

**BALANCE Y PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN
DOCENTE EN REPÚBLICA DOMINICANA**

José Antinoe Fiallo*

RESUMEN

Se aborda el vasto proceso de gestación del Plan Decenal de Educación, desde la cosecha de los primeros frutos, hasta el momento actual. El autor piensa que es necesario analizarlo a partir de un punto de vista crítico y propositivo que permita superar las experiencias de reformas anteriores.

Independientemente de los avances alcanzados en cuanto a aprendizaje de modo general, la correlación que existe entre los fundamentos filosóficos conceptuales del Plan Decenal como tal, y la formación docente como pilar del mismo, abre el espacio a preocupaciones basadas en hipótesis actualmente verificables en la actualidad.

Coexisten la anarquía y la dispersión con el discurso actualizado de avanzada, condiciones que obstaculizan el diseño y puesta en marcha de procedimientos que generen prácticas de producción, creación y saber propositivo.

Hay elementos claves de la cultura dominicana que deben ser tomados en cuenta en el análisis de los procesos educativos, de modo que los planes no se enmarquen en el aspecto curricular de forma parcial y tradicional, como lo confirman disposiciones vigentes en lo relacionado con la separación entre contenidos y disciplinas.

Es necesaria la reformulación del perfil del maestro y la maestra acorde con las necesidades de desarrollo, aprendizajes significativos y capacitación transformadora que supere las políticas tradicionales y obsoletas.

(*) Instituto Tecnológico de Santo Domingo

Las experiencias de seguimiento y continuidad a los programas universitarios ofrecen resultados desalentadores, pues las estrategias educativas implementadas giran en torno a prácticas tradicionalmente didactistas que han sido superadas. Los paradigmas fundamentalmente tradicionales continúan orientando el proceso.

La formación de *maestros* debe incorporar una visión amplia y variada de la sociedad, relacionada a la cotidianidad, permitiendo y propiciando la creatividad e implementación de elementos culturales como medios e instrumentos de pedagogía formativa. Urge una verdadera transformación educativa, que relacione a nivel orgánico el funcionamiento de las escuelas con el aula y la vida diaria, enfocando el individuo como sujeto de su entorno. Urge dar pasos de avance, de verdadera transformación, de actualización de conceptos, dejar a un lado el pasado, retomando de éste sólo las experiencias de aprendizaje.

Las propuestas realizadas por INTEC y el Centro Poveda partiendo del enfoque del maestro y la maestra como intelectual transformador/a y la capacitación de éste/a en torno a los ejes Saberes y Conocimiento, Ambiente Natural, Social y sus Relaciones y Corrientes Educativas Contemporáneas, nos acercan a una perspectiva menos hegemónica en términos disciplinarios.

Palabras claves:

Plan decenal, educación, formación docente, curriculum

Antecedentes

Se me solicitó una introducción breve en el sentido de un cierto balance del proceso. Básicamente, desde la maduración del Plan Decenal como un cierto resultado visible, vale decir, sobre todo desde 1992 a la fecha, que no puedo, por razones de tiempo, cubrir todo el proceso en sus detalles; estoy obligado a moverme simultáneamente dentro del proceso viendo Plan Decenal y Formación Docente, buscando co-relaciones, interpretando lo general y lo específico, avanzando junto al proceso para no perder su hilo, y, sobre todo, rastreando ciertos avances que se hicieron en términos de cómo se iba a dar aquél, como premoniciones, puntos de vista, juicios, reflexiones que nos dicen lo que iba a resultar y luego, lo que pudo resultar. Busco experiencias y

lecciones, sugerencias que nos dicen lo que hemos hecho. “¿por qué hemos hecho eso en esa sociedad?”, y, en muchas o en todas, continuidades, a veces como reciclaje del pasado, que señalo que son el meollo, o, como decimos los dominicanos, el *cocoricamo* de lo que podríamos reflexionar hoy.

En 1991, en un trabajo que la profesora Alejandrina Germán y yo hicimos sobre la filosofía de la educación, en sus conclusiones sobre las experiencias de reformas que se han hecho en el país, resumíamos diciendo que regularmente no terminan como reformas verdaderas, sino que se van haciendo variaciones; que si plantean cierto nivel de ruptura o ciertos cambios importante, terminan en crisis políticas “o (textualmente cito) se producen bloqueos para fines de impedir su viabilidad, a pesar de las limitaciones admitidas por sus propios formuladores”. Voy a utilizar mucho esa forma de acercarme al problema para hacerlo lo más objetivo posible.

