAR LAS DISCUSIONES**

## **PRIMER DÍA**

- 1. ¿QUÉ TÉRMINOS RESULTARÍAN MÁS CONVENIENTES UTILIZAR?  
¿OBJETIVOS, PROPÓSITOS, PROPUESTAS, PRETENSIONES?**

El término «propósitos educacionales» es el más adecuado para referirse a procesos educacionales. El término propósitos se ajusta mejor al énfasis en procesos. El término objetivos se ajusta mejor a una programación normativa, y así ha sido utilizado tradicionalmente, con énfasis en los productos y no en los procesos.

Un propósito educacional, en el ámbito de un diseño o proyecto curricular constituye una propuesta, y además una intención y una pretensión educativas de lograr la adquisición o desarrollo de una capacidad conductual, la extensión o ampliación de un repertorio conductual (en tanto conocimientos de hechos y conceptos, habilidades, destrezas, valores, normas y actitudes, etc.) o la modificación de un comportamiento, e implica un énfasis en los proce-

---

\* Taller realizado en el contexto del Plan Decenal y donde participaron todas las Comisiones de la Consulta Nacional del Plan.

dimientos para lograrlos. Un énfasis en los procedimientos es un énfasis en «modos de hacer» e implica énfasis en los pasos para lograr un propósito. Esos pasos de avance son lo importante, no así el logro absoluto de los propósitos, porque las capacidades de lograr los propósitos varían de acuerdo a la composición social, económica, etárea, psico-motora y emocional, así como cultural de los sujetos de construcción de conocimientos. El verdadero éxito de un propósito educacional está en la construcción de los conocimientos necesarios para una dotación de capacidades de práctica de los sujetos del aprendizaje, en tanto habilidades procedimentales (capacidades de «hacer»), porque es de esperar que la capacidad para «hacer» conducirá al logro de los propósitos en ritmos, lapsos y plazos de tiempos diferentes pero factibles, de acuerdo a las características de los sujetos.

Utilizar el concepto «propósitos» (en tanto intenciones y pretensiones educativa) permite formular propuestas en términos de generalidades de capacidades (cognitivas, efectivas, motrices, de relación interpersonal) y de actuación e inserción social) desarrolladas en el transcurso de procesos y no de conductas terminales concretas directamente evaluables y que inducen.

## **2. ¿HASTA DONDE DESAGREGAR LOS OBJETIVOS, PROPÓSITOS O INTENCIONES EDUCACIONALES (POR NIVEL Y MODALIDAD, POR ÁREA, POR CICLO, POR GRADO?)**

Es necesario identificar propósitos por niveles y modalidades porque de ello depende la organización (integración horizontal y vertical de los componentes de áreas, y la multi o interdisciplinarietà de los bloques o ejes) así como la secuenciación de los contenidos en todo el curriculum, en base al criterio de desarrollo y consolidación progresivas de capacidades precurrentes y concurrentes, así como de adquisición de nuevas. La desagregación por los llamados «ciclos» o por grados, por áreas o modalidades, dependerá de la capacidad, calidad de la disponibilidad y organización de propósitos, ambientes, recursos, desarro-

llo de materiales y consumo de tiempos de actividades educacionales que puedan permitir el nuevo diseño curricular.

El término «propósitos educacionales», además, permite identificar criterios evaluativos de procesos e identificar indicadores de evaluaciones de procesos.

### **3. ¿CUÁLES CRITERIOS DE SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y ADECUACIÓN ASUMIREMOS EN TORNO A LOS OBJETIVOS?**

Los propósitos educacionales tienen como criterios generales los contenidos en los propósitos de la educación dominicana enunciados en los documentos base del Plan Decenal, su Congreso (como referencia de concertación nacional) y sus Consultas.

Su organización, en el discurso del diseño curricular, debería ser a partir de las necesidades de los sujetos en su contexto mundial, nacional y comunitario y, luego, pasar al contexto de los ambientes escolares en las perspectivas de las necesidades de los sujetos en construcción constituidos por los alumnos y maestros.

### **4. ¿QUÉ CONCEPCIÓN DE CONTENIDOS ES CONVENIENTE ADOPTAR EN EL DISEÑO CURRICULAR? ¿QUÉ SE DEBE INCLUIR EN EL DISEÑO CURRICULAR ACERCA DE LOS CONTENIDOS EDUCACIONALES?**

La concepción de «contenido» que se propone adoptar supone una redefinición y reconceptualización del concepto mismo de contenido, de lo que significa enseñar y aprender contenidos específicos porque esta cuestión es determinante para comprender el papel que juegan los aprendizajes escolares en los procesos de desarrollo, de socialización y de construcción de sujetos sociales democráticos y transformadores de su realidad.

Los contenidos designan el conjunto de saberes y formas culturales cuya apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para la construcción como sujetos sociales democráticos y transformadores de su realidad, así como para su desarrollo y socialización. La idea de fondo es que el desarrollo de los seres humanos y su construcción como surcos sociales no ocurren sin la

participación activa, sin el protagonismo de esos sujetos en construcción, así como nunca se produce en el vacío, sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado.

Los contenidos curriculares son una selección de formas o saberes culturales en un sentido muy próximo al que se da a esta expresión en la antropología cultural: conceptos, explicaciones, pautas de conducta, etc. Son una selección de formas o saberes culturales cuya construcción e interiorización es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y socialización adecuados de los alumnos y alumnas en el contexto de la sociedad a que pertenecen, así como de sus necesidades históricas. Esto quiere decir que no todos los saberes o formas culturales son susceptibles de figurar como contenidos curriculares, sino únicamente aquéllos cuya construcción y apropiación es considerada fundamental, desde el punto de vista de las necesidades de grupos y clases, así como de la sociedad en general. Esto implica que la concesión transmisible y acumulativa del aprendizaje, en el concreto de los contenidos, es sustituida por otra concepción basada en el aprendizaje significativo por construcción de conocimientos.

##### **5. ¿CUÁLES DEBEN SER LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN Y A QUE TIPOS DE CONTENIDOS SE DEBE HACER REFERENCIA?**

El criterio de esta propuesta curricular para seleccionar contenidos de enseñanza y aprendizaje es que sólo lo serán los saberes y formas culturales cuya correcta y plena asimilación requieren una ayuda específica.

Esta propuesta implica que los hechos, conceptos, los procedimientos, las actitudes, los valores y las normas son diferentes tipos de contenido. Los saberes y formas culturales, cuya reconstrucción por los alumnos y alumnas trata de favorecer la educación escolar, pueden pertenecer a una u otra forma de estas categorías, por lo que no hay, razón alguna para reservar la denominación de contenido, como ha venido haciéndose tradicionalmente a la categoría de hechos y conceptos. Considerar los procedimientos y las

actitudes, valores y normas como contenido al mismo nivel que los hechos y conceptos, supone una llamada de atención sobre el hecho de que pueden y deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje en el ambiente escolarizado.

Por lo tanto, estructurar las propuestas curriculares en base a estos tres tipos de contenidos (a: hechos y conceptos; b: Procedimientos y actitudes; c: valores y normas) puede suponer una ayuda al profesorado para organizar su práctica docente y orientarla hacia la manera más adecuada de proceder.

Es importante recalcar e insistir que debe hacerse un esfuerzo de que los contenidos que se seleccionen no tengan estructura disciplinaria.

**6. ¿CUÁLES CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS ASUMIREMOS? ¿ES CONVENIENTE EL USO DE EJES TEMÁTICOS? ¿SU PAPEL DEBERÍA SER IGUAL EN TODOS LOS NIVELES?**

La agrupación de los contenidos por bloques permite facilitar su integración multi e interdisciplinaria, su integración horizontal. La articulación de los mismos por ejes temáticos, permite la integración vertical y horizontal de los bloques de contenidos multi e interdisciplinarios e identificar y aplicar ejes conceptuales, actitudinales y procedimentales cuya orientación estratégica (integración y articulación vertical) a lo largo de todo el currículo concentren los propósitos educacionales de construcción de conocimientos (aprendizaje) y de sujetos democráticos y transformadores.

El uso de los ejes temáticos, así como de los bloques temáticos, constituye una estrategia para la administración de los recursos, el tiempo y las actividades de los procesos de construcción de conocimientos.

Los criterios para articular los ejes temáticos son conjugar:

- a) los referentes disciplinarios;
- b) los propósitos (las intenciones y pretensiones) formativas del área.

Los criterios para organizar y articular contenidos por bloques temáticos pueden ser:

- a) metodológicos, con énfasis en aprendizajes procedimentales para el descubrimiento y la investigación;
- b) el tratamiento de la información, con énfasis en el desarrollo de las capacidades de comprensión, análisis, comunicación y reflexión a partir de las fuentes y medios de información;
- c) la existencia de la complejidad que subyace en la percepción de lo concreto y lo objetivo, o sea, la multiplicidad de causas, condicionantes, determinantes y efectos que configuran los objetos de construcción de conocimientos.
- d) El marco global epistemológico de referencia de los ejes temáticos, que permite la agrupación de contenidos en común que incluyen hechos y conceptos, procedimientos y actitudes.

#### **7. ¿ES CONVENIENTE INCLUIR REDES O MAPAS CONCEPTUALES EN TODAS LAS ÁREAS?**

Las redes o mapas conceptuales constituyen básicamente una técnica cognitiva cuyo proceso de elaboración constituye, a su vez, una estrategia para sistematizar y organizar la construcción de conocimientos (para aprender).

Son una respuesta práctica al modelo de aprendizaje significativo, no es una «fórmula» de inmediata aplicación ni un tema eminentemente práctico. Se enmarcan en un contexto más amplio de carácter teórico, un modelo o concepción global de la educación, para captar su sentido profundo, para valorarlo en sus justos términos y para aprovechar todas sus virtualidades. Constituyen un instrumento o medio y hay que relacionarlos con los fines a los que sirve y se supedita: como todo medio, el valor del mapa conceptual depende de los propósitos que ayuda a lograr y de su eficacia al respecto, afecta cuestiones ideológicas, de opción personal, teóricas, que están en la base de toda práctica educativa.

El mapa conceptual concuerda con un modelo de educación centrado en el eje dinámico constituido por el alumno, atiende a

desarrollo de habilidades y no responde a la repetición memorística de la información por parte del alumno; pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona, no solamente las intelectuales.

Los mapas conceptuales son además resúmenes—esquemas (recursos esquemáticos) para codificar y recuperar información; son medios, instrumentos de negociación de significados, de conexión con las ideas previas de los alumnos, así como facilitadores de las trasposiciones didácticas deseables en determinadas circunstancias.

Desde estos puntos de vistas, los mapas conceptuales deberían ser considerados utilizables en las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales, y su valor práctico se potenciaría en función de la capacidad de articulación que estas áreas desarrollaran con las demás. Su aplicación dependerá de la capacidad de comprensión y utilización de los mismos por las áreas. Si los propósitos educacionales del nuevo diseño curricular efectivamente apuntan a facilitar, apoyar y desarrollar la construcción de sujetos democráticos y transformadores de su medio, con iniciativa crítica y creatividad para realizar sus funciones transformadores, deberá expresarse en la operativización y ejecución del nuevo diseño la voluntad de hacer factible el uso de los mapas o redes conceptuales como estrategias, técnicas y materiales educacionales, enfrentando las necesidades de capacitación en ese sentido.

## SEGUNDO DÍA

### 1. ¿ES O NO CONVENIENTE UTILIZAR EL CONCEPTO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA—APRENDIZAJE?

No es conveniente usar el concepto de «estrategias de enseñanza—aprendizaje». Proponemos usar el concepto de «estrategias de construcción de conocimientos», entendidas como estrategias de vivencias y experiencias para interiorizar y realizar aprendizajes significativos.

El término de «enseñanza—aprendizaje», por su construcción y

por la práctica que ha representado implica transmisión de aprendizajes. Una concepción de vivencias, experiencias del aprendizaje, acepta que los contenidos, en tanto conocimientos, para ser significativamente «aprendidos», internalizados, lo deben ser por medio de procesos que parten de la premisa de que la autogestión y no la transmisión son la naturaleza misma del aprendizaje efectivo y permanente. La naturaleza vivencial y experiencial de las estrategias de construcción de conocimientos significativos implican autogestión en esa práctica constructiva.

Si aceptamos el término-concepto de estrategias de construcción de conocimientos y experiencias (aprendizajes) estaríamos refiriéndonos, entonces, a todos los procedimientos y modos de hacer que facilitarían, harían factible, posibilitarían los aprendizajes y propósitos educacionales.

El concepto de estrategias de construcción de conocimientos redefine toda la concepción curricular. El diseño curricular es de por sí una estrategia general de construcción de sujetos sociales democráticos y transformadores de su realidad expresando en este sentido un compromiso nacional; es una estrategia de trabajo, en tanto hipótesis para la acción, provista de recursos, que se adapta, se modifica, se completa o se corrige en función de la heterogeneidad cultural del contexto de realización.

En el proyecto y/o diseño curricular esta estrategia general se expresa, de acuerdo a las necesidades de los Niveles, Modalidades y Áreas, en estrategias particulares y específicas propias de los procesos de construcción de conocimientos en el ambiente escolar. Todas aquellas actividades, organización de recursos, ambientes y producción de materiales que facilitan y apoyan la construcción de sujetos sociales democráticos y transformadores se constituyen en componentes estratégicos para este propósito. Todas las formas de construcción de conocimientos (aprendizajes) por «modos de hacer» aportan un vasto repertorio de estrategias de construcción de conocimientos, a las que se corresponden diferentes principios pedagógicos, recursos tecnológicos, metodológicos e instrumentales, tales como:

- a) Estrategias expositivas de conocimientos elaborados, con utilización de recursos orales y materiales escritos;
- b) Estrategias de recuperación de la percepción individual y colectiva de los alumnos, que valoricen los saberes populares y que pauten y garanticen el aprendizaje significativo de los conocimientos elaborados y científicos;
- c) Estrategias de descubrimiento e indagación, para el aprendizaje metodológico de búsqueda, identificación y tratamiento de información, como el uso de la investigación bibliográfica, los estudios de casos, las actividades diagnósticas;
- d) Estrategias de problematización de la construcción de conocimientos para el aprendizaje metodológico anteriormente mencionado, con énfasis en las divergencias y las controversias, como los debates, discusiones, resolución de problemas simulados o reales, juegos de simulación;
- e) Estrategias de inserción de docentes y alumnos en el entorno, como las visitas, excursiones, observación y participación en solución de problemas sociales, así como de utilización de la animación socio-cultural;
- f) Estrategias docentes, de tratamiento de contenidos, de concreción de los propósitos educacionales y de actuación y utilización de recursos y medios para los facilitadores (maestros) de los procesos de construcción de conocimientos y de sujetos sociales críticos, libres, creativos y participativos en los procesos democráticos y transformadores de la realidad;

Como se podrá apreciar, un proyecto o diseño curricular debería tener como finalidad promover estrategias específicas de construcción de conocimientos y de sujetos sociales dejando un amplio margen de maniobra para las adaptaciones y concreciones de las mismas que exige una enseñanza respetuosa de la diversidad.

## **2. ¿QUÉ SE DEBERÍA INCLUIR EN EL DISEÑO CURRICULAR COMO ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS?**

Las orientaciones pedagógicas deberían ser:

- a) los propósitos de la educación;
- b) las generalidades sobre el concepto de conocimiento así como sobre las aplicaciones que tienen los principios constructivistas, relativistas e interaccionistas sobre:
  - los criterios para la organización, articulación y selección de los ejes y bloques temáticos del diseño curricular;
  - las orientaciones didácticas, las estrategias de construcción y el énfasis en actividades de socialización,
  - las orientaciones que se ofrecerán sobre la evaluación.
- c) consideraciones sobre las características psicoevolutivas del alumnado en los diferentes niveles y modalidades.

**3. ¿SE REQUIERE LLEGAR A DISEÑAR PROGRAMAS O DEBE DEJARSE APERTURA PARA QUE LOS PROFESORES ELABOREN? ¿QUÉ TIPO DE PROGRAMA O MATERIAL HABRÍA QUE ACERCAR A LOS MAESTROS Y MAESTRAS?**

El programa clásico y tradicional no debería existir. Es normativo, coercitivo y un modelo rígido que no permite la adaptación permanente a nuevas circunstancias, situaciones y grados de desarrollo de las capacidades del alumnado.

Un nuevo tipo de material sería necesario, que permita el tratamiento de los diferentes temas en fases sucesivas de organización de actividades de indagación, recuperación de la percepción individual, de problematización y de implementación de soluciones o nuevas actividades derivadas del cumplimiento de las fases anteriores, basado en el enunciado de los propósitos educacionales de los bloques de contenidos y ejes temáticos con una administración del tiempo basada en la organización de los procesos de construcción de acuerdo a las fases mencionadas anteriormente.

Este nuevo tipo de material debería estar compuesto de una parte de materiales para el profesor y otra de materiales para el alumno o alumna, lo suficientemente abiertos y flexibles como para conducir a que la investigación del profesor o del equipo del centro escolar en su particular contexto práctico, o la percepción de los alumnos o alumnas, que les permitan a éstos mejorar, enriquecer o mo-

dificar las informaciones o sugerencias que se le ofrecen. Estos materiales pueden presentar formatos, procedencias de información y recursos muy diversos.

