

Teoría y Práctica en la implementación del “constructivismo” en República Dominicana

Índice

- 1. Introducción**
- 2. Marco conceptual del proceso de conocimiento humano**
- 3. El constructivismo cognitivista de Piaget**
- 4. El constructivismo social de Vigotsky**
- 5. La Primacía de la Mediación Cultural:**
- 6. La operacionalización de Bruner**
- 7. Principios del proceso del conocimiento según Maturana**
- 8. Conceptualización de Currículo**
- 9. Proceso de Diseño Curricular**
- 10. Conclusiones**

1. Introducción:

Este ensayo pretende recoger una reflexión sobre la teoría constructivista, para que sea estudiada y aplicada al proceso de revisión curricular que la Universidad de la Tercera Edad está desarrollando al arribar al quinquenio de la última revisión. Este esfuerzo se basa en la sistematización de los textos encontrados sobre el tema y, principalmente, las reflexiones que en internet se encuentran sobre este tópico.

La expectativa es que los principios andragógicos sean revisados a la luz de esta teoría, que en el caso dominicano inició a tener vigencia con la “Transformación Curricular” llevada a cabo en el marco del Plan Decenal de Educación.

2. Marco conceptual del proceso de conocimiento humano: El antecedente de Piaget y Bruner, y los aportes de Vigotsky¹:

El enfoque psico-pedagógico prevalente en la concepción curricular ha estado centrado desde el Siglo XIX en criterios que enfatizaban la definición de los contenidos como el punto importante y la pedagogía basada en prácticas conductistas a partir de la pedagogía pragmática de William James, que denominamos, mecanicismo pedagógico. La reacción a esta enfoque se desarrolló a principios del Siglo XX por los aportes de tres personalidades –Jerome Bruner, Jean Piaget y Lev Vigotsky- que se han presentado como antagónicos, pero que la superación de esta diferencia en la naturaleza de la construcción del conocimiento, es necesaria para tener una visión más práctica de los criterios constructivistas.

El cambio radical que supuso la investigación piagetana se puede ilustrar con el símil del “giro copernicano”, ya que la comprensión del proceso de conocimiento en el niño o la niña se hizo marcado por el espíritu científico de lo observable y no a partir de la elucubración mental en base por las consideraciones de un adulto alejado del pensamiento de los infantes.

Por su parte, Vigotsky partió de la naturaleza social de esa construcción de la realidad a partir de su experiencia como funcionario y burócrata, por lo que su observación partió de la definición de social del proceso de aprendizaje.

Tanto Piaget como Vigotsky postularon el conocimiento como construcción (de dónde proviene el término “constructivismo” para denominar su escuela de pensamiento), pero que en ningún momento se desarrollaron con soluciones simplistas a problemas complejos, debemos reconocer el postulado de que el conocimiento es un proceso de construcción por parte del sujeto.

¹ Basado fundamentalmente en las ponencias del Octavo Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento de Puerto Rico, Villarini, Angel, Editor, Actas del Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, Volumen V (Proyecto para el Desarrollo de destrezas del Pensamiento, San Juan, Puerto Rico, 199)

Este postulado contradujo los supuestos epistemológicos de su época enmarcados en el paradigma mecanicista (y por lo tanto, ingenuo y naturalista) que tendían a privilegiar el conductismo y a conceptualizar el aprendizaje como un resultado de asociaciones entre estímulos y respuestas. El aprendizaje se explica en términos de las asociaciones incorporadas por el aprendiz a su repertorio de respuestas.

Al contrario, tanto para Piaget como para Vigotsky, el desarrollo cognoscitivo es mucho más complejo, porque no se trata de adquisición de respuestas sino de un proceso de construcción de conocimiento. El constructivismo, como perspectiva epistemológica y psicológica, propone que las personas forman o construyen mucho de lo que aprenden y entienden, subrayando la interacción de las personas con su entorno en el proceso de adquirir y refinar destrezas y conocimientos. Esta adquisición se hace, primordialmente, por la actividad, de acuerdo a Piaget.