En el segundo trabajo que hicimos en 1992, sobre *Cultura, Ciencia y Conocimiento*, argumentábamos que los planes, cuando se elaboran “no responden a una visión de totalidad [...]: que se conciben —los planes de formación— abordados por áreas referidas al desarrollo de los sujetos y otros referidos a áreas curriculares”; es decir, que hay temáticas aparentemente de formación general y de áreas disciplinarias, y que las estrategias de reforma curricular generalmente no tienen una estrategia de totalidad; entonces decimos que se abordan curricularmente y muy parcialmente, dentro de ese concepto de reforma. Eso fue en 1991-1992.

En el congreso del Plan Decenal que se culminó en 1992 se hicieron algunos trabajos previos. Hay un trabajo que se presentó sobre los actores, que fue el material de insumo del área de formación, pero, en lo que refiere al Plan Decenal, lo que aparece en las declaraciones generales y en la de su área correspondiente, es lo siguiente: “Participaremos en la generación de estrategias

para la profesionalización del magisterio, centradas en la organización y el desarrollo de un sistema de formación, capacitación y actualización”, y después en las sub-áreas correspondientes, se plantea “establecer el Instituto Nacional de Capacitación y Actualización Docente” (*Decálogo de áreas de los actores del proceso educativo*, diciembre 1992).

En marzo de 1993, nosotros dijimos que “la formación del magisterio no fue tratada en toda su profundidad a lo largo de lo que ha caminado el Plan Decenal como probablemente se han tratado otros aspectos o situaciones, generándose cierta situación de incoherencia y anarquía; esto requiere una interpretación, referida a cómo se maneja políticamente el poder y los factores corporativos que inciden”.

Hacemos énfasis tanto en la política del Estado como en el Sindicato de Maestros, y en cómo se articulan esos intereses de poder, pero llamo la atención de la situación de incoherencia y anarquía que ya nosotros comenzábamos a avanzar en marzo de 1993, otorgando una implicación política a ese proceso.

Modelo de currículum, modelo de formación de maestros

En ese mismo texto, se hacía referencia a la ordenanza 4-87 que se ha utilizado como punto de enlace con la ordenanza 3-97 de ahora, donde decíamos que las asignaturas de *formación general* eran un 53.6%, y las asignaturas de *formación pedagógica* un 46.4%. Dentro de la formación general estaba la formación disciplinar, y comentábamos ahí lo que es necesario plantearse por tradición histórica, que es la problemática del currículum por asignatura y disciplina académica.

En segundo lugar, hacíamos una crítica de disposiciones existentes acerca del denominado *currículum de colección*, que es definido como aquél en el que los contenidos y disciplinas están separados y delimitados unos de otros según la tradición de for-

mación disciplinar. El concepto de *curriculum de colección* no es un concepto nuestro, sino de un autor que nosotros citamos entonces, pero al que hacíamos una crítica en ese sentido.

Ahora bien, estamos analizando un proceso bastante crítico, con muchas debilidades. En 1993, en una carta que me correspondió firmar el 6 de mayo (a dos meses de marzo), cuando se termina esa investigación del PNUD, carta enviada al licenciado Lorenzo Guadamuz, se dice: “...En la página 5 (del documento —que ha presentado hoy De Miguel— *Propuesta dirigida al establecimiento de un sistema de formación de maestros para el nivel básico*) se asume en cuanto a los mecanismos de titulación usados históricamente, la calificación de sumamente eficaz, recurriéndose únicamente a parámetros cuantitativos de más estadísticas, estando ausente el análisis cualitativo en cuanto a la razón y éxito de esa titulación; la doble vía sociopolítica de este pretendido éxito es el trofeo resultado y la necesidad de estabilidad y ascenso corporativo de parte del magisterio”.

Entonces hacemos una crítica del pacto, que nosotros llamamos “de naturaleza populista”, que se da muchas veces entre las políticas gubernamentales y las respuestas de los sindicatos magisteriales. Nosotros decíamos con relación a ese documento, que tiene una concepción curricular formativa tradicional, la cual “no supera la situación actual —de ese momento— y agravará la misma, al pretender una modernización —textualmente— anarquizante”, por los grados de diversificación formativa que estaba planteando.