**4. ¿QUÉ SE DEBE INCLUIR EN EL DISEÑO CURRICULAR ACERCA DE LA ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR: DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS, POR COMPONENTES COMUNES A TODOS LOS CENTROS ESCOLARES Y OTROS COMUNES A LOS DE CADA REGIÓN O MUNICIPIO?**

La administración del tiempo escolar tiene su mejor vehículo en las áreas, y la distribución del mismo en las particularidades regionales dependerá de la evaluación del ajuste entre las áreas de mayor tradición didáctica y pedagógica y el énfasis de la nueva relación social que constituye el nuevo diseño curricular. Es necesario identificar el tiempo necesario para el desarrollo de la capacidad de adaptación a su realidad del nuevo diseño por parte de los docentes, así como para actividades para la emancipación profesional de los mismos en un sentido reflexivo, investigador y crítico.

**5. ¿ES O NO POSIBLE Y/O CONVENIENTE Y/O NECESARIO LLEGAR A DISEÑAR ACTIVIDADES?**

No es necesario diseñar unilateralmente actividades y tareas, pero sí es necesario ofrecer orientaciones y pautas generales sobre el papel de las mismas de acuerdo a las concepciones constructivistas, relativistas e interaccionistas del diseño curricular, y ofrecer una amplia gama de alternativas y opciones respaldadas por materiales adecuados y procesos de capacitación docente para ello. Por ejemplo, la fundamentación de la importancia de las actividades didácticas grupales para la Socialización de los aprendizajes significativos por «modos de hacer» y su efecto en el aprendizaje de contenidos actitudinales y valorativos es imprescindible, como también lo es acompañarla con un repertorio de opciones en este sentido, sin asumir en estas últimas un carácter limitado y prescriptivo expresado en diseños.

## **6. ¿QUÉ SE DEBE INCLUIR EN EL DISEÑO CURRICULAR RESPECTO DE LA RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD?**

El nuevo diseño curricular debe partir de la premisa de que la comunidad es un ambiente de aprendizaje. El centro escolar y la comunidad son dos tipos de ambientes de aprendizaje, en el que el segundo (la comunidad como micro y macroentorno físico-biológico-social-cultural) es la principal fuente de energía (motivaciones actitudes) para los aprendizajes significativos en el primero (la escuela).

La comunidad, a más de ser un ambiente de aprendizaje en el que la organización y articulación de contenidos y estrategias de construcción tiene el más valioso terreno de su práctica, es, además la fuente por excelencia de aprendizajes significativos, así como la justificación y referencia obligatoria del diseño curricular. Debemos transitar a la visión de una escuela de la comunidad

## **7. ¿QUÉ SUGERENCIAS TIENEN PARA EL FORMATO DEL DISEÑO CURRICULAR? ¿DEBERÍA SER UN DOCUMENTO ÚNICO O VARIOS?**

El formato general debería presentar las orientaciones pedagógicas mencionadas anteriormente y los formatos de su expresión y articulación horizontales por niveles y sus etapas y/o ciclos, y de su expresión y articulación por áreas.

El formato general:

El formato para presentar la fundamentación de los diseños de los niveles y sus etapas y/o ciclos debería tomar en consideración seis componentes básicos:

- a) El ámbito de aplicación y las fundamentaciones de tipo sociocultural, epistemológicas y psicopedagógicas sobre la contribución que debe hacer el nivel y/o modalidad al desarrollo de las potencialidades (capacidades) de los jóvenes para su construcción como sujetos sociales democráticos y transformadores de su realidad;
- b) Propósitos educacionales generales del nivel y sus etapas y/o ciclos;

- c) Fundamentación y/o identificación de las áreas;
- d) Ejes de contenidos de las áreas;
- e) Criterios generales de organización espacial y temporal; criterios generales de evaluación.

El formato para presentar la fundamentación de los diseños de las áreas, debería tomar en consideración ocho componentes básicos:

- a) Fundamentación de tipo sociocultural, epistemológicas y psicopedagógicas sobre la contribución que debe hacer el área al desarrollo de las potencialidades (capacidades) de los jóvenes para su construcción como sujetos sociales democráticos y transformadores de su realidad;
- b) Propósitos educacionales;
- c) Ejes temáticos;
- d) Bloques de contenidos;
- e) Orientaciones y opciones didácticas de intervención pedagógica;
- f) Materiales necesarios y disponibles para su desarrollo;
- g) Orientaciones para la evaluación.

Este último formato puede concretarse en una matriz que contenga en su expresión y articulación horizontales los ejes temáticos y en su expresión y articulación verticales los ejes actitudinales y procedimentales.

Por supuesto, esta propuesta de formatos debe tener en cuenta que la elaboración de un diseño curricular que estimula la adaptación a los contextos, respeta la diversidad y estimula la creatividad de los centros escolares, supone que su formulación debe ser lo suficientemente general como para promover su diferenciación relativa en función de las características sociales y las raíces culturales de referencia, así como vinculado a experiencias contextualizadas y valiosas para la vida adulta.

En este sentido, puede existir un diseño único, siempre y cuando sea lo suficientemente flexible y abierto como para ofrecer un

punto de equilibrio entre las diferentes opciones educativas que ofrezcan los centros escolares y la matriz común que garantice un modelo de escuela y un modelo de aprendizajes que unifique mínimamente el sistema educativo nacional, permita a los alumnos cambiar de centro sin sufrir desajustes innecesarios, cumpla una función orientadora y ejemplificadora común ilustrando las diferentes maneras de llevar a la práctica el diseño.

Agosto 1993  
Santo Domingo

# **SEMINARIO TALLER SOBRE UN NUEVO DISEÑO CURRICULAR: CURRÍCULO Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**

## **1. PREMISA BÁSICA:**

Relativa a una reflexión sobre las relaciones sociales, que si bien asumen un carácter pedagógico, revelan al Currículo como el instrumento político que resulta ser de la interrelación de cuatro elementos:

- 1) El/la docente
- 2) Las/los estudiantes
- 3) La institución educativa
- 4) El contexto socio-cultural

En el sistema educativo tradicional, el/la docente es integrado/a por la institución, fundamentalmente como transmisor del saber institucionalizado. El sistema institucional se proyecta verticalmente hacia el/la docente, con lo cual limita la participación de éste, y tiende a reducirlo como mero ejecutor de actividades programadas.

Por su parte, el contexto socio-cultural se presenta sin ninguna relación con los sujetos y actores del proceso educativo, sin reconocerles significación dentro de dicho proceso.

Los/las estudiantes son asumidos como receptores pasivos y depositarios de los saberes que se transmiten.

Los anteriores elementos, bajo las condiciones de enajenación, llevan al alumnado a una condición de subordinación.

Una estrategia alternativa implica que:

- El/la docente, el alumnado, la institución educativa y el contexto socio-cultural requieren interactuar.
- Esta nueva situación legitima el contexto socio-cultural en el que están inmersos la mayoría de los sujetos.

El eje de la interacción se desplaza de lo institucional hacia los sujetos y hacia las relaciones socio-culturales.

Lo anterior le reconoce un nuevo papel al/la docente, pues produce un cambio del sentido y del carácter directivo o de su intervención intencionada, ya que el/la docente deja de ser único ejecutor para convertirse en un dinamizador y animador de nuevas relaciones de socialización.

El sistema institucional al reconocer las nuevas condiciones de apertura, descentraliza, así como también valora y acepta las realidades socio-culturales de los entornos; permite y estimula al/la docente para que sea un sujeto constructor e interactivo; pudiendo entonces crear su propio ámbito de gestión articulada y, además, acepta el hecho de que infantes, niño/as y adolescentes, son el centro de la reflexión pedagógica.

## **2. CONCEPCIONES:**

Son las que resultan de asumir que el diseño curricular es una estrategia general de construcción de sujetos sociales democráticos y de conocimientos.

Son las fundamentaciones de las cuales se derivan todas las decisiones específicas para la adopción de uno u otro formato o diseño del currículo.

La concepción de que el conocimiento se construye, alude a un ser humano activo y que participa en su propio proceso de desarrollo y formación. Esto nos lleva a reconocer la necesidad de partir

de una concepción de currículo que posibilite ese proceso con todos los actores involucrados en la experiencia educativa y a la especificación de unas funciones curriculares que rescaten el poder de estos actores.

A este respecto, Stenhouse (1987), destaca: «Un currículo que parte de un reconocimiento y una preocupación por los actores del proceso educativo» y asume funciones como las siguientes:

#### **Para los padres, madres y la comunidad:**

- Orienta las expectativas
- Da referencias para desarrollar su participación, lo que implica que el currículo prescrito será un currículo abierto para acoger las particularidades regionales y de relación con el contexto.

#### **Para los estudiantes:**

- Explicita las características relativas a las etapas de desarrollo
- Orienta las expectativas
- Orienta en relación a las características del proceso formativo a modo de posibilitar su participación.

#### **Para los y las docentes:**

- Define lo esperable como marco de referencia para su labor
- Orienta en contenidos y metas el modo de disminuir incertidumbres y delimitar exigencias
- Posibilita la profesionalización (de los/as docentes) a partir de las especificidades temáticas y metodológicas que contiene.

El valor de estos planteamientos es que encierran en un mismo concepto la flexibilidad que preconizados como garantía de participación de los sujetos y actores, así como la función de guía que se le atribuye al currículo.

Desde una perspectiva que integre la construcción del conocimiento se redimensiona lo que estamos acostumbrados a identificar como «componentes del currículo».

Empezando porque los propósitos (los antiguos productos) se convierten en una consideración acerca de las capacidades de los

actores. ¿Cuáles son las capacidades que estudiantes, docentes, padres y madres y personas de las comunidades involucradas ponen en juego en la experiencia educativa? Es decir, ¿Cuáles son las características del desarrollo psicológico, de su compromiso social y de su expresión cultural específica, que condicionan la experiencia educativa?

Luego, los contenidos aluden a las transformaciones que ocurren en el saber elaborado a partir de las mediaciones de los actores, en vista de las capacidades que entran en juego y de los saberes que éstos poseen. A fin de cuentas, la práctica curricular concreta no es más que un diálogo de saberes, puesto que cada uno de los actores aporta lo suyo, lo que ha construido desde sí mismo y en relación a su contexto.

Por último, tenemos los procesos que evidencian esa relación entre los actores (capacidades), entre sus saberes y los saberes culturales. Las separaciones que se hacen entre sujetos (aprendizajes) y objetos (contenidos), por un lado y entre ambos y los procesos (cuya asunción estricta son las estrategias didácticas) por otro, es un tanto forzada y artificial y solo cumple el propósito de recalcar el papel de cada uno en el proceso.

### 3. PROPUESTA PARA AVANZAR Y TRANSFORMAR:

Es el resultado de la resignificación de todos los componentes curriculares y busca que los grupos humanos sujetos de construcciones de conocimientos en los ambientes sociales de aprendizaje (escolares o no, formales o no, estructurados o no) sean capaces (propósitos) de **desarrollar una nueva situación** donde cada integrante participante adquiera su valor por la capacidad de pensar, de reflexionar, de sentir, de compartir, donde el pensamiento y la acción de cada uno/a se constituya en aporte constante al descubrimiento de su mundo, de nuestro mundo, de su entorno inmediato y mediato, bio-sico-social y cultural.

Esta nueva situación permitirá un grado óptimo de comunicación que hará de este proceso una permanente socialización, a través de **una dinámica de encuentros sucesivos**. Estos a su vez,

producirán una mayor conciencia sobre el significado de los contenidos del proceso constructivo, una mayor capacidad de identificar y construir valores propios y los valores de los otros, adecuados a la dignidad de los sujetos.

Los contenidos curriculares no necesariamente tienen que limitarse a la trasposición «didáctica» del conocimiento elaborado, puesto que no es el único saber disponible en la experiencia educativa.

De hecho, los contenidos curriculares son una selección de formas o saberes culturales cuya construcción e interiorización es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y socialización adecuados de los alumnos y alumnas en el contexto de la sociedad a que pertenecen, así como de sus necesidades históricas. Es posible estructurar las propuestas curriculares en base a tres tipos de contenidos: a) hechos y conceptos, b) procedimientos y actitudes y, c) valores y normas, lo cual puede suponer una ayuda al profesorado para organizar su práctica docente y orientarla hacia la manera más adecuada de proceder.

La agrupación de los contenidos por bloques permite facilitar su integración multi e interdisciplinaria, su integración horizontal. La agrupación de los mismos por ejes temáticos permite la integración vertical de los bloques de contenidos multi e interdisciplinarios e identificar y aplicar ejes de orientación estratégica de los procesos de construcción de conocimientos.

En cuanto a los procesos, que no es sinónimo de estrategias (las estrategias pertenecen a un grado de especificidad que escapa al nivel general de las orientaciones curriculares), la naturaleza vivencias y la experiencia de la construcción de conocimientos implica autogestión en esa práctica constructivista.

Estaríamos refiriéndonos a todos los procedimientos y modos de hacer que posibilitarán aprendizaje significativos y propósitos educacionales:

- a) Estrategias expositivas de conocimientos elaborados y científicos con utilización de recursos orales y materiales escritos;
- b) Estrategias de recuperación de la percepción individual y co-

- lectiva de los alumnos/as que valoricen los saberes populares y que pauten y garanticen el aprendizaje significativo de los conocimientos elaborados y científicos;
- c) Estrategias de descubrimiento e indagación para el aprendizaje metodológico de búsqueda, identificación de información, como el uso de la investigación bibliográfica, los estudios de casos, las actividades diagnósticas;
  - d) Estrategias de problematización de la construcción de conocimientos para el aprendizaje metodológico anteriormente mencionado, con énfasis en las divergencias y las controversias, como los debates, discusiones, resoluciones de problemas simulados o reales, juegos de simulación;
  - e) Estrategias de inserción de docentes y alumnado en el entorno, como las visitas, excursiones, observación y participación en solución de problemas sociales, así como de utilización generalizada de la animación socio-cultural entendida como la permanente contextualización de la práctica educativa.
  - f) Estrategias docentes de tratamiento de contenidos de concreción de los propósitos educacionales y de actuación y utilización de recursos medios para los facilitadores (maestros) de los procesos de construcción de conocimientos y de sujetos sociales críticos, libres, creativos y participativos en los procesos democráticos y transformadores de la realidad.

Como se podrá apreciar, un proyecto o diseño curricular debería tener como finalidad promover estrategias específicas de construcción de conocimientos y de sujetos sociales dejando un amplio margen de maniobra para las adaptaciones y concreciones de las mismas que exige una enseñanza respetuosa y activadora de la diversidad.

#### **4. CRITERIOS DE SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN:**

Para la selección y organización de estos procesos de construcción de sujetos y conocimientos, los criterios que se desprenden de lo sostenido en esta ponencia y hemos trabajado antes, son los siguientes:

- Relaciones sociales democráticas,
- Propósitos educativos,
- Contenidos de las áreas,
- Implicaciones de los principios constructivistas,
- Características psicoevolutivas de los alumnos y las alumnas en sus diferentes niveles y modalidades,
- Perfiles actual y de transición del dominicano y la dominicana.

### COMENTARIO FINAL

La libertad necesaria para la participación de los sujetos y actores en el proceso educativo y la implicación de autogestión derivada de la práctica constructivista, nos llevan a proponer adoptar un diseño curricular base que no llegue a niveles de concreción prescriptiva y normatividad como los que conocemos tradicionalmente.

El carácter abierto de esta propuesta curricular reside en su posible adaptación a la singularidad de cada centro educativo, permitiendo la elaboración de programaciones ajustadas a las necesidades encontradas en cada caso, y por ende, permitiendo la asunción de un aprendizaje crecientemente significativo.

Implica que los programas con las necesidades especiales más frecuentes de los actores (sobre todo los alumnos y alumnas), con sus actividades, recursos y procedimientos didácticos y evaluativos concretos, quedan al cuidado y bajo la responsabilidad de cada centro o comunidad educativa.

De ahí que esta propuesta curricular abierta y flexible precise de:

- Maestros y maestras bien formados y valorados en todos los aspectos,
- Materiales educativos que permitan el tratamiento de los diferentes temas en fases sucesivas de organización de actividades de indagación, recuperación de la percepción individual, de problematización y de implementación de soluciones o nuevas actividades derivadas del cumplimiento de las fases anteriores,

basado en el enunciado de los propósitos educacionales de los bloques de contenidos y ejes temáticos con una administración del tiempo basada en la organización de los procesos de construcción, de acuerdo a las fases mencionadas anteriormente.

Este nuevo tipo de material debería estar compuesto, de una parte, por materiales para el profesor o profesora y otra de materiales para el alumno o alumna, lo suficientemente abiertos y flexibles como para conducir a que la investigación del profesor/a, o del equipo del centro escolar en su particular contexto práctico, o la percepción de los alumnos o alumnas les permitan a estos mejorar, enriquecer o modificar las informaciones o sugerencias que se les ofrecen.

Con estos requisitos concluye las líneas generales de nuestra propuesta, que partió de la asunción del carácter político del currículo en vista de las relaciones sociales que promueve, recalcó la fundamentación conceptual a partir de la construcción de sujetos, y conocimientos y asomó una propuesta en cuanto a propósitos, contenidos y procesos, que no es posible especificar más porque el nivel último de concreción le toca a los actores particulares de los centros y comunidades educativas particulares.

Agosto 1993.  
Santo Domingo.

# **DOCUMENTO SÍNTESIS: CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y REALIDAD DOMINICANA**

## **PRESENTACIÓN**

El presente «Documento Síntesis: Construcción del conocimiento y realidad dominicana» es un resumen producto de una nueva reflexión de la Comisión del Area de Construcción del Conocimiento, que incluye lo más importante de nuestras aproximaciones anteriores, así como también algunas nuevas conclusiones referidas, tanto a elementos conceptuales como a estrategias de transformación de las experiencias educativas.

## **1. PLAN DECENAL COMO PUNTO DE PARTIDA**

«La producción, la distribución, el desarrollo y la aplicación del conocimiento», fueron las características señaladas por el Congreso Nacional del Plan Decenal, como uno de los ejes del desarrollo nacional buscando contribuir a la superación de la opresión y exclusión de las grandes mayorías del pueblo dominicano.