Por su parte, Vigotsky, la acción humana, por definición, utiliza instrumentos mediadores, tales como herramientas y el lenguaje, y éstos dan a la acción su forma esencial, por lo que, es más importante que la acción la acción mediada: las estructuras cognoscitivas se modifican no por la actividad en sí misma sino por la forma en que las herramientas y signos de que se dispone hacen posible esa actividad.

Este desarrollo lleva a que el conocimiento parte de la estructura biológica del ser humano, por lo que se impone que los postulados de un biólogo nos redefinen el proceso de aprendizaje individual y personal.

El conocimiento humano como proceso de sobrevivencia de los seres vivos; por lo que debemos concebirlo a partir de una biología del conocimiento en la perspectiva del constructivismo Piagetano-Vigostkiano. Veamos por qué Piaget y Vigotsky convergen en sus planteamientos.

Piaget en ningún momento negó el rol igualitario del mundo social en la construcción del conocimiento, ya que es posible encontrar frases donde enfatiza que no existen sociedades compuesta por individuos aislados, ya que hay sólo relaciones y que la combinación de éstas no puede ser tomadas como sustancias permanentes.

Además, señala que no es posible encoger la primacía entre lo social y el intelecto, porque el intelecto colectivo es el resultado del equilibrio social de la interacción de las operaciones que entra en toda cooperación, lo que relativiza la posición absoluta con que ha sido reducido por sus defensores posteriores.

Por el lado de Vigotsky, contrario a otra simplificación, insistió en la activa construcción del conocimiento cuando señala a la actividad y la práctica como los nuevos conceptos que nos han permitido considerar la función del discurso egocéntrico desde una nueva perspectiva. Por lo que se puede postular que por el carácter complementario de la actividad individual y el ambiente activo la naturaleza de su posición es de un co-constructivismo producto de un tercer factor: el producto social acumulado de las generaciones precedentes, la cultura, que es el medio que permite la interacción de estas dos para el desarrollo cognoscitivo.

Bruner es interesante, porque su obra más representativa², trata directamente sobre el “constructivismo en el salón de clases. Pero, aparentemente, el enfoque constructivista ha sido “polarizado” entre el constructivismo cognitivista –a partir de la obra Piagetana- y el constructivismo social –tomando como punto de partida a Vigotsky. Posiblemente Bruner sea el más interesante para aplicar su teoría sobre la enseñanza, ya que es el proceso que puede ser visto como “paradigmático” para la enseñanza andragógica.

3. El constructivismo cognitivista de Piaget:

Jean Piaget es un psicólogo suizo que comenzó a estudiar el desarrollo humano en los años veinte del Siglo XX. Su propósito fue postular una teoría del desarrollo que ha sido muy discutida entre los psicólogos y los educadores, basado en un enfoque holístico, que postula que el niño construye el conocimiento a través de muchos canales: la lectura, la escucha, la exploración y “experienciando” su medio ambiente.

Las etapas establecidas por Piaget para el Desarrollo Cognitivo son las siguientes:

1. Sensoriomotor (desde neonato hasta los 2 años) cuando el niño usa sus capacidades sensoras y motoras para explorar y ganar conocimiento de su medio ambiente.

² La bibliografía de Bruner es la siguiente: (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. y Bruner, J., Goodnow, J., & Austin, A. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley.

2. Preoperacional (desde los 2 a los 7 años) cuando los niños comienzan a usar símbolos. Responden a los objetos y a los eventos e acuerdo a lo que parecen que “son”.
3. Operaciones concretas (desde los 7 a los 11 años) cuando los niños empiezan a pensar lógicamente.
4. Operaciones formales (desde los 11 años en adelante) cuando empiezan a pensar acerca del pensamiento y el pensamiento es sistemático y abstracto.

Los tres mecanismos para el aprendizaje son:

- a. Asimilación: adecuar una nueva experiencia en una estructura mental existente.
- b. Acomodación: revisar un esquema preexistente a causa de una nueva experiencia.
- c. Equilibrio: buscar estabilidad cognoscitiva a través de la asimilación y la acomodación.