En la página 23 de ese documento se propone una estructura del plan (de formación de maestros) que no incorpora los saberes y la pedagogía contemporánea, con lo que es obvio: su fractura en relación con los acuerdos básicos de Plan Decenal en su congreso. Esto es, simple y llanamente, porque siempre nos estamos moviendo entre algo que se aprueba, que avanza, y algo que cuando se va a replantear, retrocede en relación con lo que se

avanza, y se recupera el avance en un sentido conservador; eso es una cosa muy interesante en este proceso.

En esa carta —a la que seguimos refiriéndonos—, también se insiste en lo siguiente: “Es obvio el esfuerzo sistemático y en varios espacios, por no dar continuidad a los acuerdos que se hacen, un curriculum de colección disciplinario, jugando alternativamente con el concepto “eje” y con el concepto “disciplina”. Es decir, se incorporan visiones nuevas, que coexisten con visiones tradicionales, conviviendo así la disciplina y el eje.

Sobre el componente de *áreas de conocimiento* (un concepto que nos ha llamado mucho la atención), yo quisiera que se nos dijera cuáles son las áreas que no son de conocimiento, cuando se está trabajando en planes formativos. Pero ahora se ha inventado un concepto que se introduce, que es “área de clásicos”, “científicos”, incluso olvidando que todas las áreas o ejes tienen elementos referidos o son del conocimiento.

Seguimos diciendo en esa carta que el Plan Decenal del Congreso es un plan, y el plan de esta capacitación es otro plan que camina sin sujetarse a ciertas líneas básicas que ya se habían aprobado, siendo esto, por tanto, raíz de desagregación, punto de fractura.

Como alternativa, en la página 9 de esa carta se hacía una propuesta que dependía de la concepción orgánica global del proceso de formación, sobre el establecimiento de

1. Círculos de estudios por unidades escolares o grupos de unidades.
2. Centros provinciales autogestionarios o co-gestionarios, de manera que el plan sirva para institucionalizar.

Se está planteando así, claramente, el problema de la descentralización y de ir de las bases de las escuelas, a las estructuras administrativas del sistema, con otro sentido, y que los resultados se constatarán porque el plan de capacitación, sus áreas y

ejes temáticos establecerían sus resultados y procesos por centros de interés diariamente delimitados. Es decir, por el trabajo que se haría en el aula; la eficacia (del plan de formación de maestros) se iba a evaluar en la medida en que esta visión llegara al fondo del aula.

Programas PRODEP y PPMB, y el sentido de las reformas

En el marco de este proceso que estamos describiendo, se elaboran los distintos proyectos de formación de maestros; uno es el *Programa de Desarrollo de la Educación Primaria* (PRODEP), y el otro es el *Programa de profesionalización de maestros bachilleres en servicio* (PPMB), que se inician en el año 1993.

En el caso del PRODEP, en una de sus variantes (porque tiene muchas variantes dependiendo de la universidad o el centro de estudios superiores que lo implementa), pero con porcentajes más o menos homogéneos, observamos: cuatro áreas *disciplinarias*, entre un 80-82% del total de créditos, y un área de formación pedagógica en un 20-18%. En esta variante del PRODEP nos apoyamos para utilizar nuestro concepto de anarquía y de desagregación que se veía manifestar.

Frente a esto, si observamos la carga académica del plan del PPMB, una experiencia muy interesante, advertimos que tiene otra estructura que fue reflexionada mucho más a fondo. De sus cuatro componentes, *Los Sujetos situados*, con un 12.5%, *El maestro en el entorno*, con un 4.1% (ambos componentes muy articulados), y *El maestro como actor en los procesos educativos de la escuela*, con un 20.8%, constituyen el área denominada *sociopedagógica*; o sea, el maestro en su relación con el conocimiento.

Las áreas disciplinarias, con un 62.5%, son el cuarto componente de ese programa, que trabajó con 72 créditos. En tantos

por ciento, un 37.5% corresponde al área socio-pedagógica, con componentes muy interesantes ya citados, y un 62.5% tiene que ver con todo lo que son las áreas disciplinares.