Una segunda declaración del Congreso del Plan Decenal enfatiza la «promoción de sujetos libres, activos, críticos, autocríticos y conscientes», cuando se refiere a la calidad de la educación, enmarcándola en un proceso de «permanente construcción de la cultura, la identidad y la soberanía nacionales».

En ese proceso permanente, los conocimientos son parte im-

prescindible y, por tanto, contribuyen a la construcción de los sujetos individuales y colectivos que los producen, los recrean y los reproducen. En tal sentido, la construcción de la sociedad (la cultura, la identidad y la soberanía nacionales) parte de una visión que sitúa a los seres humanos y su condición social como centro de los procesos.

Estos planteamientos permiten concluir que los seres humanos se van construyendo, se van haciendo a lo largo de los procesos, día a día; que van experimentando situaciones, organizando relaciones entre ellos, creando culturas y actuando desde y sobre sí mismos.

El ser humano, siendo persona, ha estado buscando las vías para constituirse crecientemente en sujeto. Esta condición le ha permitido irse diferenciando, a través de la historia, de otras especies animales. Y lo ha logrado a medida que profundizó su reflexión, creó nuevas culturas y amplió su capacidad de actuar sobre su medio y sobre sí mismo.

A partir de estas condiciones se puede decir que «ser sujeto» es tener la posibilidad de argumentar, de elegir, razonar, interrogar e intervenir. Ser sujeto de manera efectiva es tener la posibilidad de expresar «fuerza» o capacidad de hacer en la vida social, en el entorno en el cual se desenvuelve la vida. Cuando el ser humano no puede hacer, intervenir, porque se limita su acción, es convertido en objeto, por otros u otras que actúan por él o contra él.

Por esto, cuando se enfatiza la necesidad de construir sujetos, se está planteando la necesidad de que cada ser humano y cada agrupamiento de ellos, se vean a sí mismos como agentes creadores, controlando su propia vida y forjando su propia historia, su propio proceso.

En consecuencia, no sólo se trata de que los resultados del proceso educativo contribuyan a la construcción de un tipo de ser humano y de cultura, sino también, que el mismo proceso haga énfasis en la importancia de que los seres humanos, sus comunidades y organizaciones, sean respetados y reconocidos como agentes creadores y dueños de sus propios procesos. El Plan Decenal señala al respecto, «el poder de todos y cada uno de los involucrados en los

procesos educativos: del Estado, de la sociedad, de los docentes, de los alumnos y sus padres, y de las comunidades. No se trata, en este caso, de poder de unos sobre otros, sino de que todos tengan una cuota de decisión, ejecución, seguimiento y evaluación, en una cuestión que es de todos: de todos los sujetos del proceso.

La construcción de sujetos y, por ende, de sus conocimientos, implica una relación estrecha entre la educación, los sujetos de ese proceso y la posibilidad de reproducirse como tales, es decir, como actores, capaces de decidir, ejecutar, evaluar.

En el actual proceso, ser sujetos equivale a ser hacedores de una propuesta educativa, su diseño, implementación y seguimiento. De manera específica, en la socialización del mismo, en cuyo «espacio» los seres humanos y sus mediaciones descubran su realidad o contexto, aprendan a pensar y a actuar por sí mismos de acuerdo a sus intereses. Un proceso en el que los elementos «directivos» sean entendidos como acompañamiento, estímulo y corresponsabilidad.

El maestro o maestra debe construirse como sujeto desde su práctica cotidiana, con iniciativa y creatividad. El alumnado debe construirse como sujeto a partir de su experiencia cotidiana, estimulándose su iniciativa y creatividad, las cuales deben articularse a las de los maestros y maestras, en una creciente sistematización y complementariedad.

El «aparato» administrativo debe reconstruirse como espacio de coordinación, apoyo y logística, con iniciativa y creatividad, superando el estilo directivo y el control de la supervisión vertical.

La comunidad, por su parte, debe construirse como sujeto asumiendo la educación y la escuela como espacio de realización y continuidad de ella misma.

Finalmente, cuando se habla de construcción del conocimiento es necesario referirse a la forma en que se producen los saberes necesarios para esos procesos y a las aplicaciones que tienen en la vida social. Por ello, entre las grandes declaraciones del Plan Decenal se hace un reconocimiento a la «cultura popular, comunitaria, regional, nacional y universal», y así como la recomendación de que «deberán asumirse y articularse tanto los saberes de la cultura popular como los saberes universales».

## **2. PERFIL DEL SER HUMANO DOMINICANO ACTUAL Y PERFIL DE TRANSICIÓN**

La recomendación del Plan Decenal, para el nuevo currículo que ha de diseñarse, dice textualmente que «debe responder a las características de nuestra sociedad» y «deberá ser flexible tomando en cuenta el perfil del ser humano dominicano», es decir, cómo es nuestra sociedad y cómo es nuestro ser social, según los rasgos que nos identifican.

El perfil del ser humano, como resultado sicohistórico, resume centenares de años y diversidad de culturas y sistemas históricos, caracterizados en lo fundamental por la opresión, la exclusión y la subordinación de las mayorías del pueblo. Este perfil debe ser abordado con absoluta objetividad y debe trabajarse conjuntamente con el perfil al cual se aspira y hacia el cual deben orientarse las estrategias de socialización. Esas estrategias de socialización formales o no, deberán contribuir a superar las raíces estructurales y subjetivas que han generado limitaciones y carencias que presenta. Esto permitiría potenciar el desarrollo de las capacidades transformadores presentes en el mismo perfil.

Bajos estos presupuestos, parece pertinente exponer las siguientes tendencias que se observan como predominantes y, que deben ser consideradas como referentes en la transición de perfiles:

- 2.1 El ser humano dominicano actual se caracteriza por una inteligencia empírica, como respuesta a la sobrevivencia del día a día y, por ende, inductiva, pragmática e inediatista. Será necesario partir de ella para crear las bases de su transformación en inteligencia «propositiva o estratégica». Inteligencia capaz de organizar propuestas y proyectos, desarrollando la capacidad deductiva y de abstracción, que eleve la tendencia pragmática a un pensamiento y saber más elaborado con una visión de más largo plazo.
- 2.2 El ser humano dominicano actual organiza una parte relevante de sus respuestas, apoyándose en una externalidad mágica (sea de naturaleza religiosa o política), a la cual con-

fía la resolución de su futuro personal y de las perspectivas sociales, asumiendo un fatalismo que se expresa en comportamientos de conformismo y resignación ante circunstancias de la realidad social. Sería necesario transitar hacia un reforzamiento de la interioridad de los sujetos, entendida como el desarrollo de la conciencia como fenómeno personal y social. Se trata de que el sujeto asuma sus potencialidades, para poder aumentar su capacidad de respuesta, de manera que la externalidad mágica (cuando exista) opere como apoyo del poder social que el sujeto va descubriendo que es capaz de ejercer.

- 2.3 Como consecuencia del predominio de la inteligencia empírica y el pensamiento mágico en un contexto de sobrevivencia el ser humano dominicano está limitado a una creatividad esporádica, puntual, correspondiente «al día a día». El tránsito hacia un nuevo perfil debe efectuarse partiendo de una mayor capacidad de sistematización, que le permita ser más dueño de sí mismo y menos abandonado a poderes y fuerzas externas, y haciendo de la creatividad un componente de su rutina diaria y para proyectos de mayor envergadura.
- 2.4 La socialización del ser humano dominicano actual se está produciendo en sus niveles primarios como secundarios, en condiciones que reproducen la opresión y donde se vive una ética individualista y autoritaria. Reorganizar esos espacios, incluyendo la educación, partiendo de una intervención solidaria de los sujetos, que se apoye en la creación de relaciones sociales igualitarias, permitirá efectuar el tránsito hacia el nuevo perfil.
- 2.5 Partiendo de una identidad desgarrada por criterios clasistas y prejuicios étnico-raciales, que no termina de asumir como integridad de su perfil, aceptando su condición de oprimido, predominantemente de mulatos(as) y negros(as). Sería necesario proceder a la construcción de una dominicanidad popular, negra y mulato-mestiza, reconstruyendo su autoestima social y personal.
- 2.6 El perfil actual manifiesta el predominio de la oralidad y la

gestualidad a partir del uso de la lengua madre, y, en consecuencia, una limitación de los códigos de expresión y comunicación. La transición hacia un nuevo perfil exige pasar de la oralidad y la gestualidad a la grafía y la plástica, así como a la posibilidad de dominio de otras lenguas, ampliando la capacidad de comunicación y decodificación.

- 2.7 Otro rasgo del perfil actual es la memoria inmediatesta y, por ende, de difícil continuidad para las reconstrucciones orales generacionales. Sería necesario construir una transición donde la grafía y la plástica plasmen la memoria y la constituyan en archivo o registro confiable, de tal modo que la necesidad de sistematizar se confronte permanentemente con las experiencias verificables.
- 2.8 El desarrollo limitado de conocimientos que se remiten a lo más inmediato del entorno, es un rasgo más del ser humano dominicano actual. La transición hacia un nuevo perfil debe pasar por su reconocimiento como sujeto y actor, por la ampliación y la apropiación del entorno global, y por lo tanto de saberes y conocimientos de la totalidad social y sus relaciones de articulación, en el país, la región y el mundo.
- 2.9 Por último, desde un perfil que se manifiesta inmerso en sus culturas y saberes populares, reproduciéndose en ellas como subordinado, y permaneciendo ajeno a las modernidades, el ser humano dominicano debe transitar hacia una articulación de saberes. En ese proceso, lo popular y lo moderno llegarán a definirse en una nueva relación y avanzar hacia la superación de las limitaciones, en la cual lo popular pueda expresarse también como moderno, como superación de las injusticias y los privilegios de clase, de manera tal que lo moderno sea entre otras cosas, lo justo, lo redistributivo y lo igualitario.

### **3. PARA FORMAR SUJETOS LIBRES, CRÍTICOS, AUTOCRÍTICOS Y DUEÑOS Y DUEÑAS DE SÍ MISMOS(AS).**

Con la finalidad de transitar a un nuevo perfil de los sujetos, es

necesario asumir nuevas estrategias, alterando de manera progresiva los elementos que definen el proceso educativo tradicional. Para tales fines en los procesos de aprendizaje, los estudiantes deben ser asumidos como sujetos con capacidad de participar activa y conscientemente en su educación. Esto equivale a reconocer a los alumnos y alumnas como actores principales de la educación; implica valorar sus capacidades intelectuales y sus potencialidades humanas para desarrollarse como seres reflexivos, críticos, participativos y protagonistas de su propia transformación.

La concepción tradicional de «enseñanza–aprendizaje», referida al proceso educativo, destaca que enseñar es transmitir conocimientos: Y asumir que, internalizar y reproducir es aprender. Pero un requisito indispensable para la construcción de sujetos sociales transformadores es desarrollar una experiencia educativa cada integrante– participante adquiera su valor por la capacidad de pensar, de reflexionar, de sentir, de compartir y de actuar. Una situación en la que el pensamiento y la acción de cada uno constituyan el eje articulado de la transformación personal por la creación cultural.

Esta nueva situación educativa permitirá al alumnado desarrollar las potencialidades humanas para apropiarse eficazmente, de manera consciente, de todo aquello que les concierne como seres vivos, sociales e históricos, con responsabilidades individuales y colectivas frente a su destino.

Las capacidades humanas que los procesos educativos habrán de desarrollar podrían ser las siguientes:

- Capacidad de comunicar
- Capacidad de usar y retener la información adecuada
- Capacidad de reflexionar.
- Capacidad de analizar.
- Capacidad de crítica.
- Capacidad de hacer, descubrir, inventar o innovar.

La escuela, uno de los escenarios de los procesos de aprendizaje, es un espacio social con diversas expresiones y niveles de com-

plejidad. Por tanto, los procesos que se dan en la educación escolarizada están condicionados, históricamente, por las necesidades e intereses de grupos, clases y pueblos.

Al mismo tiempo que la escuela, la interacción social conduce a los individuos a integrarse en un contexto socio-cultural. La interacción les permite interiorizar la realidad social actuando como «agentes socializadores» la familia, la escuela y los educadores, así como personas significativas de grupos sociales a los cuales se vinculan. Todos ellos se constituyen en mediadores importantes de la interrelación del individuo con su entorno.

La educación, específicamente, como agente socializador, contribuye a una reformulación parcial de la cultura y el desarrollo humano, posibilitando que el individuo se transforme en persona, agente de creación y recreación cultural. El sujeto y su cultura expresan una totalidad indisoluble, que va derivando en nuevos saberes y conocimientos. A medida que el individuo se relaciona con su contexto le va confiriendo orden y significado, que comparte con su realidad cultural.

La totalidad de la experiencia del individuo, en la complejidad de las relaciones efectivas y socioculturales, forma parte de un proceso de transformación de sí mismo y de su mundo, que va marcando su desarrollo como ser humano.

Una parte importante de la experiencia de la persona está vinculado al espacio formal del centro educativo. Este, como institución social, tendrá por finalidad contribuir al desarrollo integral de los seres humanos. Para alcanzar esa meta, la escuela debe crear las condiciones para el aprendizaje significativo. Condiciones que privilegien el protagonismo de los sujetos, estableciendo relaciones para la realización de aprendizajes verdaderamente significativos.

Serán aprendizajes significativos aquellos que permitan integrar a las estructuras cognoscitivas los nuevos datos, y las nuevas referencias con los que, los sujetos –alumnas y alumnos– construirán conocimiento, a partir de un sentido que se refiere al interés de los sujetos.

Esta actividad «constructiva» de los alumnos no es solamente y

principalmente una actividad individual, sino también parte de una actividad interpersonal o grupal que la incluye. Las actividades cognitivas y metas-cognitivas que están en la base del proceso de construcción y modificación de esquemas se inscriben, de hecho, en el marco de una interacción o inter-actividad, en primera instancia, profesor-alumno, pero también alumno-alumno, alumno(a)-comunidad o sociedad.

Por esto, toda propuesta curricular que responda al reconocimiento del protagonismo de los sujetos, concibe a estos sujetos – alumnos y alumnas, maestros y maestras, padres y comunidad–, en permanente interacción, transformándose y transformando, al construir y expresar e intercambiar conocimientos.

Desde esta perspectiva, la educación que se proyecta y se integra a la comunidad, debe concebir y se identifica con su contexto socio-cultural, es en sí misma, un fenómeno comunitario sociocultural operando en el espacio escolar.

#### **4. ORIGEN Y DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO**

Para poder asumir esa dimensión sociocultural es necesario apropiarse a fondo de la problemática del conocimiento y lo que ello implica en relación a los sujetos.

Los planteamientos que exponemos deben entenderse como un punto de partida para reaccionar y reflexionar. Es un referente que hay que correlacionar con el desarrollo social. En definitiva, que no es más que un referente teórico. Para explicar el desarrollo del conocimiento desde su origen, es necesario atenerse a dos perspectivas diferentes. Una es la que considera al sujeto en sí mismo, y desde él mismo; la otra, en cambio, sitúa al sujeto en medio de otros sujetos y contextos, es decir, en el entorno social, y como una relación social específica.

El enfoque sobre el sujeto enfatiza los cambios cualitativos (sicogénesis) que éste va experimentando interiormente, en el desarrollo del conocimiento.

Desde la segunda perspectiva se destaca el valor determinante de lo social, de la cultura, en el desarrollo del conocimiento

(sociogénesis). A través de la interacción social, los seres humanos construyen conjuntamente el mundo, al mismo tiempo que construyen su conocimiento. Esta interacción social tiene lugar entre los individuos y grupos inmersos en su contexto histórico, bajo condiciones sociales y culturales específicas.

Los planteamientos que siguen parten de la concepción fundamental de que el conocimiento es un proceso y, a lo largo del mismo, aparecen cualitativamente diferenciadas, concebidas, repetimos, como procesos y como estadios fluidos, no estratificados ni sedimentados, que se articulan y desarrollan de manera compleja.

#### ***4.1 Etapa de la inteligencia práctica del bebé***

Las primeras acciones del(la) bebé están dictadas por su herencia biológica, que se expresa en los reflejos de respiración, de succión, de llanto... Con este reconocimiento heredado el(la) bebé se adapta al mundo que le rodea; es decir, utiliza con toda intención esos reflejos para satisfacer sus necesidades.

Aplicando esos reflejos al mundo, logra organizarlo en realidades (objetos y situaciones) que puede entender, en la medida en que se asimilan a estos esquemas heredados o incorporados. Por ejemplo, objetos que pueden ser chupados o succionados y objetos que no pueden serlo.

Sin embargo, el mundo no se reduce a esos tipos de realidades, y bien pronto el(la) bebé se encuentra ante objetos y situaciones que no puede entender, por más que intente acomodarse a ellos. Surge, entonces, un conflicto entre el(la) bebé y parte de su mundo, que no es más que un desequilibrio entre su capacidad de conocimiento y los objetos y situaciones nuevas, un desequilibrio entre lo interno y lo externo.

Este conflicto lo impulsa a realizar nuevas acciones para compensar este desequilibrio y lograr la asimilación (conocimiento) de los nuevos objetos y situaciones. Por eso, se denomina a esta etapa como «de la inteligencia práctica», pues a través de las acciones que el(la) bebé se satisface y conoce su mundo. En este momento del desarrollo, las emociones pasan de los impulsos primitivos a

los primeros sentimientos de éxito o fracaso. Los sentimientos sobre actividades distintas de las del «yo», llegan a objetivarse al final de la etapa.

Las interacciones sociales que se dan son las de madre-hijo, interacción en la familia e interacción con otras personas cercanas.