Los principales principios piagetanos en el aula son:

1. Posiblemente, el rol más importante del profesor es proveer un ambiente en el cual el niño pueda experimentar la investigación espontáneamente. Los salones de clase deberían estar llenos con auténticas oportunidades que reten a los estudiantes. Los estudiantes deberían tener la libertad para comprender y construir los significados a su propio ritmo a través de las experiencias como ellos las desarrollaron mediante los procesos de desarrollo individuales.
2. El aprendizaje es un proceso activo en el cuál se cometerán errores y las soluciones serán encontradas. Estos serán importantes para la asimilación y la acomodación para lograr el equilibrio.
3. El aprendizaje es un proceso social que debería suceder entre los grupos colaborativos con la interacción de los “pares” (peers) en unos escenarios lo más natural posible.

4. El constructivismo social de Vigotsky:

Lev Vigotsky es un filósofo y psicólogo ruso que trabajó en los años treinta del Siglo XX, que es frecuentemente asociado con la teoría del constructivismo social que enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un “modelo de descubrimiento” del aprendizaje. Este tipo de modelo pone un gran énfasis en el rol activo del maestro mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan “naturalmente” a través de varias “rutas” de descubrimientos.

Los tres principales supuestos de Vigotsky son:

Construyendo significados:

1. La comunidad tiene un rol central.
2. El pueblo alrededor del estudiante afecta grandemente la forma que él o ella “ve” el mundo.

Instrumentos para el desarrollo cognoscitivo:

1. El tipo y calidad de estos instrumentos determina el patrón y la tasa de desarrollo.
2. Los instrumentos deben incluir: adultos importantes para el estudiante, la cultura y el lenguaje.

La Zona de Desarrollo Próximo:

De acuerdo a la teoría del desarrollo de Vigostky, las capacidades de solución de problemas pueden ser de tres tipos: i) aquellas realizadas independientemente por el estudiante, ii) aquellas que no puede realizar aún con ayuda y iii) aquellas que caen entre estos dos extremos, las que puede realizar con la ayuda de otros.

Los principales principios vigotskianos en el aula son:

1. El aprendizaje y el desarrollo es una actividad social y colaborativa que no puede ser “enseñada” a nadie. Depende del estudiante construir su propia comprensión en su propia mente.
2. La Zona de Desarrollo Próximo puede ser usado para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante podrá ser provisto del apoyo apropiado para el aprendizaje óptimo.
3. Cuando es provisto por las situaciones apropiadas, uno debe tomar en consideración que el aprendizaje debería tomar lugar en contextos significativos, preferiblemente el contexto en el cual el conocimiento va a ser aplicado.

5. La Primacía de la Mediación Cultural:

De acuerdo al Profesor Michael Cole, de la Universidad de California-San Diego y James W. Wertsch, de Washington University de Saint Louis, EE.UU.³, la principal y más importante diferencia entre los autores Piaget y Vigotsky viene de la concepción de la Mediación Cultural en el proceso de aprendizaje. Las otras diferencias -reduccionismo de lo individual y lo social- no se sostienen por los mismos reconocimientos de los autores de la importancia del otro factor que ellos no toman en cuenta.

Pero, la psicología histórico-cultural se presenta en la tradición de muchos estudiosos por el supuesto de que existe una conexión íntima entre el medio ambiente especial que los seres humanos habitan y los procesos cualitativos psicológicos humanos fundamentales y distinguibles.

El ambiente humano tiene la calidad especial de contener los logros de las generaciones precedentes en formas reificadas⁴ y, por extensión, materializadas. Para los psicólogos rusos estaba claro en la época de Vigotsky que el foco se encontraba en la mediación cultural con el supuesto que la calidad mental del ser humano sea la necesidad y habilidad de mediar sus acciones a través de artefactos y de arreglar para el redescubrimiento y apropiación de estas formas de mediación para las subsecuentes generaciones.