En 1993 hubo mucha discusión sobre la formación de maestros. INTEC había hecho una propuesta sumamente interesante en mayo de 1993, cuando se hizo la licitación específicamente para PRODEP, que planteaba una visión totalmente diferente, un plan de capacitación con tres ejes de formación: *Saberes y conocimiento, Ambiente natural, social y sus relaciones, y Corrientes educativas contemporáneas*.

O sea, se planteó el problema de hacer la formación sobre la base de tres grandes ejes, no pensando y reflexionando desde una perspectiva exclusiva o hegemoníamente disciplinar, y que ese plan formativo podía tener una potencialidad organizativa de desarrollo, en la medida en que los núcleos de maestros del proyecto, al construirse a través de ejes temáticos vinculados a su realidad, puedan articularse orgánicamente, y dar continuidad al mismo proyecto en una dinámica autogestionaria y co-gestionaria.

Estaba pensando también cómo mantener permanentemente en la base de las aulas el funcionamiento de la experiencia curricular asociada con la formación de maestros. Ahora, teniendo en cuenta ya que PRODEP y PPMB habían comenzado en noviembre de 1993, la *Comisión de Construcción de Conocimiento* valoró la necesidad "...de reorientar los programas de formación y capacitación de maestros, articularlos y reformularlos. En la actualidad —1993—, "el proyecto de capacitación de PRODEP se implementa en un proceso caracterizado por la dispersión (entre universidades implementadoras)", y debemos reconocer y decir también, que con universidades que tengan severas limitaciones para implementar proyectos de formación de maestros, habrá problemas muy serios "e improvisación".

Siguiendo con la cita del texto, "la mayoría de las universidades ha mostrado severas limitaciones, lo que no ha permitido la

producción y creación de estrategias en la línea o propuesta que hacemos en este trabajo” —*Estrategias simultáneas de transformación de sujetos en la educación*, de 1993, el último trabajo de la Comisión de Construcción de Conocimientos—. “reforzando el programa PRODEP las estrategias tradicionales referidas al *didactismo*” (hicimos un seguimiento en detalle de los programas de las universidades) “y al abordamiento del saber elaborado predominantemente obsoleto”; es decir, en este caso, no actualizado.

“El proyecto BID de Capacitación de Bachilleres en servicio —PPMB—, presenta, —en cambio— innovaciones a partir del área del *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 su realidad*. Sin embargo, no sólo no ha sido posible la articulación, sino que sólo en un determinado proyecto se ha podido cumplir con el programa acordado, y, por tanto las estrategias pedagógicas han estado reforzando los viejos modos de hacer, lo que tendrá un impacto negativo como reforzador de la resistencia al proceso de transformación que supuestamente pretendemos iniciar”. Esto planteábamos en noviembre de 1993, y más aún:

“Se requiere, una redefinición urgente, pues las políticas adoptadas e implementadas refuerzan los viejos modos de hacer [...] si continúan reforzándose las prácticas tradicionales, si 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 maestras, maestros y alumnado; no habrá transformación, aún ella sea limitada por el contexto político” que se reconocía en sus limitaciones. Ahí nos referíamos a lo que se había dicho en el primer documento de 1991, advirtiendo

las limitaciones y los problemas de la reforma: para terminar de la siguiente manera:

“Las hipótesis o aproximaciones fueron confirmadas. Se hacen reformas y la continuidad de los paradigmas fundamentales continúa como comprobantes rectores del proceso” — los paradigmas viejos — “¿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 (...), las hipótesis y aproximaciones del trabajo comentado —el de 1991—, se cumplirán inexorablemente en este proceso también” (el del Plan Decenal).

Pero, a la vez que se hacía esa crítica, también se hacían propuestas. Por ejemplo, hay un documento de *Fundamentos del currículo dominicano*, (mayo 1994, versión 1.0), firmado por José Toribio, de la Regional de Mao, Marcos Villamán, de la Consulta de la Comisión de Ética, y el profesor Fiallo, que era Consultor del Área de Conocimiento. Este decía lo siguiente:

En primer lugar, que “de manera sistemática se ha pretendido en lo fundamental dar continuidad a las relaciones y estructuras que se heredan o reciben del período anterior, no ha existido una voluntad de transformación efectiva, y sí de continuidad, y en ocasiones, de reforzamiento del orden precedente en diversas variantes”. Ese es un subtema sobre las experiencias de la reforma que tiene ese documento. “Una cosa muy importante de reflexionar ahora, por la situación que se está presentando, es cómo de lo que se trata, en última instancia, es de no perder el control del proceso autodenominado de Reforma, porque es continuidad sin transformación, y estas reformas son limitadas o asumen un gradualismo conservador”.