#### ***4.2 Etapa de la inteligencia simbólica y de la intuición de la primera infancia***

Cuando el niño o la niña desarrolla la capacidad de imitar, el mundo cambia para ellos. Ya pueden poner en común gestos corporales y otros muchos movimientos. Esta puesta en común posibilitará las relaciones inter-individuales posteriores y permitirá al niño o la niña ampliar sus conocimientos, que hasta este momento giraba en torno a sus necesidades exclusivamente. Ahora, además de sus propias acciones, el niño y la niña pueden acomodarse a las acciones de otros. De ese modo, su proceso de adaptación se hará más complejo y diverso.

La imitación ya muestra que el niño y la niña son capaces de reproducir parte de el mundo. Para poder reproducir es necesario representar, es decir, imaginar, sin necesidad de la presencia física del objeto o de vivir la situación real, como ocurría en la etapa anterior. Aquí, la adaptación se produce con respecto a los objetos y las situaciones imaginadas. Las acciones de que son capaces la realizan en un mundo imaginado.

La imaginación o representación mental del mundo puede expresarse con otras formas de simbolismo, además de la imitación, como son la gestualidad, el juego, el dibujo y el lenguaje. El lenguaje es el que mayores condiciones de adaptación expresa, pues permite al(la) niño(a) explicar sus acciones y no solo «actuarlas». Permite reconstruir el pasado, e incluso anticipar el porvenir (lo logra al final de la etapa). De hecho, todas las acciones pueden ser sustituidas por palabras; la inteligencia se expresa en el lenguaje, y el lenguaje «atiza» la acción del niño o niña en la medida en que amplía su conocimiento y su interiorización.

Como la palabra es un signo colectivo, posibilita que se ponga

en común la vida interior. Sin embargo, aún no se da la cooperación de los(as) niños(as) entre sí; continúan aferrados a sus deseos, como se manifiesta en el juego simbólico en el que, por medio de la fantasía, logran satisfacciones.

A partir de este pensamiento inicial egocéntrico, centrado en sus deseos, se desarrolla el pensamiento verbal propio de esta etapa, en el que aparece el finalismo (todo está hecho para un fin), el animismo (todas las cosas están dotadas de vida), el artificialismo (todas las cosas han sido hechas por el ser humano); todas esas características propias del yo, los(as) niños(as) se las atribuyen a las cosas. Hacia el final de la etapa, se desarrolla el pensamiento intuitivo, que se manifiesta más adaptado. Se trata de imágenes o simulaciones de lo real, aunque dominadas por la percepción y, por tanto, con «errores» (para los adultos) que revelan su inestabilidad.

En relación con los afectos, se desarrollan los sentimientos interindividuales, los cuales dan lugar a un juego de empatías y antipatías ante los objetos y situaciones del mundo y de los otros. Las interacciones sociales, en esta etapa, se dan con niños y niñas de su edad, y también con adultos, en grupos sociales diferentes del grupo familiar.

Aparecen las primeras ideas morales derivadas de la interacción adultos–niños(as), a partir de la autoridad del adulto. Ideas morales provenientes «del exterior». asentadas sobre un sentimiento mezcla de temor y respeto hacia los adultos, que las transmiten.

### ***4.3 Etapa de la inteligencia operativa o pensamiento lógico***

El sujeto ya es capaz de reflexionar antes de actuar; puede «corregir» el pensamiento intuitivo de la etapa anterior. Ya es capaz de operar lógicamente sobre la realidad, de una forma coordinada y sistemática.

Esto es posible porque el sujeto abandona la atención centrada exclusivamente en sus necesidades, que caracterizó la etapa anterior del pensamiento intuitivo, lo que le permite equilibrar lo suyo con lo de los demás. En ésta comienza a desarrollarse la coopera-

ción y el intercambio a través de la discusión, lo que permite desarrollar la comprensión de la posición del adversario.

Esa apertura a los demás permite que el «Yo» se consolide y que el sujeto pueda ser autónomo.

Esta consta de dos períodos:

#### 4.4.1 Período de la inteligencia lógica concreta de la segunda infancia

Las operaciones racionales que se desarrollan en este período son, entre otras, lógicas, aritméticas, geométricas, temporales, mecánicas y físicas.

En lo que se refiere al comportamiento colectivo, se puede apreciar un cambio considerable en las actividades sociales, como lo demuestra el hecho de que el (la) niño(a) participa en juegos reglamentados.

En cuanto a la afectividad, el sistema de coordinaciones sociales e individuales posibilita la cooperación y la autonomía personal. La cooperación permite conocer los puntos de vista de distintos individuos, desarrollando el respeto mutuo.

Por último, en esta etapa, el(la) niño(a) es capaz de establecer diferencias entre su rol personal y social. Es capaz también de comprender el rol del otro. Reconoce la existencia de emociones contradictorias y diferencia sus emociones de las de los otros.

El respeto mutuo permite construir valores morales, como la honestidad, el compañerismo y la justicia.

#### 4.4.2 Período de la lógica proposicional de la adolescencia

Con el período anterior no se alcanza el desarrollo completo del conocimiento, todavía es posible una última fase. Es la que se refiere a la posibilidad de operar sobre las proposiciones y hacer razonamientos deductivos. Esta sería una nueva forma de «liberación intelectual»; mientras en el período anterior el(la) niño(a) sólo podía operar con los objetos reales y concretos, ahora puede hacerlo con el pensamiento; es decir, con un mundo formal y abstracto.

Comparado con el(la) niño(a), el adolescente es una persona que puede construir teorías y sistemas. El adolescente manifiesta interés en problemas que no son actuales, que no tienen relación con las realidades vividas diariamente.

Al darse cuenta de que tiene un «nuevo poder» intelectual, en un principio lo sobre-utiliza y piensa que solo basta su reflexión libre para conocer todas las cosas, con sus causas y reconstruir el universo.

Se produce una forma de egocentrismo «metafísico», al principio, pero se equilibrará cuando la reflexión se confronte con la realidad. El adolescente, entonces, llega a comprender que con la reflexión debe preceder la experiencia y no contradecirla.

La vida afectiva de la adolescencia se afirma mediante la doble conquista de la personalidad y de la inserción en la sociedad adulta. La personalidad será el resultado de la autosumisión del yo y de la propia inserción en la sociedad adulta.

La inserción en la sociedad adulta, los adolescentes lo logran mediante proyectos, programas de vida, planes de rebeldía, revoluciones o reformas sociales políticas, es decir, lo hacen mediante su pensamiento e imaginación, que se equilibra a partir del trabajo práctico, en una situación concreta. Los adolescentes asumen una perspectiva dentro del sistema social, acorde con la cohesión de los grupos sociales a los que pertenecen. Son capaces de asumir identidad nacional; despliegan su creatividad hacia la realización de expresiones estéticas y éticas. Son capaces de integrar diferentes saberes, también de democratizarlos, socializándolos en sus grupos naturales.

## **5. ESTRATEGIAS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS**

### ***5.1 Unas premisas necesarias***

Para hacer uso correcto de los referentes teóricos necesitamos

reflexionar intensamente en torno a la problemáticas de la relación entre esos referentes, los perfiles de los sujetos y la visión que sobre las experiencias educativas asumimos como mediaciones socializadoras transformadoras.

Lo primero que se debe destacar es que se construye conocimiento a partir de las acciones que se realizan. Si se quiere que los estudiantes construyan conocimiento, una parte importante y significativa de la actividad que se desarrolle en el centro educativo y su contexto deberá ser desempeñada por ellos.

Al mismo tiempo que la acción de la escuela, es necesario tomar en cuenta los factores contextuales que condicionan la intención de los sujetos. Tales factores no están integrados exclusivamente por los aportes de la socialización, sino también por las diferencias que generan las diversas culturas o modos de vida. La intención del sujeto, más las características culturales y de su entorno social, constituyen los elementos que, en interacción, originan la construcción del conocimiento. Esta interacción que se prolonga a lo largo de la vida, como proceso de construcción, presenta «formas» perfectamente identificables. Por eso se habla de etapas en ese desarrollo.

No se puede hablar de simple acumulación de hechos, uno sobre el otro, como tampoco se puede decir que la conducta compleja sea la suma de conductas simples. Es un hecho cierto que estructuraciones en el desarrollo cognoscitivo que, consecuentemente, dan origen a formas de actuar cualitativamente diferentes, en determinados momentos de la vida.

La educación como «espacio» que permite construir el conocimiento, involucra a la Escuela, con sus Maestros y Maestras, y a la Comunidad. En ese «espacio», los adultos deben aceptar que los estudiantes, infantes y adolescentes, van a manifestar y a defender ideas y posiciones diferentes de las suyas. Con este reconocimiento, los adultos desempeñarán su rol, en el intercambio y la interacción con los estudiantes, en un diálogo de saberes mediado por el conflicto general, y por tanto de cierta expresión de poder.

Por esto, cuando se habla de construir conocimiento en el ámbito escolar, es necesario admitir que se trata de un trabajo que no

termina nunca, y que se realiza de una forma que puede parecer «desorganizada», porque no ocurre de una manera acumulativa y lineal, pero que consigue sus propósitos a base de esfuerzo y equilibrio, y de manejo de un conflicto que se expresa en diversas dimensiones.

## ***5.2 Descendiendo a la practica: las estrategias desde los momentos de la experiencia educativa***

Al aplicar estos criterios a la experiencia educativa cotidiana, debemos comenzar por establecer, como principio, que el trabajo en el salón de clases y en cualquier otro espacio tiene que ser compartido con los estudiantes.

Si tomamos como ejemplo el Nivel Inicial, en el cual siempre se «leerán» cuentos, se harán dinámicas de juegos y se realizarán actividades dirigidas a pequeños grupos, podríamos enfatizar la diferencia con que se desarrollarían esas mismas actividades, desde la concepción de construcción del conocimiento.

En una actividad de lectura, por ejemplo, el alumno o alumna participa a través de láminas y de lo que ellas sugieren a la imaginación, o simplemente de lo que él mismo se invente. La Maestra, desde su mente «adulta», aporta informaciones a partir de las ideas o concepciones culturales aceptadas, con las variantes de las diferentes culturas que coexisten en lo dominicano. Acepta esa expresión imaginativa, simbólica, personal, de juego que tiene el estudiante del nivel inicial, como expresión valiosa, dentro del proceso educativo, y ofrece (intercambia), por su parte, sus conocimientos específicos como adulto, tratando en todo caso de que el sujeto exprese, produzca desde sí y ponga en común.

Estos planteamientos tienen que ver con la convicción de que en los estudiantes, aún los más pequeños –todavía sin el desarrollo de lógica adulta–, hay conocimiento; y éste ocupa un lugar muy importante en desarrollo de su inteligencia. Por esto, debería tener también un lugar en la cultura en la escuela.

Como criterio general, se puede decir que la maestra o el maestro, para poder compartir el trabajo con los estudiantes, tienen que

acercarse y preguntar o problematizar sobre lo que a ellos les interesaría «trabas». La única forma segura de «llegar a los Alumnos», es decir, de interesarles, es abordarlos directamente; estimularlos para que expresen sus expectativas acerca del trabajo que se va a realizar; que digan los «conocimientos» que traen sobre la cuestión que como temática se plantea en la interacción de la búsqueda de lo significativo.

Los maestros y maestras deben conocer los intereses de los alumnos. Una aproximación teórica se puede obtener partiendo del estudio de los procesos psico-sociogenéticos del desarrollo; y una concreción mayor la proporcionarían las investigaciones educativas, a partir de las características psico-históricas del dominicano, así como las investigaciones sistemáticas de aula que las experiencias pedagógicas generan.

Las fases del proceso educativo, desde la perspectiva de construcción del conocimiento, deberían comenzar por el planteamiento participativo. A partir del currículo establecido, que enmarca o contextualiza todo el proceso, esta primera fase se podría expresar diciendo que el profesor se presenta «con bocas vacías» ante sus estudiantes —como estrategia para concretar el programa e indaga cuáles con sus expectativa y cuál el deseo que tienen que trabajar, como grupo.

Profesor(a) y estudiante elaboran un esbozo del trabajo que desarrollarán en los próximos días o semanas. Esta selección se realiza partiendo del intercambio entre lo que los alumnos quieren y conocen y el saber elaborado incompleto siempre que domina parcialmente el profesor. El programa se irá desarrollando, en el trabajo cotidiano, a través de las aportaciones del profesor(a), indudablemente, pero también de lo que aportan los estudiantes. En el intercambio de ambos saberes, se genera la experiencia educativa.

El profesor(a) estimulará a los estudiantes para que se agrupen de acuerdo a intereses determinados y trabajen por sí mismos; estará atento a los descubrimientos de los estudiantes, que recrean al saber elaborado, reconociendo que, como el conocimiento no es lineal ni acumulativo, las «disgregaciones» o «meandros» que pro-

ducen sus alumnos son hechos importantes y necesarios en este proceso.

Exigencia de esta forma de trabajo sería el registro sistemático de las experiencias. Esto posibilitaría la discusión de los resultados con los demás profesores y los padres y madres.

Al mismo tiempo, esos registros permitirán al profesor ir conociendo a cada alumno y al grupo, como tal. De esta manera, el proceso mismo de evaluación se convierte en un proceso de enriquecimiento en la formación de profesores. Ellos, al reconocer la multiplicidad de experiencias, a través de las cuales se expresa el conocimiento, estimularán la participación de los alumnos en ese proceso de evaluación. Pero debe explicitarse claramente que la sistematización debe institucionalizarse como práctica central del registro de experiencias educativas, lo cual alimentaría los procesos evaluativos.

### ***5.3 Datos, hechos y conceptos: las estrategias desde los contenidos educativos***

Para que los datos y los hechos que proporciona la experiencia cotidiana adquieran significado, los alumnos necesitan los conceptos que permitirán interpretarlos. Es importante conocer los hechos más relevantes relacionados con determinado problema o fenómeno, pero sólo tendrán significado esos datos si se sitúan en el marco de un sistema de conceptos.

Un concepto científico no es un elemento aislado, sino que forma parte de una jerarquía o red. Para que un determinado concepto, por tanto, pueda ser captado, «aprehendido», será necesario que manifieste una relación significativa con los demás conceptos de la red a la que pertenece.

Si bien es cierto que los hechos y datos se aprenden de modo memorístico y se basan en una relativa actitud pasiva en relación con el aprendizaje, no sucede lo mismo con los conceptos. La adquisición de éstos se basa en el aprendizaje significativo, para el que se requiere una actitud y orientación más activa, y el alumno ha de tener más autonomía en la definición de sus objetivos, actividades y fines.

El «aprendizaje de hechos» se alcanza por repetición (memorística), se adquiere de una vez y se olvida rápidamente, si no se trabaja de nuevo sobre él. En cambio, el «aprendizaje de conceptos» se fundamenta en una relación con conocimientos anteriores se alcanza por comprensión (aprendizaje significativo), se adquiere gradualmente y se olvida más lenta y gradualmente. Es un aprendizaje que parte de una sistemática acción empírica que requiere ser desbordada por su sistematización, y el concepto es la culminación de ella.

La idea central del aprendizaje significativo consiste en que lo que aprendemos es el producto de la información nueva interpretada a la luz de lo que ya sabemos. Los conceptos previos (los que ya se saben) poseen coherencia desde el punto de vida del alumno o alumna, no desde el punto de vista científico; son bastantes estables y resistentes a cambios, porque son construcciones personales; se descubren en las actividades (en la vida cotidiana), porque son «teorías en acción» que buscan la utilidad más que la verdad, y son compartidos por otras personas. Los conceptos previos pueden agruparse en varias tipologías. Estas pueden ser:

Concepciones espontáneas, basadas en la necesidad de dar significado a la cotidianidad. Se estructuran a partir de inferencias de causalidad de datos sensoriales y perceptivos (frecuentes en el ámbito de las ciencias naturales).

Concepciones transmitidas socialmente, originadas en el entorno o contexto social del alumno (frecuentes en el ámbito de las ciencias sociales).

Concepciones analógicas, que son activaciones, por analogía, de una concepción potencialmente útil para dar significado a un concepto, sobre el cual el alumno carece de ideas específicas. Importante esa última tipología, pues todo concepto de una disciplina formal que esté muy alejado de la realidad social y perceptiva del alumno, o que no tenga conexión con la vida cotidiana, activará una analogía más o menos atinada, pero nunca real.

#### ***5.4 Aprendizaje de hechos y conceptos***

Como se ha expresado más arriba, el aprendizaje de hechos se

alcanza principalmente por repetición. Será necesario, por tanto, diseñar ejercicios o tareas o acciones que proporcionen la práctica necesaria, y siempre situados en un contexto significativo, para facilitar al alumno su recuerdo. Pero la memorización de información debe reducirse a lo absolutamente necesario, en el proceso de construcción, dándole a la memorización un significado de referente de activación.

El diseño de actividades didácticas para la construcción de conceptos es mucho más exigente. Es fundamental enfatizar la importancia de las actividades de descubrimiento y las actividades de exposición, tratando de manera sistemática, de elevar la sistematización del saber empírico, de forma tal que el pensamiento en complejos pueda irse superando en un proceso creciente de exigencias de complejidad.

El aprendizaje por investigación o descubrimiento supone que los contenidos conceptuales, que el alumno debe adquirir, no son expuestos o presentados por el profesor. Deben ser descubiertos a través del significado de un modo de hacer y de las relaciones conceptuales que subyacen en el mismo, a partir del saber o el modo de hacer del alumno o alumna.