El lenguaje fue la principal preocupación de Vigotsky como instrumento de mediación, por encima de todas las demás, ya que él tenía en cuenta mucho más en mente cuando se refería a los signos como instrumentos psicológicos, como serían la nemotecnica, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los mecanismos de dibujo, todo tipo de signos convencionales.

Desde este punto de vista, el desarrollo de la mente es el entrelazamiento de del desarrollo biológico del cuerpo humano y la apropiación de la herencia cultural [ideal] material que existe en el presente para coordinar a las gentes con cada una y con el mundo físico.

Las funciones superiores de la mente son, por definición, mediaciones culturales, que no envuelven una "acción directa sobre" el mundo, sino una indirecta que toma un poco de aspectos materiales y lo incorpora como un aspecto de la acción. Como tales, ellas mismas han sido formateadas por la acción humana previa, y la acción actual o corriente se beneficia del trabajo mental que produjo la forma particular de esa materia.

En consecuencia, primero, los artefactos son reconocidos como funciones mentales transformadoras de una manera fundamental, ya que los instrumentos no solo simplemente facilitan los procesos mentales que de otra manera deberían de formularse de nuevo, sino que los instrumentos delinean y transforman a los procesos mentales.

La segunda implicación es que todas las funciones psicológicas comienzan y en una vasta extensión permanecen cultural, histórica e institucionalmente situados en contextos específicos, lo que conlleva que los artefactos mismos estén enmarcados en estos mismos parámetros. En otras palabras, no podemos de ninguna manera eludir la situación socio-histórica cuando se realiza una acción, aún el lenguaje no se escapa a la determinación de no existe un instrumento de carácter universal con propiedades de mediación cultural.

La tercera implicación es hacer a la mediación cultural el centro de la mente y del desarrollo mental es que el significado de la acción y el contexto no son específicamente independientes una de otra. Por lo que tomar la "acción en el contexto" como la unidad del análisis psicológico requiere una interpretación relacional de la mente. Los objetos y el contexto se presentan como juntos como partes de un proceso singular de desarrollo bio-socio-cultural.

La cuarta implicación nos dice que la mente no se encontrará enteramente localizada dentro de la cabeza. Las funciones psicológicas superiores son transacciones que incluyen al individuo social, los artefactos de mediación cultural y los medios culturalmente estructurados social y natural de los cuales forma parte cada individuo.

Con estas implicaciones de la teoría vigostkiana podemos establecer que la relación entre el individuo y lo social es de carácter relacional, pero que en la posición vigostkiana toma preeminencia la mediación cultural y que no es el caso piagetano porque éste último no presente la misma simetría.

Para Vigotsky y los psicólogos socio-histórico la relación especial de la mediación cultural es porque la sociedad se constituye en el sostén de la herencia cultural sin la cuál no es posible el desarrollo de la mente. Que es la parte donde entra de lleno los aportes de Piaget en el universo vigostkiano. En este sentido, la moderna noción de cognición distribuida (distributed cognition) y aprendizaje situado (situated learning)⁵ tiene una evocación de las posiciones vigostkianas. Es primordial a este enfoque la creación

³ Ver, Beyond the Individual-Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vigotsky, tomado de internet.

⁴ Términos de la sociología del conocimiento de autores como Luckman y Berger, La construcción social de la realidad.

⁵ Ver Cole & Engestrom, "A cultural-historical approach to distributed cognition", in G. Salomon (Ed.) Distributed Cognition: Psychological and educational considerations (New York, Cambridge University Press, 1993).

de un sistema externo de símbolos que lleve los símbolos formales fuera de la cabeza y los localice en el ambiente del sistema.

La posición vigostkiana sobre la centralidad de los artefactos, incluyendo artefactos externos, en los procesos mentales humanos es de gran resonancia en las ciencias cognitivas modernas. No hay duda que la relación Piaget-Vitgosky no se termina como polémica, por lo que debemos ver aportes actuales, como es el del latinoamericano Maturana.