Una formación docente desde la óptica del magisterio

En ese documento recogíamos propuestas que había elaborado el Centro Poveda, y del proyecto de INTEC, integrando noso-

tros, una propuesta de perfil bien sencilla y breve, que no tenía más de una página, sin mucha pretensión.

En ese sentido se hicieron otras propuestas en ese período entre el 94-95. Un anteproyecto de ley que presentó el Centro Poveda, que hizo una pre-propuesta donde se define la profesión de maestro como intelectual transformador(a), y la necesidad de un perfil profesional acorde a las necesidades de desarrollar aprendizajes significativos y capacidades transformadoras. Este Centro, el 23 de junio de 1994, a través de la Licenciada Alejandrina Germán, envía al consultor técnico principal, Dr. Lorenzo Guadamuz, una propuesta de la implementación del currículo de Básica, el cual plantea lo siguiente:

“...La necesidad de desarrollar una estrategia integral de acuerdo al desarrollo, seguimiento, sistematización y transformación del nuevo currículo, requiere de una organicidad que para su articulación exige la utilización a plenitud del momento educativo. Se estructurarán en cada centro escolar comisiones curriculares integradas por maestros y maestras, los cuales estarán conformadas en el proceso de capacitación, sean maestros normales o bachilleres en servicio, quienes laborarán en condiciones de multiplicadores, núcleos por escuelas, núcleos por distritos escolares. Cada distrito estará integrado a la universidad o centro de estudios que corresponda al proceso de capacitación, de modo que cada centro de estudios superiores transforme el proyecto, sea de PRODEP o BID, en *Centro permanente de actualización*.”

En el ínterin de esto se lanza la *Ordenanza 1-95*, que hay que reconocer que es una ordenanza buena, aunque la firmó un secretario de Educación que no creía en ella. Debo decir que, de las últimas que se han lanzado, la mejor es la 1-95, porque es la más coherente, es la que respondía al proceso que se estaba llevando teóricamente a partir de Plan Decenal; no solamente porque estuvo muy bien elaborada y era bastante precisa, sino porque además era democrática y laica. Esa ordenanza recuperó el decálo-

go del congreso de Plan Decenal, y sacó lo más importante de los documentos de currículo sobre los sujetos. Yo la califico como una ordenanza buena, corresponde con el período en el cual aún se hacen propuestas.

Continuando con nuestro recorrido cronológico, otra propuesta interesante, es el *Diplomado* que aprobó el Centro Poveda, que se presentó en varios lugares, como una propuesta formativa de tipo alternativo, donde se establecen tres módulos:

- *Módulo Básico*: Diagnóstico de la práctica educativa, análisis socio-educativo, proyecto social y proyecto educativo.
- *Módulo de construcción del nuevo referente crítico*: Diálogos de saberes, construcción de conocimiento, dimensiones de la conciencia crítica.
- *Módulo de innovaciones en la práctica*: Gestión democrática en los procesos educativos, investigación socio-educativa, sistematización e intercambio de la práctica educativa, elaboración de propuestas educativas para el cambio y en el ámbito educativo.

Esa es una propuesta que se llegó a ejecutar, y que incluso el Centro Poveda implementó a través de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, pero a la que no se le hizo caso, incluyendo al Sindicato de Maestros, al que se le plantea esto en noviembre de 1995, porque tenemos que movernos con todos los actores y con todas las potencialidades.

En un debate que hubo en un pleno nacional de dirigentes de maestros en Santiago se planteó lo siguiente:

“Estimular en el año escolar 1995-96 la producción de experiencias pedagógicas acorde a la ordenanza 1-95, sistematizarlas, socializarlas, estableciendo como criterio relevante la innovación pedagógica por Centro y por Maestros/as individuales en emulaciones [...] La recuperación de todas las experiencias e innova-

ciones pedagógicas podría ser motorizada desde las mediaciones sindicales”.