El aprendizaje de conceptos organizados expositivamente es aquel que el alumno recibe ya organizada la información conceptual que debe procesar, a través de una presentación oral o a través de un texto. Los conceptos que el alumno debe aprender de modo significativo le son presentados explícitamente, aunque su problematización, es decir, presentarlos en un contexto de conflictividad para el sujeto, permite descodificarlo y reconstruirle y aún superarlo. Puede sugerirse esta vía como complementaria, dependiendo del avance de los sujetos.

### *5.5 Procedimientos y actitudes como contenidos*

Además de los hechos y conceptos, es necesario tomar en cuenta los procedimientos y las actitudes, como integrantes de «los contenidos» en toda experiencia educativa.

Los procedimientos se refieren a los hábitos, técnicas,

algoritmos, habilidades, métodos y rutinas que utilizamos en la práctica educativa.

Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Se refiere a una actuación, que no es una actuación cualquiera, sino ordenada, porque está orientada a la consecución de un propósito. Los procedimientos son siempre formas de actuar determinadas y concretas, realizadas de manera sistemática bajo la referencia de una meta definida y, por ello, en cierta medida, son intervenciones intencionadas sujetas a ciertas reglas o formas de modo de hacer.

Los procedimientos generales se refieren a aquellos que buscan la consecución de una meta general. Los procedimientos más generales se refieren a aquellos que permiten acceder de manera más exitosa al conocimiento (aprender, percibir, memorizar, comprender, por ejemplo).

Los procedimientos de componente motriz son aquellos que establecen un curso ordenado de acción para la manipulación de objetos (instrumentos musicales, dibujo, trabajo con masilla u otros materiales, etc.).

Los procedimientos de componente cognitivo son aquellos que implican una secuencia de «acciones» y decisiones de naturaleza interna, referidas no a los objetos físicos directamente, sino a símbolos, representaciones, ideas, letras, imágenes, conceptos y otras abstracciones (estrategias, tácticas, etc.).

En cuanto a las actitudes, se pueden definir como organizaciones duraderas de procesos motivacionales, emocionales, perceptivos y cognitivos relacionados con algún aspecto del mundo del sujeto. Una actitud es una tendencia o predisposición del sujeto para evaluar un objeto o símbolo de ese objeto. Es una predisposición relativamente estable de la intervención o práctica, en relación con un objeto o sector de la realidad.

Una actitud implica tanto un componente afectivo como una tendencia a la acción. Una actitud no es un valor. Un valor es una creencia que se «focaliza» sobre un objeto o clima haciéndolo deseable, con independencia de la propia posición de la persona. Los valores, por lo tanto, son más centrales y estables que las actitudes.

Las actitudes son experiencias subjetivas internalizadas de una cosa u objeto, situación o persona. Implican la evaluación de las mismas y se expresan a través del lenguaje verbal y no verbal; se transmiten o comunican y son predecibles, en relación con la conducta social.

Las actitudes desempeñan funciones de defensa, de adaptación, de expresión de valores, de conocimiento («ordenan») la realidad.

### ***5.6 Aprendizaje de procedimientos***

El aprendizaje «por modos de hacer» consiste en saber operar con objetos y con informaciones, con situaciones. Es una de las «herramientas» son como los brazos de la mente o los instrumentos del pensamiento.

El aprendizaje de procedimientos busca la apropiación de los siguientes tipos de actuación:

- Habilidades en la búsqueda de información.
- Habilidades de asimilación y de retención de la información.
- Habilidades organizativas.
- Habilidades inventivas y creativas.
- Habilidades analíticas.
- Habilidades sociales.
- Habilidades meta-cognitivas.

### ***5.7 Aprendizaje de actitudes***

El proceso de aprendizaje de las actitudes va asociado estrechamente al proceso global de socialización. La socialización constituye uno de los fenómenos más relevantes, en relación con el comportamiento humano. Es a través del proceso de socialización como los niños y las niñas se desarrollan integralmente y se convierten posteriormente en adultos, o prematuramente en «adultos sociales» en sus respectivos contextos clasistas.

La socialización permite a las personas aprender habilidades, conocimientos, valores, normas, actitudes y roles que les permiten

vivir en sociedad. La familia, la escuela, el lugar de trabajo, la vecindad, la calle, los grupos sociales, las clases sociales, la nación son ambientes de socialización que determinan y condicionan su visión del mundo y su postura ante cuestiones concretas.

La mera adquisición de conocimientos y habilidades instrumentales no debe ser considerada como proceso de socialización. Sólo los cambios en los comportamientos y en las actitudes, que tienen sus orígenes en la interacción con otras personas, deben ser considerados productos de la socialización.

### ***5.8 Escuela y socialización***

La escuela es un ámbito fundamental de socialización; es el espacio en el que se concreta un proceso, no un acto espontáneo, que exige el descubrimiento, aceptación o rechazo, y el aprendizaje de las normas que rigen el sistema social. El proceso de socialización en la escuela, por tanto, debe ser una expresión de las normas sociales ideales para promover el desarrollo del ser humano. La socialización en la escuela debería estar orientada a la construcción de conceptos, al desarrollo de experiencias, habilidades, y vivencias profundamente democráticas e igualitarias. La socialización en la escuela debe estar orientada estratégicamente más hacia **la transformación para «lo mejor»**, que a la reproducción de lo que limita, excluye u obstaculiza el desarrollo del ser humano, es decir, a lo que oprime, excluye, discrimina o limita.

En tal sentido, las actividades pedagógicas y didácticas grupales en la escuela constituyen una herramienta de socialización democrática de valor incalculable. El grupo permitirá la libre expresión de las opiniones, la identificación de problemas y soluciones, en un ambiente de cooperación y solidaridad. Las actitudes que se deriven de estas experiencias irán reflejando un proceso de transformación de los sujetos y de sus capacidades para modificar el contexto, estableciendo relaciones de asociación, de fuerza, como sujetos interactuantes entre ellos y como colectivo.

Los diálogos, discusiones, seminarios, mesas redondas, comités de excursiones, comités de investigaciones, asambleas periódicas

cas de cursos, «role playin», sociodramas, teatro de calle y de provocación, animación socio-cultural periódicos, murales, boletines escolares, asociaciones estudiantiles, grupos locales, técnicas de estudio activo, exposiciones en público, olimpiadas de disciplinas, diseño de materiales de ayuda didáctica, grupos de baile o música popular, grupos de rap, pop, rock, salsa, meregue y son, o expresiones de contrapunto o décimas, graffitis, reflexiones, son algunos ejemplos de recursos y contextos para la socialización.

Las actividades grupales son «modos de hacer» para la construcción de sujetos sociales transformadores. El hecho de que el desarrollo de las capacidades del individuo ocurra en un contexto, un ambiente inmediato de cooperación y solidaridad, permite construir una visión social, cooperativa y solidaria del crecimiento personal, y una experiencia de intercambio, redistribución, construcción y reconstrucción de saberes, afectos, soluciones y propuestas.

Cuando se comparte una información, por ejemplo, se intenta recuperar lo que cada quien piensa sobre un texto, una noticia, un concepto; o sobre la situación más sobresaliente o sentida de los jóvenes, o de otro grupo, en particular. Se aprende a escuchar, a expresarse sin temor, a valorar y respetar la opinión del otro, a desarrollar la capacidad de reflexión, a transformar en necesidad la carencia de información. De igual forma puede servir para escuchar qué piensan otros grupos, otras comunidades, pero ante todo qué piensa nuestra gente, lo que adquiere sentido en nuestra cultura.

La actividad grupal permite problematizar, o sea, analizar lo reflexionado anteriormente, comparando las distintas opiniones para extraer opiniones comunes; permite ir «desconstruyendo» y reconstruyendo los conceptos, así como identificando y priorizando los problemas, analizando sus causas y consecuencias, y la frecuencia con que se presentan en su grupo, familia, vecindad, o comunidad; finalmente, ir examinando qué hace falta como información o qué se requiere para un mayor esclarecimiento.

Si se trata de recoger información, se precisarán los medios adecuados (juegos, simulaciones, lecturas investigaciones, audiovisuales, conversaciones informales con grupos de jóvenes,

puntos de encuentro y diálogo con adultos, zonas de esparcimiento y recreación, etc.).

La actividad grupal permite la instrumentación de la información, o sea, saber usar la información adecuadamente. Determinar el «por qué» y «para que» se requiere una determinada información. La instrumentación permite asignar a los miembros del grupo tareas de lectura (artículos del periódico, libros, informes, etc.), sobre temas afines o sobre determinados aspectos de un mismo tema.

De igual manera, la actividad grupal permite la reinterpretación de la información obtenida, ya que después de cualesquiera interpretaciones, la existencia del grupo permite volver a analizar. Es un reencuentro (un repaso) compartido con el tema o problema que el grupo viene analizando. Posiblemente muchas cosas toman más claridad, o se perciben nuevas dificultades y vacíos de información, sobre todo cuando la información se recontextualiza en la significación grupal (por ejemplo en la técnica del afiche usa periódico o revistas).

Por último, la actividad grupal permite la socialización de los «modos de hacer», a través de su planeación colectiva.

Por medio de la planificación participativa de «modos de hacer», el grupo ordena sus acciones de investigación, de difusión, de campañas, de organización de nuevos grupos, pues la intervención adquiere una intencionalidad colectiva y racional.

La socialización de los «modos de hacer» hace que el grupo encuentre nuevas situaciones, nuevos problemas, que son «materia prima» para iniciar de nuevo el proceso. Énfasis en la socialización permanente y continua de los «modos de hacer» permite que el proceso seguido de una manera constante genere en el grupo un estilo de trabajo propio. El objetivo de estudio son sus problemas y necesidades, así como las de sus iguales, en otros contextos, y las de la sociedad en general.

De esta forma, el grupo alcanza la organización reflexiva de su pensamiento para comprender su propia cultura, y para analizar la significación de su realidad social e histórica.

## **5.8 Estrategias mas relevantes derivadas de nuevos modos de hacer**

A partir de las reflexiones anteriores podríamos, a modo de resumen, referirnos a todos los procedimientos y modos de hacer que posibilitarían aprendizajes significativos y propósitos educacionales democráticos:

- a) Estrategias expositivas propositivas de conocimientos elaborados con utilización de recursos orales y materiales escritos y visuales;
- b) Estrategias de recuperación de la percepción individual y colectiva de los alumnos(as) que valoricen los saberes populares y que pauten y garanticen el aprendizaje significativo de los conocimientos elaborados y científicos;
- c) Estrategias de descubrimiento e indagación , para el aprendizaje metodológico de búsqueda, identificación de información, así como el uso de la investigación bibliográfica, los estudios de casos y las actividades diagnosticas y contextuales;
- d) Estrategias de problematización de la construcción de conocimientos para el aprendizaje metodológico anteriormente mencionado, con énfasis en las divergencias y las controversias, como los debates, discusiones, resolución de problemas simulados;
- e) Estrategias de inserción de docentes y alumnos(as) en el entorno, como las visitas, excursiones, observación y participación en solución de problemas sociales, así como de utilización de la animación socio-cultural, entendida esta como permanente contextualización y el uso del aula como espacio compartido con el entorno y la comunidad que vive en él.
- f) Estrategias docentes de tratamiento de contenidos, de concreción de los propósitos educacionales y de actuación y utilización de recursos y medios para los facilitadores (maestros y maestras) de los procesos de construcción de conocimientos y de sujetos sociales críticos, libres, creativos y participativos en los procesos democráticos y transformadores de la realidad

Como se podrá ver, un proyecto o diseño curricular debería tener como finalidad promover estrategias específicas de construcción de conocimientos y de sujetos sociales dejando un amplio margen de acción para las adaptaciones y concreciones de las mismas que exige una enseñanza respetuosa de la diversidad y de la democratización de una gestión del currículo flexible.

## **6. ESTRATEGIAS DE TRANSICIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE**

El paso a nuevos modos de hacer se realiza a partir de las experiencias acumuladas en los viejos modos de hacer que son los referentes inmediatos que aporta la experiencia de la escuela tradicional y los procesos pedagógicos que contemplan al maestro o maestra como ejes de la acción educativa y al aparato central como directivo y hegemónico.

En tal sentido, entendemos que debemos asumir una visión de gradualidad del proceso como la necesaria articulación de viejas y nuevos modos de hacer, creando y desarrollando los factores de transformación de los viejos modos de hacer. Asumimos la acumulación de factores cualitativos que permitan alcanzar puntos o momentos de ruptura que superen los viejos modos de hacer a partir de ellos mismos, lo que supone una recuperación y recontextualización de la experiencia acumulada transformándola en la medida en que elementos de nuevos modos de hacer redefinen el conjunto de las viejas prácticas.

En tal sentido, y a partir de la síntesis sobre las estrategias que preceden este acápite, entendemos la posibilidad de una propuesta que recupere y transforme las prácticas tradicionales que desconocen la interacción y diálogo de los sujetos y los saberes. Asumiendo la contradicción de los procesos y el manejo de éstas y la gradualidad necesaria, entendemos que es de importancia la implementación de estrategias de transición caracterizadas por:

- a) Estrategias expositivas de conocimientos elaborados, con utilización de recursos orales y materiales escritos, partiendo de

iniciativas del maestro o maestra referida al suministro de referencias que deben ser articuladas a las respuestas del alumnado y a la producción escrita referida al contexto de ellos. La oralidad (exposición) y la escritura se articulan dialógicamente, a partir de la iniciativa de la maestra o maestro, la cual se sitúa en una dinámica de interacción que debe concluir en procesos de retroalimentación y reestructuración de la iniciativa como acompañamiento y por tanto una reconstrucción grupal (iniciativa para una socialización grupal que progresivamente reduce el protagonismo de la iniciativa magisterial).

- b) Estrategias de recuperación de la percepción. combinando un momento de recuperación en el colectivo de maestros y maestras por grado o área, para articular la recuperación de la percepción de los alumnos, generándose un circuito de recuperaciones que generarían la organización y sistematización de la práctica magisterial.
- c) Estrategias de descubrimiento e indagación, a partir de problemas significativos del manejo del proceso y las experiencias educativas, centradas en el despejar conflictos y dificultades referidas a los sujetos en el aula o contexto y que se articulen a su vez con lo que pueden y deben producir los sujetos-alumnos. La iniciativa de indagación y descubrimiento debe concluir en una situación generalizada de descubrimientos y los resultados de la indagación y descubrimiento del alumnado el punto de viraje de la iniciativa exclusiva del maestro o maestra.
- d) Estrategias de problematización, a partir de un punto de partida, donde la divergencia, el problema, la controversia (entre, otros) parte de una puesta en común de la condición magisterial (con toda su carga existencial) hasta concluir en juegos de simulación que integren la problematización de los sujetos-alumnos. Recontextualizar las problemáticas, reduciendo las correspondientes al maestro o maestra en un redimensionamiento de lo social integrado.
- e) Estrategias de inserción en el entorno, articulando lo significa-

tivo del maestro y maestra con lo significativo del alumnado y utilizando la diversidad conflictiva de significaciones para reconstruir la inserción. La inserción debe concluir en una acción colectiva donde la iniciativa del maestro o maestra se reajuste en función de la democratización de la relación de decisión en cuanto a la presencia del entorno (porque se selecciona un punto del entorno).

- f) Estrategias magisteriales que refuercen la apropiación de saberes elaborados y relaciones pedagógicas antiautoritarias, no como procesos transferencistas sino como componentes de nuevas estructuras de gestión. Se trata de articular el mejoramiento de los recursos del ejercicio profesional con la necesidad de transformar los modos de hacer, haciendo énfasis en los modos de acción sobre su entorno inmediato.

Las estrategias de transición tienen como propósito readecuar los actores, pasar de un protagonismo a otro, y por tanto de un modo de hacer a otro, teniendo en cuenta que se parte de una tradición que debe ser superada, a partir de su propia transformación.

## **7. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA (SELECCIÓN)**

1. Comisión de construcción de conocimientos, Primer acercamiento a las hipótesis del área y sus anexos, Junio 1993, Santo Domingo
2. Comisión de construcción de conocimientos, Segundo acercamiento a las hipótesis de la comisión del área: ontogénesis, sicogénesis, sociogénesis y perfil sico-histórico del dominicano, Julio 1993.
3. Comisión de construcción de conocimientos, Tercer acercamiento a las hipótesis del área: líneas de estrategia para un perfil de transición en la sociedad y la educación. Julio 1993.
4. Comisión de construcción de conocimientos. Cuarto acercamiento a las hipótesis del área: hacia una estrategia educacional de construcción de sujetos sociales transformadores. Julio 1993.

5. Comisión de construcción de conocimientos. Quinto acercamiento a las hipótesis del arca: el desarrollo de las potencialidades y el aprendizaje significativo. Agosto 1993.
6. Comisión de construcción de conocimientos. Currículo y construcción de conocimientos. Agosto 1993.
7. Comisión de construcción de conocimientos. Reflexiones de la Comisión en el seminario taller sobre un nuevo diseño curricular para la educación primaria. Primer y Segundo Día. Agosto 1993.
8. Coll, César (1991). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires, Paidós, Educador.
9. Coll, César (comp. 1989). Psicología Genética y Aprendizajes Escolares. Siglo XXI, Editores, España.
10. Otros documentos Comisión Construcción del Conocimiento, 1993.
11. Germán de Sosa, Alejandrina y Fiallo Billini, José Antinoe. Cultura, educación y ciencia y sus relaciones con las concepciones que sobre el aprendizaje y la enseñanza se asumen en los planes y programas de estudios vigentes para los niveles pre-escolar, primario y secundario. Volumen 1. PNUD, Enero 1992.
12. Ibañez, Tomás. Aproximaciones a la psicología social. Barcelona. Sendai Ediciones, 1990.
13. Martín Baro, Ignacio. Identidad, alienación y conciencia. En: Psicología política latinoamericana. Págs. 131 y siguientes. Editorial PANAPO. 1987, Caracas.
14. Maturana, Humberto (1992). El Sentido de lo humano. Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A. Chile.
15. Montero, Maritza. A través del espejo: una aproximación teórica al estudio de la conciencia social en América Latina. En: Psicología Política Latinoamérica. Ed. PANAPO 1987. Págs. 13 y siguientes. Caracas.
16. Mugny, G. y Pérez, J. (1988). Psicología social del desarrollo cognitivo.
17. Piaget, Jean (1986). Seis estudios de psicología. Ed. Barral-Labor, Barcelona.