6. La operacionalización de Bruner:

Un tema importantísimo en el marco conceptual de Bruner es que el aprendizaje es un proceso activo en el que los educandos construyen nuevas ideas o conceptos basados en el conocimiento pasado y presente, por la selección y transformación de información, construcción de hipótesis y la toma de decisiones, basándose en una estructura cognoscitiva, esquemas, modelos mentales etc., para ello que los lleva a ir “más allá de la información disponible.

Como la experiencia de Bruner es sobre la instrucción en clase, el instructor debería tratar y entusiasmar a los estudiantes en descubrir principios por sí mismos. El instructor y los educandos deben “comprometerse” en un diálogo activo –como la enseñanza socrática– y la tarea del instructor es “traducir” la información para que sea aprendida en un formato apropiado del estado de entendimiento del educando. En consecuencia, el currículo debería organizarse de una manera “espiral” que permita que el educando continuamente construya sobre lo que ha aprendido previamente.

La Teoría de la Instrucción de Bruner, de 1966, llama a que se deben encarar cuatro aspectos principales: i) la predisposición al aprendizaje, ii) la vía en que el cuerpo de conocimiento puede ser estructurado así que pueda ser rápidamente “aprehendido” por el educando, iii) las secuencias más efectivas para presentar el material, y iv) la naturaleza y ritmo de premio y castigo. Los métodos buenos para la estructuración del conocimiento deben resultar en la simplificación, la generación de nuevas proposiciones y el incremento de la manipulación de información. En obras posteriores, Bruner incluye los aspectos sociales y culturales del aprendizaje en esta Teoría de la Instrucción.

Los principios de Bruner para ser aplicados en el aula son:

1. La instrucción debe abarcar a las experiencias y los contextos que hacen a los estudiantes deseosos de aprender (presteza).
2. La instrucción debe ser estructurada de forma tal que puede ser fácilmente aprehendida por el educando (organización en espiral).
3. La instrucción debe ser diseñada para facilitar la extrapolación y para llenar las brechas (ir más de la información ofrecida).

En esta dirección, Bruner es un excelente marco para evaluar el nivel de micro-planificación educativa, la del nivel del aula de clases o ambiente, en el argot andragógico. Por ello es que consideramos que el constructivismo debe tomarlo en cuenta para no caer en la trampa de los extremos individualismo del proceso mental y la colectivización del ambiente educativo. El aula de clase crea su propia autonomía que resume toda la dinámica educacional. Una autonomía que se renova cada vez con los insumos del hogar, la calle, y los otros ambientes de la vida de cada educando y del instructor. Pero, en la base de todo, se encuentra cómo pensamos a partir de la base material que es nuestra biología.

7. Principios del proceso del conocimiento según Maturana:

Humberto Maturana es un biólogo que no pretende escribir de filosofía ni de psicología, porque sigue desde la óptica del biólogo postulando resultados de sus observaciones en el mundo biológico. Otros colegas de las ciencias del comportamiento, especialmente los psicólogos Alfredo Ruiz, de Chile, y el italiano Vittorio Guidano, están aplicando estos conceptos a la terapia. Sin embargo, somos del criterio que la aplicación a la educación enmarcado en el enfoque piagetano-vigostkiano debe realizarse para incluir el aporte bioneural al constructivismo. Como adelanto en esta dirección es que presentamos los elementos de Maturana. Es lo que vamos a presentar en las siguientes páginas.

Los principios de Maturana⁶, son los siguientes:

1. Auto-organización: los seres vivos recogen la información para auto-organizarse internamente.

⁶ Basado en Alfredo Ruiz, Los aportes de Humberto Maturana a la psicoterapia, en <http://www.inteco.cl>.

2. Este proceso de auto-organización produce el reconocimiento de la realidad desde muchos dominios y en relación particular a cada observador. La realidad es un multiverso, en términos de Maturana.
3. Relación observador-observado: es crítico el entendimiento de que lo que se dice de la realidad procede siempre de un observador.
4. Experiencia vital humana: la experiencia es el mecanismo del conocimiento. Importante para resaltar a la experiencia como punto básico en el proceso del conocimiento del adulto.
5. Realidad Intersubjetiva: Enfatizar que la realidad está conformada por relaciones sociales entre diversos sujetos.
6. Vínculo afectivo: al igual que el vínculo afectivo parental, también se debe reconocer el vínculo afectivo relacional.
7. El lenguaje como acto vital: como proceso íntegro e integral a la conformación de la conciencia, Maturana le ha dado características de verbo y no de sustantivos: lenguajear.
8. La construcción de la identidad personal.

Maturana postula también que todos los cambios que puedan experimentar los sistemas autopoieticos son determinados por su propia organización y estructura. Aunque estos dos conceptos son propiedades de los seres vivos (entendidos en la terminología de Maturana como "unidades compuestas de una clase particular"), no son sinónimos. La organización se refiere a la relación que se da entre los componentes de una "unidad compuesta" y que determina las propiedades de esa unidad. La estructura, en cambio, apunta a los componentes actuales y a la relación que ellos deben satisfacer al participar en la constitución de una "unidad compuesta". En otros términos, los seres vivos mantenemos nuestra organización durante toda la vida; precisamente, el que nos reconozcamos siempre la misma persona, desde nuestra infancia a nuestra vejez, está en relación a que nuestra organización ha permanecido invariante. Pero la estructura es variable: determina qué cambios son posibles para una "unidad compuesta" y que interacciones específicas se requieren para desencadenar esos cambios (el caso, por ejemplo, de quien se recibe de ingeniero, y a los 40 años decide dedicarse a la poesía).

Así, si bien todo un sistema está operacionalmente constituido por su organización, su operación efectiva es realizada en -y a través de- su estructura, de modo tal que, aunque el dominio (o espacio) de interacciones del sistema como totalidad está especificado por su organización, las interacciones efectivas ocurren a través de sus componentes. A la luz de esto, el afirmar que los sistemas son estructuralmente determinados implica que todo lo que en ellos ocurre no está determinado por nada externo a ellos; y que cuando, como observadores, vemos algo que incide sobre un sistema, no es ese algo lo que provoca el cambio, sino sólo lo que desencadena dentro del sistema un cambio estructural que estaba previamente determinado en la configuración del mismo.

8. Conceptualización de Currículo:

El Plan Decenal de Educación postuló una "revolución en la revolución" cuando propuso como el eje de la reforma educativa a la "transformación curricular", implicando la existencia de una nueva concepción del conocimiento —lo que es cierto a partir del constructivismo⁷— para erradicar los males de la vieja educación —lo que es exagerado porque se ha definido el fondo por la forma— y se ha enarbolado al currículo como un fin y no tanto como instrumento de la reforma educativa.

El uso del concepto currículo es dual:

- Desde el punto de vista micro-educativo, es el Plan de estudios de una asignatura;
- Desde el punto de vista macro-educativo, es el conjunto de asignaturas o instrumentos educativos tendentes a la dotación de una destreza o conocimiento.

Las dos acepciones son críticas, importantes y relevantes para la actividad educativa, por lo que tenemos que precisar los momentos en que cada una tiene un rol que cumplir.

En primer lugar, el currículo micro-educativo viene determinado por los contenidos y prácticas de la relación enseñanza-aprendizaje; mientras que, el currículo macro-educativo tiene una relación con las externalidades de la educación. El currículo de la clase tiene que ver con el discente, el currículo de estudios tiene que ver con el mercado de trabajo. Es una relación dialéctica, múltiple y compleja, por lo que debemos tener cuidado con los enfoques mecanicistas y automaticistas del currículo en ambos sentidos del concepto.

⁷ Ver Flórez Ochoa, Rafael, Hacia una Pedagogía del Conocimiento (McGraw-Hill, Santafé de Bogotá, Colombia, 1994). Este texto es una excelente introducción a las modernas teorías de aprendizaje en la teoría pedagógica, por lo que complementaría con una exposición de cómo aprenden los alumnos, estas reflexiones sobre el currículo.