18. Piaget, Jean (1975). Problemas de psicología genética. Ed. Ariel, Barcelona.
19. Piaget, Jean; Inheider, B. (1984). Psicología del niño. Ed. Ariel.
20. Piaget, Jean (1981). Comentarios Críticos. En Vigotsky, Lev.S. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Editorial La Pléyade.
21. Plan Decenal de Educación, MEMORIA. SEEBAC 2, 3 y 4 de Diciembre, Santo Domingo.
22. Proyecto INTEC-PRODEP. Sujetos en la sociedad y la educación. Primer Nivel de Ciencias Sociales. Julio 1993. Santo Domingo. Nfimeografiado.
23. Riviere, Angel (1988). La psicología de Vygotski. Madrid. Aprendizaje Visor.
24. Siguán, Miguel (Coord) (1987). Actualidad de Ley S. Vygotski. Barcelona, Ed. Anthropos.
25. Vygotski, Lev S. (1979). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona, Editorial Crítica, Grijalbo.
26. Vygotski, Ley S. (1981). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Editorial La Pléyade.
27. Zaiter M., Alba Josefina. Identidad social y nacional en República Dominicana: Análisis Sico-Social. Editorial Universidad Complutense de Madrid. 1992. Tesis de Doctorado.
28. Zaiter M., Alba Josafina; Cairo Z., Nélide y Valeirón, Julio. Sociedad, cultura e identidad. Tesis de Maestría en Sicología, Facultad de Humanidades. UASD. Junio 1988.
29. Zemelman, Hugo. Construcción de sujetos sociales en la educación. Revista «La Piragua», 1992.

Nota: La Bibliografía completa se encuentra en los documentos producidos por la Comisión.

Octubre 1993.  
Santo Domingo

## **SEXTO Y ÚLTIMO ACERCAMIENTO**

### **DEL ÁREA:**

## **ESTRATEGIAS DE TRANSICIÓN PARA LA TRANS- FORMACIÓN SIMULTÁNEA DE SUJETOS EN LA EDUCACIÓN**

### **1. RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA TRANSICIÓN**

El primer elemento importante a ampliar a partir de las conclusiones del «Documento Síntesis» anterior, es lo que asumimos como transición de un modo de hacer a otro modo de hacer, lo que implica una transformación de los seres humanos y sus contextos, es decir, de una determinada relación social, de manera progresiva, sostenida. Implica una cierta gradualidad, en el sentido de un proceso que va sedimentando situaciones y factores de transformación, y que la estrategia consiste, entre otros aspectos, en el manejo de esos factores o momentos como secuencia que permite la aceleración de un paso al modo de hacer nuevo.

La transición y su gradualidad, es decir, de la articulación de factores y elementos que permiten la creación de condiciones nuevas, objetivas y subjetivas, de sujetos y contextos, asumen una especificidad en la medida en que ellas apuntan a unas prioridades y a unas profundidades. Entendemos las prioridades como lo que asumimos como desencadenantes y sostenedoras de prácticas o modos de hacer nuevos a partir de las experiencias o modos de hacer viejos. Entendemos las profundidades, como las calidades

de esas experiencias o modos de hacer nuevos que pueden enraizarse o que deben enraizarse como garantías de continuidad sin retrocesos sustanciales.

En tal sentido, la reconceptualización de la transición o el tránsito, es una estrategia de ruptura con un viejo modo de hacer, y cuya rapidez o velocidad dependerá del manejo acertado de prioridades y profundidades únicas garantías para la construcción de una nueva práctica y una nueva situación. Un nuevo modo de hacer se expresa, puede sistematizarse, a partir de lo que genera como situación (contexto y relación) y como práctica (expresión de los sujetos y su interacción); se supone, pues, que las estrategias de tránsito tiene como propósito potenciar a los sujetos, entendiendo ese potenciamiento como capacidad de nuevas intervenciones y prácticas y nuevas relaciones sociales y pedagógicas.

## **2. ESPECIFICIDAD DE LAS DIFICULTADES DOMINICANAS PARA EL TRANSITO A NUEVOS MODOS DE HACER EN LA EDUCACIÓN**

Habiendo establecido un punto de partida en cuanto a nuestra visión de la transición como referencia introductoria, nos permitimos reflexionar, a partir de nuestros documentos anteriores, en cuanto a dificultades específicas, que al ser esclarecidas total o parcialmente, permitirían concretizar las nuevas estrategias de cambio. Veamos:

- a) El grueso del alumnado dominicano. responde a un perfil que oscila desde la inteligencia intuitiva simbólica a la inteligencia lógico-concreta, y el grueso del magisterio que labora en el contexto de esos sujetos, oscila, predominantemente en un perfil situado entre formas avanzadas de inteligencia lógica-concreta y un primer nivel de la inteligencia lógico-proposicional de naturaleza empírica, pero predominando el pensamiento en complejos difuso, complejos puente y conceptualización restringida en un contexto adulto. ¿Cuáles son las implicaciones de este perfil de los sujetos que interactúan en la escuela? Que, en un contexto de predominio de una cultura (o modo de vida)

donde hegemoniza de manera orgánica lo empírico, el viejo modo de hacer que se sustenta en la concepción administrativista de «orden y mando», socialización de ejecutores y productores, reproduce de manera ampliada el perfil lógico-concreto de los niños y la limitación para superar el pensamiento en complejos difusos y preconceptos de maestros y maestras, de forma tal que, no solo no es posible sistematizar las prácticas cotidianas, sino fundamentalmente pasar de manera masiva al proceso de desarrollo de la inteligencia lógico-proposicional o estratégica, simultáneamente y de manera articulada en los dos sujetos (alumnado y magisterio).

- b) Nos encontramos, pues, con un campo de interacción de empíricos, donde, y de acuerdo al abordamiento sociogenético, un elemento clave para el reordenamiento del proceso, es decir, el maestro o la maestra, se expresa principalmente en un momento de «representación autorreflexiva», que implica sistemas interpretativos de la realidad o de contexto incompletas, parciales y en conflicto, que es el correlato de las problemáticas de la inteligencia referida al pensamiento en complejos y sus variantes. Es obvio, que, la relación social entre empíricos, se agrava por la división del trabajo escolar, donde la burocracia y el poder político asumen el crear o imponer un cierto sistema interpretativo, una cierta sistematización, que necesita reproducir los sujetos empíricos para poder coronarse como la culminación de la inteligencia lógica-proposicional y el pensamiento en concepto de naturaleza burguesa (que justifica el dominio).

Lo que afirmamos es qué el perfil empírico es consustancial con la reproducción social del sistema «escolar» en la medida en que los elementos sicogenéticos, sociogenéticos y sicohistóricos se asumen en una división social clasista de los sujetos, en una estratificación de las potencialidades de los diversos agrupamientos sociales (capacitados y «discapacitados»).

### 3. IMPLICACIONES DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA RELACIÓN SOCIAL ENTRE EMPÍRICOS

A partir de lo que hemos trabajado como insinuación, entendemos que estamos en la obligación de construir una percepción nueva del aula y la relación alumnado– magisterio–contexto, como encuentro entre empíricos, matizando los componentes generacionales, desarrollos de la inteligencia y el pensamiento, y las relaciones en la cultura.

Cuando hablamos de encuentro entre empíricos debemos tener en cuenta, como señalamos en el párrafo anterior, el proceso y desarrollo de cada elemento o integrante del encuentro, de forma tal que el propósito de generalizar el ascenso a la inteligencia propositiva, la representación sistemática convencional y las estrategias autogestoras, pueda articular el currículum, el maestro o maestra como sujeto de un proceso más rápido de mutación, y el alumnado, como sujeto que retroalimentaría la rapidez del proceso magisterial imprimiendo a su vez un particular ritmo a sus desarrollos y creaciones.

Nos explicamos. Para poder aplicar el currículum centrado en construcción del conocimiento y aprendizajes significativos, se requiere la capacidad de gestionar un proceso creativo, crítico, gradual y profundo, y por tanto, una masa crítica propositiva, sistemática y organizadora de ciertos componentes curriculares.

El viejo modo de hacer, hoy reformulado en las experiencias educativas, se expresa, por ejemplo, en asumir mínimos (contenidos mínimos) de información a ser trabajados, haciendo énfasis en la memorización de compendios y controlados por pruebas nacionales estandarizadas, lo que refuerza los componentes de la empiria tradicional: alumnado pasivo, receptor, repetidor, asimilador, y magisterio, correa de transmisión de un saber acumulado petrificado, que no se descodifica y reconstruye.

Un aspecto clave para la reconstrucción de sujetos empíricos es el desarrollo de las potencialidades de descodificación, de dominio sobre procesos y procedimientos, de forma tal que la inducción y la deducción se articulen orgánicamente en un circuito de utiliza-

ción permanente y complementaria. Pero para ello el viejo modo de hacer, debe superarse a partir de sus propias limitaciones y contradicciones, y en el caso que nos ocupa, es decir, la información, transformarla desde el dato simple, o la opinión expresada en un texto, en un componente a partir del cual se hace compleja ella misma y se supera como dato, opinión o interpretación suministrada por una fuente al empírico (regularmente al alumnado). Esta nueva relación, que redefine lo que comúnmente llamamos información, permite dar una dimensión nueva a su significación si ella es significativa para el sujeto y por ende, el nuevo modo de hacer se va asumiendo como forma de culminar el proceso de significación, resolviendo su desenlace, o la necesidad de su desenlace. Este desenlace o solución está siendo incorporado al sujeto mientras se va desembarazando, abandonando o dejando atrás el viejo modo de hacer que se había incorporado a su forma de hacer cotidiana o rutinaria, y por tanto, a su forma de ser al través del hacer.

La transformación del hacer para el ser más, y el creciente nuevo ser para el hacer, es una relación dialéctica tensa, permanente y orgánica de infinitas rupturas o modificaciones. Pero, para ello, es necesario la agregación, organización y despliegue de formas de sistematización que ubiquen al magisterio un tiempo, un momento y una maduración por delante del alumnado, de manera tal, que éste, pueda asumir la condición de facilitador de una complejidad referida al ascenso de la inteligencia operativa, la relación de ascenso creciente de su propia sistematización en relación al alumnado y a sí mismo, y los dos sujetos operando en su contexto de manera armónica como integrante de una fuerza social e intelectual comunitaria y escolar.

**Los procesos educativos y pedagógicos revolucionarios al igual que los procesos sociales globales de igual naturaleza, tienen como cuestión permanente y pendiente, la transformación del ser humano en el sentido de creciente humanización, referida esta última a la extensión, profundización de los procesos reflexivos, es decir, de la democratización radical de las potencialidades y capacidades de discernimiento, operación, sistematicidad, dominio y control de los sujetos individuales e**

**históricos sobre ellos mismos y sus contextos.** Cuando hablamos de la superación de sujetos o seres humanos exclusivamente empíricos, nos estamos refiriendo, entre otras cosas, a la ampliación del poder de estos seres humanos de manera gradual y en profundidad, en cuanto a que la inteligencia propositiva o estratégica y los sistemas interpretativos, más o menos permiten un ejercicio superior de la condición de sujeto y actor. Y además, permiten, que los sujetos y actores facilitadores comprendan y actúen correctamente en las zonas de desarrollo próximo o potenciales de los sujetos que por maduración requieren de un cierto tipo de acompañamiento o de variados tipos de intervención pedagógica.

Es relevante precisar la relación entre los tipos de intervención pedagógica y las capacidades de los actores y sujetos del acompañamiento o de los facilitadores, en la medida en que la intervención o las intervenciones son opciones asumidas y por tanto requieren estrategias como modos de hacer, al acercamiento del cumplimiento de la opción o alternativa. El crecimiento de la capacidad y la inteligencia propositiva, sistemática y estratégica es una condición en la masa crítica para que pueda articular una nueva relación de modos de hacer de sujetos empíricos que se elevan simultáneamente en un mismo proceso.

El poder no es solo una producción y descentralización que se encarna en el mejoramiento del saber hacer y de la capacidad de hacer, como fuerza de los sujetos, sino además o también, es una redefinición de la relación entre contextos sociales como espacios, el espacio escolar, los sujetos y el ámbito institucional. Este último debe abandonar, de manera expresa, su vocación antidemocrática de lugar del «saber de la última palabra», productor de empíricos como ejecutores (sobre todo en el caso del magisterio y del personal medio y de base de gestión). Para que el perfil empírico pueda buscar su cauce de liberación hacia una mayor sistematización, la gestión debe irse transformando como gestión de iniciativas, creatividad y propuestas personales y colectivas, de forma tal que como espacio y momento sirva al encuentro de empíricos teniendo como centro una estrategia pedagógica que articule ahora el ascenso simultáneo de alumnado, magisterio y personal llamado de direc-

ción a una armonía de proposiciones, recuperaciones, sistematizaciones y propósitos recreados.

**4. ESTRATEGIAS DE TRANSICIÓN: DESDE VIEJOS MODOS DE HACER Y SUJETOS EMPÍRICOS RELACIONADOS AUTORITARIAMENTE A NUEVOS MODOS DE HACER Y SUJETOS CRECIENTEMENTE SISTEMÁTICOS RELACIONADOS DEMOCRÁTICA Y TRANSFORMADAMENTE.**

En el contexto abordado, las estrategias de transición se fundamentan en una interacción múltiple que asume el estamento o agrupamiento de sectores responsables institucionales, el magisterio y el alumnado como una organicidad que aspira transitar desde viejos modos de hacer a nuevos modos de hacer.

En tal sentido, se asume también la concepción de una interacción cooperativa de varios planos articulados, cuya expresión más concreta es articular, utilizando expresiones de Vigotsky, «el nivel de desarrollo actual» y el «nivel de desarrollo potencial». Es decir, lo que es capaz de hacer cada sujeto por sí mismo, y lo que es capaz de realizar en cooperación con diversos tipos de agentes u otros sujetos y situaciones. En el último caso, esto supone la creación progresiva de un modo de interacción colectivo, que supone ampliar la zona de reproducción y dar mayor rapidez a la maduración de los sujetos. Se trata de acortar «la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de un problema bajo la orientación de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz», en nuestro caso, con el acompañamiento o cooperación no solo de sujetos con mayor experiencia, sino situaciones que contribuyan al desarrollo de referentes de activación.

En tal sentido, abordamos las estrategias de transición caracterizándolas de la siguiente forma:

**4.1 *Estrategias expositivas de conocimientos elaborados (incluyendo los científicos), con utilización de recursos visuales, orales y materiales escritos, partiendo de iniciativas del maestro o maestra referidas al suministro de referencias que deben ser articuladas a las respuestas del alumnado y a la producción escrita referida al contexto de ellos. ¿Qué entendemos por la caracterización de este primer momento? Lo siguiente:***

**4.1.1 Siendo la tradición magisterial fundamentalmente expositiva, es importante construir grupos de socialización de la exposición magisterial a partir de grados y áreas de forma tal que las estrategias expositivas se inicien en los mismos grupos de maestras y maestros, poniendo en común, a partir de intervenciones individuales que tengan que ser confrontadas con las demás del colectivo y cuyo propósito fundamental es una cierta unificación de criterios. Esta dinámica está o debe estar reforzada por el uso y la problematización de materiales escritos y visuales referidos a saberes elaborados e investigaciones sicopedagógicas con guías de trabajo, de forma tal que, la estrategia expositiva utilice referentes de incorporación de saberes.**

**La dinámica de interacción de exposiciones (que comienzan siendo individuales, luego de debates a dúo, paneles, lluvias de ideas, etc.) y la incorporación de guías de lecturas e investigación de saberes elaborados, incluyendo de áreas y sicopedagógicos, debe articularse a su vez con el trabajo en los espacios de ejercicio profesional magisterial (aula y otros del entorno con la finalidad de que éstos convencen a entrar en la circulación de saberes con el alumnado).**

**En ese sentido, la iniciativa magisterial expositiva está referida a la apertura del proceso dialógico, con intervenciones individuales que interactúan y van poniendo en común la incorporación de nuevos saberes**

magisteriales en una interacción socializadora con otros saberes, que a su vez deben estimularse en su afluencia como saberes cotidianos que controlan el volumen del saber elaborado que se expone por vía de la oralidad y con apoyo escrito de ampliación. Es un momento que concluye con una reestructuración de saberes y una reconstrucción de la relación social y de poder entre los sujetos.

- 4.2 Esa interacción de exposiciones individuales y de oralidad socializadora es el punto de inicio para contrastar el saber elaborado y de la experiencia magisterial, y desplegar **una estrategia de recuperación de la percepción de los sujetos**, combinando un momento de recuperación en el grupo o colectivo de maestros y maestras por grado o área, para articular la recuperación de la percepción de los alumnos y alumnas, generándose un circuito de recuperaciones que provocarían, la urgencia de una cierta organización y sistematización de la práctica magisterial.

En este momento, la recuperación de la percepción magisterial en el colectivo o grupo de socialización de las reflexiones y experiencias educativas (espacio de acompañamiento o guía de potencialidades), permite establecer el estado de la cuestión, desde el punto de vista del saber y las estrategias. Pero, además, permite establecer el punto de partida de la recuperación de la percepción del alumnado y el modo de hacerlo más adecuado, que facilite, además de una mejor recuperación, un acercamiento a su propia sistematización.