En segundo lugar, el currículo macro-educativo colige frontalmente con el micro-educativo por las condicionalidades que propone el actual enfoque economicista de establecer como criterio de pertinencia la adecuación del producto final —el profesional— a unos requerimientos del mercado de trabajo, que muy eventualmente está determinado por el desarrollo de la ciencia y la tecnología. La contradicción se basa a que en un enfoque humanista, la formación debe dirigirse al pleno desarrollo del potencial intelectual, mientras que un enfoque economicista trata de determinar el grado exacto de destreza que es necesario para cumplir con las demandas del mercado.

En tercer lugar, si consideramos que la espiral del desarrollo científico y tecnológico impone mayores dosis de imaginación que de destrezas técnicas, por lo que el establecimiento de la oferta educativa sólo en base a unas demandas del mercado laboral -en particular- o del mercado económico -en general- resulta en un atraso del conjunto de la sociedad porque se pierde la oportunidad de encontrarse en la frontera del conocimiento; lo que equivale a decir, a ocupar un rol secundario en el mismo proceso económico al que apetecemos integrarnos.

En consecuencia, el enfoque humanista —como base en el potencial humano inconmensurable— es el único punto de partida posible si es que deseamos cumplir con una serie de valores superiores de la naturaleza humana: convivencialidad, eticidad y auto-desarrollo personal.

Estos valores superiores del espíritu, de una forma u otra, se reflejan en la filosofía institucional, y ésta, a su vez, debe transmitirse en el currículo. Por lo tanto, una definición de currículo como "un plan o programa de estudios que, sobre la base de unos fundamentos o racional, organiza objetivos, contenido y actividades de enseñanza-aprendizaje en una forma secuencial y coordinada. De este modo se le da dirección y estructura al proceso educativo que se orienta al logro de unas metas que una comunidad estima como valiosas"⁸.

El currículo debe ser respuesta, como dice Villarini, a las preguntas para qué estudiamos (metas, objetivos), qué estudiamos (contenido), cuánto y en qué orden lo estudiamos (alcance y secuencia) y a través de qué medios conducimos o suscitamos la actividad de estudio y evaluamos sus resultados (actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación), y que puede representarse en un mapa conceptual.

Los fundamentos del currículo contienen los tres niveles de la realidad biosicosocial cuando se postula la necesidad de una perspectiva filosófica —la comprensión, o su aproximación, de la naturaleza humana en el tiempo actual— con énfasis en la ética y en la antropología filosófica; la perspectiva biosicosocial —la comprensión, o su aproximación, del proceso del conocimiento humano en su dimensión cerebral y conductual— para comprender las condiciones del aprendizaje; y la perspectiva socio-política —la comprensión, o su aproximación, del proceso de una sociedad organizada alrededor del poder— para lograr un espíritu de justicia y solidaridad.

9. Proceso de Diseño Curricular:

El proceso de diseño curricular está definido "desde lo general a lo particular", aunque lo propiamente particular queda sujeto a un segundo momento, que es el diseño micro-educativo o diseño del Plan de Estudios de una asignatura particular.

Este mecanicismo ha sido cuestionado, principalmente, por aquellos que consideran el proceso de formación como uno determinado por el interés y las capacidades de autoaprendizaje, algo así como la relación personal de la hermenéutica socrática entre el maestro y el discípulo. Sin embargo, ante la realidad de una educación masiva, ritualizada y con supuestos de una educación bancaria, debemos conceder que la educación contemporánea se ha basado en las versiones modernas del "trivium" y el "cuatrivium" de la educación clásica.

La concepción de currículo nos debe guiar para aplicar a la secuenciación de asignaturas las características de coherencia y consistencia de cada período académico en las dimensiones longitudinal y transversal del Plan de Estudios.