En este caso es importante precisar que la estrategia de recuperación de percepciones individuales y colectivas, de mutuas retroalimentaciones, parte de la selección pactada o acordada de ejes de recuperación de una situación, un caso, un fenómeno o un problema que afecta al grupo. Pero aún más: la comunicación se establece a partir del léxico y los códigos de los sujetos interactuantes y por ende significativos

para ellos, lo que implica en el mismo proceso una reconstrucción de la lengua y una reformulación del sentido sociolingüístico de la misma.

Esta estrategia de recuperación de la percepción de los sujetos permite establecer los puntos de enlace o contacto de las percepciones, sus puntos o códigos de divergencia y los referentes que deben tenerse para que los saberes elaborados puedan tener significación y jueguen un papel en la reconstrucción y reestructuración posteriores.

Es importante señalar, que esta estrategia, al no plantearse inmediatas reconstrucciones y reestructuraciones no trabaja lo propositivo, la interpretación de causalidades y consecuencias, es decir, la dialéctica de los por qué y sus derivaciones, sus impactos.

La socialización o puesta en común de la recuperación permite producir una gran cantidad de saberes que aportan las personas y los grupos de socialización, iniciándose un proceso lento de ampliación del universo de percepciones de los sujetos, en una especie de agregación y articulación implícita de aportes que se complementan, encadenan, relacionan. El clima afectivo que genera la puesta en común de las percepciones permite conocer hasta dónde se sabe o conoce, hasta dónde se sabe hacer, y comienza la intuición sobre lo que resta, falta o es necesario completar, llegar, alcanzar o redondear, sin necesidad de un directivismo hegemónico, ya que la conclusión del momento se sustenta en el intercambio y la cooperación de los productos de la recuperación sistemática.

- 4.3 Habiendo madurado la recuperación como expresión de democratización de las interacciones es posible estar en mejores condiciones para implementar **estrategias de descubrimiento e indagación** a partir de problemas significativos y dificultades referidas a los sujetos y sus contextos y que resultan evidentes como necesidades resultado de las estrategias de recuperación de las percepciones de los sujetos. Es el momento de inicio de la reconstrucción de las percepciones.

nes a partir de lo que se determina prioridad a contemplar, necesidad de completar abordamientos, explicaciones o razones no contempladas, esclarecimiento, superación de desconocimientos, reforzamiento de potencialidades cognitivas o limitaciones de las mismas. La iniciativa de indagación y descubrimiento de los maestros y maestras en sus agrupamientos, colectivos u órganos de base por grado o área articularán la indagación y el descubrimiento de sus alumnos, las que proporcionarán nuevas respuestas, datos, elementos, que deberán ser incorporadas.

En este caso, los problemas significativos deben ser articulantes de los sujetos, en cuanto tales, y en cuanto interactuantes e interventores en el aula y el contexto sociocultural. Para ello y a partir de la iniciativa de maestras y maestros se comienza a desarrollar de manera sistemática una pedagogía de la pregunta o de la interrogación que permita una necesaria respuesta de satisfacción a urgencias significativas que se abren.

La interacción de interrogantes y respuestas, de diversas respuestas por diversos saberes, permite un nuevo momento o puesta en común de los resultados indagatorios. Estos resultados, a su vez, permiten plantearse procedimientos específicos para extender el campo de preocupaciones, interrogantes e indagaciones de los sujetos, comenzando a crearse un cierto hábito, una cierta rutina, un cierto modo de hacer sistemático que transita desde lo que se determina como «sabido» a lo que hace falta saber y lo que se consigue saber. La ampliación del campo o radio de preocupaciones es clave en cuanto al desarrollo de la inteligencia operativa y la radicalización profunda de la empiria o pragmática en búsqueda de sistematizaciones crecientes.

Solo puede lograrse la satisfacción del circuito creciente de preocupaciones, interrogantes e indagaciones, por su consecuente circuito creciente de acciones e intervenciones que pueden combinar diversidad de formas de acción, así como contrastaciones con el saber elaborado preexistente. En tal

sentido, la intervención intencionada del maestro o maestra se refiere a la cooperación para transitar al nuevo espacio de expansión o extensión del campo de preocupaciones e interrogaciones, enlazando el proceso que va desde la recuperación de percepciones a las primeras respuestas a las primeras interrogantes.

- 4.4 La relación entre el campo o radio creciente de preocupaciones, interrogantes e indagaciones, y las consecuentes acciones e intervenciones necesarias, van generando la necesidad o son ya el avance mismo de **estrategias de problematización**, donde la divergencia, el problema, la controversia, se constituyen en un momento de reto, en el despliegue de la profundidad de la interacción, como intelección e intervención.

La problematización es en sí compleja, porque implica una relación de reto, que es objetivo, y lo subjetivo e interactivo como capacidad de solucionar el reto como iniciativa y relación, lo que quiere decir que la problematización como cuestión está referida al campo del dominio cognoscitivo, pero también a lo meta-cognoscitivo como ética y emoción de la relación con el reto.

La estrategia de problematización se plantea el acercamiento y penetración estructural en la medida en que se refiere a las causalidades del problema y a una interpretación no sólo de las causalidades, sino de lo que acontece a partir de esa existencia y su razón, es decir, consecuencias. Este acercamiento y penetración hace posible una razón múltiple de uso deductivo y comparativo, y por tanto, es un ejercicio de potencia abstractiva que puede extenderse hasta el manejo de contrastes, comparaciones y diferencias. Aún más, puede también, extender su naturaleza hasta el campo prospectivo de la inferencia, que implica establecer una relación más lejana y de perspectiva, de más largo plazo o lejanía, o de asociación a causas o relaciones más difíciles de establecer.

La interrogación sistemática y la problematización de las respuestas y las acciones, es un proceso de secuencia y articula-

ción de sujetos relacionados, en la medida que, el saber de la problematización, es un saber reelaborado, reconstruido.

La estrategia de problematización parte del clima significativo colectivo que se ha generado, de las indagaciones y descubrimientos y de la ampliación del campo de interrogantes que adentran en la problematización como penetración e interrogación en la profundidad de un problema. En este sentido, la problematización es un momento donde la intencionalidad del trabajo magisterial se entronca con la aceleración del desarrollo de las potencialidades desestructuradoras de los sujetos. Es decir, en este caso, en vez de ser una ayuda a la ampliación del campo o radio de las interrogaciones, se trata de profundizar en las raíces y naturaleza del problema, situación o acontecimiento (como relación y en relación a). La problematización es la organización de la relación social que articula los sujetos a un problema, en cuanto develamiento del mismo en la subjetividad y en el hacer requerida del problema, capacidad de seguir el proceso que hace el problema y el curso de enfrentarlo.

Es la contrapartida del reto, como habilidad mental y social, lo que quiere decir que el maestro y maestra tiene la posibilidad de abrir el camino al reto, como situación y subjetividad, que además, ayudará a despejar interrogantes y prácticas sobre los sujetos educandos como hacedores. Ello indica que la problemática significativa debe ser compartida a partir de los sujetos estudiantes, lo que puede asegurarse en un circuito de resultados útiles y necesarios para maestros y maestras, niños y niñas.

- 4.5 La profundización del dominio relacional y estructural de un problema, situación o acontecimiento (simple o complejo) permite asomarse a un momento de maduración de una nueva situación que es el progresivo afloramiento de una nueva práctica que se ha ido esbozando de manera sucesiva y que se despliega. Ahora, de manera más operativo en **estrategias de inserción e intervención en el problema y/o entorno**, articulando lo significativo del maestro y maestra

con lo significativo del alumnado, utilizando la diversidad conflictiva de significaciones para reformular permanentemente la inserción e intervención.

Se trata de una estrategia de acciones como fuerza de los sujetos, como materialidad organizada de transformaciones de problemas y/o entornos, entendidos como campos de relaciones en los cuales ellos y ellas están y son, y que exigen prácticas que inicien la modificación de componentes estructurales (desequilibrar el campo de viejas relaciones) o el desentrañamiento de una cuestionante difícil (decodificar una razón causal compleja). En todo caso acciones predominantemente decididas a solucionar, modificar, redefinir sustancialmente.

Las estrategias de inserción e intervención se constituyen en un complejo campo de maniobras de los y las sujetos actuantes, constituidos como colectivos de fuerza y producción material e intelectual. Vale decir, es la fuerza social constituida en la escuela, al concluir la problematización y la urgencia de la inserción e intervención que retroalimentan el aula. Obviamente la alteración de la tradición del viejo modo de hacer en el aula, por el modo de hacer insertado e interviniendo problemas y/o entornos, implica de manera permanente recuperar el aula como un espacio que muestre sus propias limitaciones (la pedagogía de los “trancados”) por lo que la problematización es el momento que exige la comprensión de la limitación de los espacios y su complementariedad con otros espacios, lugares o ámbitos. En este caso, la sistematicidad de la inserción e intervención tendrá una relación estrecha con la capacidad y posibilidades de los grupos o colectivos de maestros y maestras por grados o áreas de recuperar poder, de dar especificidad al currículo y orientar la intencionalidad hacia acciones, actividades o prácticas transformadores en espacios no tradicionales. En tal sentido, la inserción e intervención plantea una relación particular del grupo magisterial y la escuela con el territorio, no solo como expresión familiar, sino como mundo de las interrogantes, problematizaciones y acciones más com-

plejas socialmente. Es la ampliación del universo de la escuela en cierta medida, su negación como cárcel cultural, razón en sí misma hegemonía de la gestión centralizada antidemocrática.

Cada inserción e intervención es una forma de acción de un modo de hacer socialmente articulados que concluye, generalmente, en un nuevo saber que contiene elementos pedagógicos y del conocimiento en sí del involucramiento de la intervención o inserción. ¿Cuál es la dimensión de esta doble implicación?

- 4.6 La dimensión de esta doble implicación obliga a la implementación de **estrategias de sistematización**, que implican registro, discriminación de prácticas y resultados, y por tanto reinterpretación del proceso seguido por los sujetos a lo largo de cada momento de las estrategias. Las estrategias de sistematización pueden iniciarse en el colectivo o grupo de maestros y maestras con la finalidad específica de establecer una relación reflexiva con su práctica y concepción en grados y áreas, referida ella a la aplicación del currículo en su especificidad.

De ello podemos deducir, que, se requiere una descentralización no solo de la implementación curricular, sino de los radios de acción de los diversos protagonismos, incluyendo aula y su contexto, a nivel de cada maestro y maestra. Específicamente, la sistematización está referida a la relación entre el currículo o programa, cómo se diseñó originalmente, qué pasó en su implementación y cómo va resultando en su transformación en el proceso.

Esto implica que la sistematización rastrea el perfil que se construye en el proceso, relacionándolo con el perfil planteado originalmente como propuesta. Y ello implica el perfil de las prácticas magisteriales en tensión con el perfil de la interacción con el alumnado, es decir, con el proceso en que esos sujetos desarrollan sus aprendizajes.

Al centrar los sujetos—alumnos o alumnas, ya ellos y ellas mismos(as) en modos de hacer (procedimientos para construir saberes o relacionarse con los códigos y la decodificación

de los saberes elaborados y acumulados), éstos aportan y realizan a su vez una sistematización referida a la empiria de su aprendizaje, y acorde con sus maduraciones, pueden comenzar a incorporar como reflexión sobre su hacer; esto, desde luego, permite que, al encontrarse el modo de hacer de maestros y maestras con el modo de hacer del alumnado, se genere un saber sobre el hacer como interacción que debe ser sistematizado por el colectivo o grupo de socialización magisterial por grado o área.

La sistematización, así percibida, como acción de registro y reflexión de un circuito de modos de hacer plantea la dimensión pedagógica del problema en una perspectiva de gradualidad en cuanto revolución pedagógica. Nos explicamos:

El tránsito de viejos modos de hacer a nuevos modos de hacer, parte de la práctica, la acción, la intervención como despliegue que permite situar la subjetividad, y por ende la conciencia, de una percepción y relación de transformación mutua (sujeto—contexto) y múltiple (pluralidad de sujetos individuales y colectivos). En cierta medida es, en un primer momento, un incremento de la productividad del sujeto en cuanto a la capacidad y eficiencia de su interacción, y luego, un sobreproducto de su intervención, en el sentido de acumulación que desborda lo necesario e indispensable para la reproducción del grupo «escolar» como hecho o fenómeno de interacción y acción (fuerza social en la escuela). Pero no es solo un sobreproducto como resultado cuantitativo o material. La transformación del hacer es transformación del ser, del sujeto, del factor subjetivo, porque la realidad entre el hacer y el ser se realiza también en la conciencia, que a su vez determina «de nuevo al ser». Esos procesos de transformación y luchas generan una sobreproducción de conciencia, un “excedente de conciencia” <sup>(1)</sup> ‘surplus’ de conciencia o conciencia excedente, que genera tal energía en la ac-

---

1. Bahro, Rudolf. *The Alternative in Eastern Europe*. NLB, 1978. Manchester. Págs. 253 y siguientes.)

ción y en la intervención, que es capaz de dar consistencia al proceso de revolución pedagógica como cotidianidad de la masa crítica, núcleo de la conciencia excedentaria, y por ende posible multiplicador de las nuevas situaciones y prácticas. La sistematización permite afinar la inteligencia colectiva, estratégica, “hacia un desarrollo más acelerado de la conciencia”<sup>(2)</sup>, de y por tanto, potenciar la relación pedagógica y de otros en una interacción liberadora, lo que permite asumir la gradualidad con una vocación de transformación de fondo. En tal sentido, la sistematización como circuito que articula al alumnado—maestros y maestras y contextos—, se puede plantear a partir de la siguiente sugerencia mayéutica o dialógica:

- ¿Qué sistematizamos en el aula y su contexto?: necesidades, preguntas y modos de hacer del alumnado y maestros y maestras.
- ¿Qué sistematizamos en el currículo y en los programas o proyectos?: las respuestas a necesidades o preguntas o las propuestas de reestructuración de los modos de hacer y pensar.
- ¿Qué sistematizamos en las instituciones y organismos?: la articulación de lo cotidiano, de los ajustes o respuestas a esa cotidianidad y las reformulaciones globales necesarias para readecuar los resultados y culminar las reconstrucciones.

La sistematización, es, reinterpretación del hacer para saber hacer mejor, en todos los sujetos y en todos los niveles, y una condición básica para una evaluación y una planeación o planificación de curso, niveles o área, y de la iniciación del alumnado en la previsión y el manejo de sus posibilidades.

4.7 A fines de garantizar que el proceso pueda construirse sobre bases sólidas en todos los sujetos, se deben diseñar e

---

2. Guevara de la Serna, Ernesto. Escritos y discursos. Tomo 8. Pág. 100. Ed. Política, 1977. La Habana.

implementar estrategias de apropiación y descodificación de saberes acumulados y/o elaborados, como actos de democratización radical del conocimiento en el currículo y la sociedad y en la interacción contexto—instituciones—maestros y maestras y alumnado.

La preocupación tradicional por los «contenidos», y por su contrapartida pedagógica bancaria (transferir conocimientos), debe ser sustituida por una masiva y rápida circulación de saberes actualizados acumulados, no tan solo los de naturaleza elaborada referidos a las revoluciones científico—técnicas, sino aquellos que se producen en las nuevas condiciones históricas de subordinación. Esta circulación debe darse en un contexto de su descodificación, vale decir, abordar sus procesos de producción, y por tanto, desarrollar un saber sobre su dominio, y en cierto sentido, **un saber autónomo, propio, con identidad**, porque también se define en el conocimiento de diversas procedencias.

Esta estrategia supone un primer tramo de acceso a saberes del magisterio, en proceso de suministro de materiales especiales asociados al nuevo currículo y que permitan trabajar el contraste resultado de las estrategias de recuperación de las percepciones con los horizontes diversos de los pensamientos mágico—empírico y científico presentes en el perfil del dominicano y dominicana.

El viejo modo de pensar y hacer relacionado al saber acumulado (o contenidos clásicos) es recibirlos, repetirlos y reproducirlos mecánicamente, siendo el magisterio una correa de transmisión de discursos dictados, copias y preguntas para la confirmación de lo leído. **En el nuevo modo de pensar y hacer, el saber acumulado se trabaja como contraste desde la recuperación de las percepciones y de los saberes cotidianos, para resituar y redimensionar su uso.** Al final, el saber elaborado original se reconstruye y termina como un componente de un saber más complejo, problematizado por diferentes referentes, entre ellos el mismo saber acumulado. No puede ser, pues, el saber acumulado, principio y fin, in-

formación transferida o inoculada a los sujetos, palabra de fe ciega que se asume como retención memorística. Al decodificarlo por procedimientos, **el modo de hacer la decodificación del saber acumulado, sustituye el saber como fin en sí por el saber sobre el proceso de constitución de lo acumulado y sus sentidos. En ese contexto superamos la dominación implícita del saber acumulado no decodificado** al socializar la manera o forma en que éste se hizo y operó.

Esto implica una conexión o articulación con las estrategias de averiguación e indagación ya mencionadas, de forma tal que el radio de la extensión de las mismas, pueda culminar en momentos de relación o indagación del saber elaborado en sí, o en el uso de procedimientos referidos a su pura decodificación; o, aún más, a establecer su utilidad en relación a su pertenencia en relación a las diversas opciones político-sociales.