Entenderemos por coherencia la capacidad del conjunto de asignaturas que mantengan un sentido de progresión de conocimientos a lo largo del Plan de Estudios de la carrera. Es decir, que desde los niveles propedéuticos a los profesionales y desembocando en los de investigación se mantenga la coherencia en las asignaturas programadas.

Por consistencia entenderemos la capacidad del conjunto de asignaturas que en un período de estudios (sea trimestre, cuatrimestre o semestre) guarden equilibrio y pertinencia en ese estadio. En una carrera de arquitectura, estos conceptos se aplicaron a partir de las necesidades de conocimientos para la construcción de un edificio, por lo que en cada período de estudios se diseñaron las asignaturas que correspondían con un aspecto de la construcción, creando así una visión sistemática y de conjunto del conocimiento profesional.

⁸ Villarini, Ob. cit., pág. 13.

Por último, pero no por ello el menos importante, tenemos el bloque unitario de la construcción académica: la asignatura que es el instrumento docente formado por “el conjunto de exposiciones, investigaciones, talleres y seminarios alrededor de un tema con objetivos generales y específicos a ser alcanzados por los estudiantes inscritos”.

Como unidad de planeamiento docente debe considerar la coordinación vertical y horizontal dentro de los ciclos académicos. La coordinación vertical consiste en que el conjunto de asignaturas programadas en un mismo período de estudios correspondan a las diferentes áreas intelectuales e instrumentales que conforman el perfil de las habilidades profesionales de que debe estar dotado el graduado.

Esto es por ejemplo que en el mismo periodo de estudios se ofrezcan las asignaturas coordinadas con el enfoque y una profundidad que no desequilibre la dedicación del estudiante. La coordinación horizontal significa que la asignatura refleje una evolutiva profundización de los contenidos con relación a las asignaturas precedentes y que sirva de soporte a las asignaturas posteriores. Estas coordinaciones se deben garantizar por medio de la definición de los pre-requisitos y co-requisitos, pero estos deben dejar libertad para que la iniciativa del estudiante no se vea coartada por esquemas rígidos.

Este proceso curricular sólo concluye con la micro-programación, o en términos de Villarini, en el currículo instruccional, que es la programación de clases y que se detalle en el Programa de cada asignatura. En este nivel es que debemos iniciar el proceso ascendente de ir de lo "particular a lo general", para lograr las características de coherencia y consistencia, ya que en la medida que se coordinen los contenidos de las asignaturas entre sí es que logramos que el proceso instruccional sea progresivo y racional.

Este currículo instruccional nos debe llevar, en palabras de Villarini⁹: progresar desde las unidades temáticas al currículo programático hasta el currículo básico. De esta forma, el Plan de la Lección del día deben reflejar las i) necesidades identificadas del proceso, ii) la unidad temática, iii) la secuencia, alcance e integración y iv) las sugerencias de los estudiantes y la reflexión propia sobre el proceso. Si no se enfatiza este último punto, la "retroalimentación", se perdería el componente humano y, de paso, la vocación humanista de la instrucción.

10. Conclusiones:

En este repaso de los conceptos maturianos y el contraste con los conceptos del Profesor Villarini en materia curricular, nos lleva a concluir que la educación superior dominicana podría ser un esfuerzo vano, si es su propósito enfrentar los tres movimientos culturales actuales que inciden en el currículo¹⁰: la sociedad económica globalizada, la revolución cognoscitiva y el pensamiento de la post-modernidad, debe poner alma, corazón y vida en el proceso del diseño curricular.

i

ⁱ Miguel Sang Ben, economista (Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago, República Dominicana), Magíster en Administración (Escuela de Administración de Negocios para Graduados –ESAN-, Lima-Perú), Master en Ciencias Sociales (Universidad de Chicago, USA) y Candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas (Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, Cuba). Este trabajo es un documento presentado a la Universidad de la Tercera de Santo Domingo, República Dominicana, para el Taller de Revisión Curricular.

Trabajo enviado por
Miguel Sang Ben
miguel_sang_ben@hotmail.com