Estas estrategias, asociadas a las de averiguación e indagación, tienen **exigencias de organización y asociación de maestros y maestras por grados y áreas o del alumnado por rincones, intervenciones, centros de interés o círculos o grupos de trabajo, productos del desarrollo de capacidades y potencialidades.** Estos agrupamientos son un circuito de actualización en relación al saber acumulado, pero partiendo del aprendizaje significativo, entendido éste, no sólo como el resultado de saberes que son punto de partida en relación a la apropiación de nuevos saberes que se articulan a partir de los primeros, sino también la relación de éstos con aquellos saberes que pueden ser apropiados o producidos en relación al contexto o entorno y que permitan implementar intervenciones de subsistencia y/o transformación.

Este complejo circuito permite, además de la recreación del saber elaborado, **un nuevo pensamiento e intelección crítica, autónomo, socialmente significativo como contrahegemonía moral y política y como pedagogía de**

**fortalecimiento de la potencia de los sujetos y clases populares** cuyo universo de socialización, al decodificar, reformula la correlación de fuerza entre poderes de conocimientos y saberes. Allí la «conciencia exedentaria» adquiere una dimensión de modernidad (como redistribución de saberes y reflexión de decodificación) y que hace, efectivamente como dice Goldman “conciencia real a través de la **máxima conciencia posible**”.<sup>(3)</sup>

El conjunto de estas estrategias deben ser adaptadas a las modalidades de educación de adultos y educación especial, asumiendo en relación a la última, que la «discapacitación» es un fenómeno que debe aceptarse como regla general, en una relación de carencias y potencias en los seres humanos y por tanto, adoptar estrategias de integración, y en el caso de la educación de adultos, acentuar en la interacción de sujetos, la mayor radicalidad y experiencia empírica de los sujetos alumnos o alumnas.

## **5. NECESIDADES URGENTES DE REORIENTACIÓN DE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS.**

Para que el proceso actual de transformación educativa pueda tener significación y éxitos en su implementación, aún ello sea limitado, se necesita proceder a un reajuste urgente de políticas y estrategias y a una articulación de proyectos y propuestas. En tal sentido, estimamos procedentes los siguientes pasos:

- 5.1 **Dar vigencia a las declaraciones del Congreso Nacional del Plan Decenal de diciembre de 1992 en cuanto «ampliar, profundizando los principios de democracia, participación y representatividad, la Dirección Nacional del Plan Decenal, para hacerla más representativa de los diversos sectores so-**

---

3. Goldman, Lucien. *Las ciencias humanas y la filosofía*. Edición Nueva Visión. Buenos Aires. Esta opinión de Goldman es comentada por Paulo Freire, además en “La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación”. Ed. Paidós. 1991).

4. Plan Decenal de Educación. *Memorias del Congreso Nacional del Plan Decenal*. Pág. 147. Editora de Colores. 1993)

ciales y darle mandato para coordinar la continuidad de los esfuerzos por el cumplimiento de los compromisos»<sup>(4)</sup>, ya que al cabo de un año no se ha cumplido todavía. ¿Cuál es la implicación de que no existan una dirección plural y participativa del Plan Decenal hoy? Que efectivamente, como espacio de diálogo y acuerdos no existe, ya que, las decisiones están concentradas, en la mayoría de los casos, en pequeños espacios de la alta burocracia, lo que explica que muchas estrategias y políticas estén en conflicto o contradicción con las reflexiones de la transformación curricular.

5.2 Ello es una urgencia, y otra muestra de la misma, es que, en pleno desarrollo de la discusión de la transformación curricular, se aprobó en el Consejo Nacional de Educación un «bachillerato artístico» por presiones corporativas de sectores interesados en el mismo (específicamente de Santiago). Situaciones como éstas apuntan a crear ciertos contextos forzados de definición, o al decir de Antonio, Gramsci «hegemonía acorazada de coerción»<sup>(5)</sup>, que condicionan los procesos de transformación curricular con acuerdos sobre estrategias y políticas educativas tomadas fuera de los ámbitos supuestamente democráticos acordados.

5.3 Esta situación de “hegemonía acorazada de coerción” se expresa en el caso de las Pruebas Nacionales (4to y 8vo grados de primaria, 4to bachillerato y ahora 6to grado de primaria) a partir de una concepción radicalmente distinta a procesos de aprendizaje significativos y construcción de sujetos y sus conocimientos y saberes. Texto, transferencia de saberes elaborados, memorización, para citar tres referentes, son ejes de un proceso que niega la recuperación de las percepciones, las indagaciones y descubrimientos y las reconstrucciones de percepciones y saberes. En otro contexto, o las Pruebas Nacionales se abandonan como vía de pretensa forma-

---

5. Buci- Glucksmann, Christine. Gramsci y el Estado. Pág. 121. Siglo XXI. 1978.

6. Memoria. Ob. Citada Pág. 70. Áreas de Calidad de la Educación. Decálogo. Es importante, además, releer los “compendios” de 4to y 8vo grados de Matemáticas y Ciencias Naturales y Lengua Española y “Estudios” Sociales.

ción o se reformulan radicalmente para adecuarlas a un proceso que exige un «sistema nacional de evaluación que incluya todos los componentes del proceso educativo»<sup>(6)</sup>, y en ese contexto Pruebas Nacionales si se determina su pertinencia.

- 5.4 Procede además, reorientar los programas de formación y capacitación de maestros, articularlos y reformularlos. En la actualidad el Proyecto de Capacitación de PRODEP se implementa en un proceso caracterizado por la dispersión (entre universidades implementadoras) e improvisación (la mayoría de las universidades han mostrado severas limitaciones) lo que no ha permitido la producción y creación de estrategias en la línea o propuesta que hacemos en este trabajo, reforzando el programa PRODEP las estrategias tradicionales referidas al didactismo y al saber elaborado predominantemente obsoleto.

El proyecto PPMB de Capacitación de Bachilleres en Servicio presenta innovaciones a partir del área de «Sujeto Situado», área que tiene un punto de contacto con el programa de Ciencias Sociales de PRODEP que tiene como eje integrador «Las Ciencias Sociales en la construcción del sujeto y la realidad»<sup>(7)</sup>. Sin embargo, no sólo no ha sido posible la articulación, sino que sólo en el proyecto INTEC-PRODEP se ha podido cumplir con el programa inicialmente acordado, y por tanto, las estrategias pedagógicas han estado reforzando las viejas visiones, los viejos modos de hacer, lo que tendrá un impacto negativo como reforzador de la resistencia al proceso de transformación que supuestamente se pretende iniciar.

A ello debemos agregar que se discute la reformulación de la formación de maestros/maestras, específicamente la problemática de las Escuelas Normales, lo que tampoco se hace contextualizado por la transformación curricular y a las recientes experiencias de capacitación o de investigaciones más

---

7. Programa Ciencia Sociales/ PRODEP. Desgloce analítico. Julio 1993. Programa Sujeto situado y sus diferentes dimensiones. PPMB. Septiembre 1993. SEEBAC-INTEC.

recientes, donde, necesariamente se han abordado las problemáticas de nuevas estrategias que tengan una naturaleza articuladora y retroalimentadora.

5.5 Esta exigencia de articulación y retroalimentación se expresa también en relación a los textos o libros aprobados y realizados y que comienzan a ser puestos en circulación durante este final de año. Se han podido detectar, ya, limitaciones y contradicciones importantes en dichos textos que obligan a reflexionar no solo sobre ellos en sí, sino sobre la pertinencia de materiales concebidos con esa naturaleza y en el contexto de estrategias autoritarias de transferencia, memorización y no descodificación. Dice con razón Paulo, Freire que «cuando los lectores se someten a este proceso ingenuo, la lectura se convierte en algo puramente mecánico», agregando que «el acto de estudiar es una actitud frente a la realidad».<sup>(8)</sup>

5.6 Redefinir las respuestas a las demandas reivindicativas del magisterio, haciendo énfasis en salario base por tanda, escala móvil de salarios, mejoramiento general de las condiciones que afectan directamente la vida cotidiana (vivienda, salud), capacitación sistemática y recreación. **Si el maestro o maestra, no puede transformar su modo de vida, las limitaciones en la capacidad de transformar sus modos de hacer son evidentes.**

En todo caso y con los ejemplos puestos, se requiere una redefinición urgente, pues **las políticas adoptadas e implementadas refuerzan los viejos modos de hacer**, a partir de no incorporar una recuperación de las percepciones (reconocimientos de los sujetos) para que éstos asuman una percepción estructural, u holística, organicen prácticas e intervenciones transformadores, y en esa interacción se transformen, **produzcan conciencias exedentarias como tensión entre lo real y la utopía, pero planteándose la utopía como pretensión de máximos, no de mínimos.**

Si no continúan reformándose las prácticas tradicionales, si

---

8. El acto de estudiar. Ob . Cit. Pág. 29 y siguientes.

no se producen articulaciones de propuestas y proyectos y si la transformación curricular no asume integraciones y estrategias de transición que permitan superar los viejos modos de hacer, debilitándolos, transformándolos, y buscando puntos de ruptura en la masa crítica de maestros, maestras y alumnado, **no habrá transformación, aún ella sea limitada por el contexto político y sociocultural** (básicamente por relaciones de dominación y exclusión).

Una investigación realizada en la primera fase del Plan Decenal asumió que hasta ese momento, y como hipótesis, las sucesivas variaciones que el grupo dirigente y hegemónico de la sociedad había sometido la educación a un proceso de reformas en reformas “en aparentes contradicciones de filosofías superpuestas”, pero que sin embargo “se han articulado sin exclusiones de sus paradigmas fundamentales”.<sup>(9)</sup>

La hipótesis o aproximaciones fueron confirmadas. Se hacen reformas y la continuidad de los paradigmas fundamentales continúan como componentes rectores del proceso. **¿Sucederá lo mismo en el caso de Plan Decenal? De no rectificar políticas y estrategias, de no articularse propuestas y proyectos, de no adoptarse estrategias de transición que transformen los viejos modos de hacer, pensar y dirigir, las hipótesis y aproximaciones del trabajo comentado se cumplirán inexorablemente en este proceso también.**

Es nuestra responsabilidad tratar, **realizar el esfuerzo de que ello no suceda como absoluto y que pueda mantenerse la posibilidad de un espacio de transformación, complejo, conflictivo, que ha atravesado y atravesará coyunturas adversas, donde la tentación de la «hegemonía acorazada de coerción» se hace realidad en un contexto de luchas y diversidades corporativas, burocráticas clientelistas, clasistas, de proyectos y propuestas.**<sup>(10)</sup>

---

9. Germán de Sosa, Alejandrina y Fiallo Billini, José Antinoe. Diagnóstico sobre los aspectos filosóficos de la educación. Área: calidad de la educación. Enero 1991. Plan Decenal, Tomo I.

10. Fiallo Billini, José Antinoe. Plan Decenal: Experiencias de Conflictos y Propuestas. Redes de Poder y Estrategias. 1990-1993. Inédito. Noviembre 1993).

Estrategias de transición para perfiles de transición en la sociedad y la educación para la transformación simultánea de sujetos, construyendo ahora contra-hegemonías que contribuyan a un sobreproducto de conciencia que un día será, además, energía integral de la nación, sin dominaciones de ninguna especie. Sin injusticias ni privilegios.

## **6. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.**

- 6.1 Comisión de construcción del conocimiento. Naturaleza del Área. Mayo 1993.
- 6.2 Comisión de construcción del conocimiento. Referencias sobre la construcción del conocimiento en los documentos del congreso nacional del Plan Decenal. Mayo 1993.
- 6.3 Comisión de construcción del conocimiento. Primer acercamiento a las Hipótesis de la Comisión del área. Junio 1993.
- 6.4 Comisión de construcción del conocimiento. Anexo: Mapas conceptuales a las primeras hipótesis de la comisión del Arca. Junio 1993.
- 6.5 Comisión de construcción del conocimiento. Análisis de los resultados de los Talleres de Articulación: Ciudadanía, Cultura ,popular, familia, necesidades básicas, Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Naturales Ciencias Sociales. Junio 1993.
- 6.6 Comisión de construcción del conocimiento. Análisis de los resultados del formulario en relación a las opiniones en niveles y áreas en torno al conocimiento. Junio 1993.
- 6.7 Comisión de construcción del conocimiento. Segundo acercamiento a las hipótesis de la comisión del área: Ontogénesis, sicogénesis, sociogénesis perfil sico-histórico del dominicano-dominicana. Junio 1993.
- 6.8 Comisión de construcción del conocimiento. Tercer acercamiento a las hipótesis del área: Líneas de estrategia para un perfil de transición en la sociedad y la educación. Julio 1993.
- 6.9 Comisión de construcción del conocimiento. Cuarto acerca-

- miento a las hipótesis de la comisión del área: Hacia una estrategia educacional de construcción de sujetos transformadores. Julio 1993.
- 6.10 Comisión de construcción del conocimiento. Quinto acercamiento a las hipótesis de la comisión del área: El desarrollo de las potencialidades, el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares y el proceso de socialización en el ambiente escolar. Julio 1993.
  - 6.11 Comisión de construcción del conocimiento. Currículo y construcción del conocimiento. Seminario Taller sobre un nuevo diseño Curricular para la educación dominicana. Agosto 1993.
  - 6.12 Comisión de construcción del conocimiento. Reflexiones de la comisión en el Seminario Taller sobre un nuevo diseño curricular para la educación dominicana. Primer día (propósito, selección, concepción de contenidos, criterios de organización,, redes y mayas conceptuales. Agosto 1993.
  - 6.13 Comisión de construcción del conocimiento. Reflexiones de la comisión en el Seminario Taller sobre un nuevo diseño curricular para la educación dominicana. Segundo día (estrategias de enseñanza–aprendizaje, orientaciones pedagógicas, programas, materiales, administración del tiempo escolar, actividades, escuela–comunidad. Formato del diseño curricular). Agosto 1993.
  - 6.14 Comisión de construcción del conocimiento. Documento síntesis: construcción del conocimiento v realidad dominicana. Octubre 1993.
  - 6.15 Comisión de construcción del conocimiento. Estrategias de transición par la transformación simultánea de sujetos en la educación. Noviembre 1993.
  - 6.16 Bahro, Rudolf. *The Alternative in Eastern Europe*, NLB, 1978. Manchester.
  - 6.17 Guevara de la Serna, Ernesto. *Escritos y discursos*. Tomo 8. Ed. Política, 1977. La Habana.
  - 6.18 Goldman, Lucien. *Las ciencias humanas y la filosofía*. Edición nueva visión. Buenos Aires.

- 6.19 Plan Decenal de educación. Memorias. Editora de Colores. 1993,
- 6.20 Buci-Glucksmann, Christine. Gramsci El Estado. Siglo XXI. 1978.
- 6.21 Varios programas capacitación de maestros. Septiembre 1993. PRODEP-PPMB. Julio-septiembre 1993. SEEBAC.
- 6.22 Freire, Paulo. La Naturaleza política de la educación. Ed. Paidós. 1991.
- 6.23 Germán de Sosa, Alejandrina y Fiallo Billini, José Antinoe. Diagnóstico sobre los Aspectos Filosóficos de la Educación. Plan Decenal. Area Calidad de la Consulta. Enero 199 1. Volúmenes 1 y 11.
- 6.24 Fiallo Billini, Alberto. Ejes Temáticos Transversales y Recursos (Medios y Ayudas) en Función de sus caracterizaciones Técnicas y Pedagógicas. Noviembre 1993. Plan Decenal.
- 6.25 Fiallo Billini, José Antinoe. Plan Decenal: Experiencias de Conflictos Propuestas. Redes de Poder y Estrategias. (1990-1993). Inédito. Noviembre 1993.

Noviembre 1993  
Santo Domingo.

Esta primera edición de  
**EDUCACIÓN DOMINICANA**  
**Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**  
se terminó de imprimir en agosto del año 2000  
en los talleres gráficos de Editora BÚHO.  
Santo Domingo, República Dominicana

LA EDICIÓN DE TODOS LOS DOCUMENTOS DE LA COMISIÓN DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DE LA CONSULTA NACIONAL DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN POR INICIATIVA DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL INTEC CONTRIBUIRÁ A MANTENER EL DEBATE Y REFLEXIÓN SISTEMÁTICOS SOBRE LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA DOMINICANA EN SUS CUESTIONES MEDULARES.

HOY ESTÁN PENDIENTES TODAVÍA, CUESTIONES FUNDAMENTALES PLANTEADAS EN ESOS TEXTOS: SUJETOS SITUADOS, APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS, PERFILES SICO-SOCIALES A SER TRANSFORMADOS, INTENCIONES DE CAMBIOS SOCIOCULTURALES, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS, CURRÍCULAS ÚTILES AL DESARROLLO JUSTO Y SOLIDARIO, ENTRE OTROS. SON TEMÁTICAS, OBTIAMENTE, QUE TRANSITAN LO EDUCATIVO Y LO POLÍTICO, LO EDUCATIVO COMO POLÍTICA Y LO POLÍTICO COMO EDUCATIVO. HAY EN LOS TEXTOS LA INTENCIÓN DE ARTICULAR ACCIÓN PEDAGÓGICA Y ACCIÓN SOCIOPOLÍTICA, INTENCIÓN POCO PRESENTE EN EL MOMENTO ACTUAL DOMINICANO PERO QUE DEBE POTENCIARSE PARA PODER ABRIR CAMINOS, MÉTODOS Y UTOPIÁS ALTERNATIVAS.

CONSTRUIR CONOCIMIENTOS ES UN ARTE ESENCIAL PARA TODO LO DEMOCRÁTICO, PARTICIPATIVO, TRANSFORMADOR, Y PORQUÉ NO, PARA CIUDADANIZAR (HACER CIUDADANOS Y CIUDADANAS), QUE AL DECIR DEL MAESTRO EUGENIO MARÍA DE HOSTOS Y PARAFRASEÁNDOLO, ES HACER DUEÑOS Y DUEÑAS DE SI MISMOS Y MISMAS.