Nosotros proponíamos las *Comisiones Pedagógicas Sindicales* para que el sindicato de maestros discutiera el ejercicio profesional como una función clave de la actividad del sindicato de maestros, por lo que añadíamos con ocasión de la misma propuesta: “Cada Comisión pedagógica sindical podría hacer el mayor esfuerzo organizativo y reflexivo por sustentarse como red de educadores y educadoras por curso, grado [...], ciclo y nivel...”

Otra propuesta pues, para que la formación magisterial también se pensara dentro de la perspectiva del magisterio, ocurrió en 1995.

Nuestro panorama a partir de la LGE

Entre el '95 y el '97 hubo muchas discusiones. Eso terminó en la *Ley General de Educación* de 1997, que debo decir que es una lamentable Ley General de Educación. ¿Por qué? ...porque siempre terminamos haciendo textos documentales, donde co-existe todo, pero predomina el pasado.

El Plan Decenal tuvo un planteamiento laico. Ustedes buscan el documento original y no se dice en ninguna parte que el sistema educativo dominicano será todo cristiano, sino que va a ser un sistema educativo democrático, abierto, participativo, etc.

Es interesante ver en ese proceso cómo se van trazando y organizando todos los criterios formativos a través de un sistema de transacciones. Esta ley termina con cosas que son criticables y otras que son incorporadas del discurso de la reflexión pedagógica contemporánea. Se dice que “Todo el sistema educativo se fundamenta en los principios cristianos...” (artículo 4, acápite e), y nosotros sabemos que eso no es verdad, pero de todas maneras se va a formar a los maestros en los principios cristianos, porque

si la Ley General de Educación dice eso, tienen que hacer eso, pero eso no es así, porque el sistema educativo no es todo cristiano ni todos los que estamos en el mismo somos cristianos.

Más por el contrario, esto lo afirma la Ley 2909, una Ley que se aprobó en 1950, que dice que nosotros somos parte de la civilización cristiana, y sin embargo, en 1999 estamos diciendo que vamos a hacer una formación cristiana, reconociendo lo mismo de la 2909, que se enterró con muchísimas bandas de música.

Cuando usted se queda viendo el resultado en el año 1997, dice “realmente nosotros no enterramos la 2909, porque seguimos siendo parte de la civilización cristiana, y todos *tenemos* que ser cristianos”. Yo soy muy respetuoso de las ideas de las personas y de las creencias, pero lo relativo a las creencias hay que decirlo de manera precisa, porque condiciona todo el proceso. Nos movemos en un mundo muy contradictorio en esta discusión. Más abajo se dice en la Ley: “La libertad de educación es un principio fundamental” (artículo 4, acápite k), pero se mantiene arriba que “Toda la educación dominicana se basa en los principios cristianos.”

De inmediato, se suceden otras contradicciones, cuando se plantea que “El eje para la elaboración de estrategias, políticas, planes, programas y proyectos en el área educativa será la comunidad y su desarrollo” (artículo 4, acápite n), o la necesidad de “...formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y construir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria, aptos para cuestionarla en forma permanente...” (artículo 5, acápite a).

Yo quiero que me digan si me quedo con el artículo 4, acápite e, sobre los principios cristianos, ya comentado, o con el artículo 5, acápite a, porque eso va a tener un impacto en la formación de los maestros. Nosotros, o vamos a ser libres, críticos y participativos, o “todos vamos a ser cristianos”.

Comprensión, asimilación y desarrollo de los valores, entre ellos los valores religiosos, eso es el acápite e, artículo 4, en línea con el último acápite del artículo 5 (f), en torno a “Formar recursos humanos calificados...” En las discusiones sobre la formación de maestros se criticó mucho que el maestro o la maestra fuera un “recurso”. Si adoptamos el concepto de *sujeto* para caracterizar su protagonismo, cómo se va a seguir usando el concepto de *recurso*; y esto parece algo colateral. Quiero, por tanto, que veamos el amasijo de problemas a los cuales nosotros nos enfrentamos cuando estamos discutiendo estas cosas.

En la misma Ley, cuando se habla “De la Formación y la capacitación” (capítulo I del título VI), se afirma que “El Estado Dominicano fomentará y garantizará la formación de docentes a nivel superior ...” (artículo 126), y que “En la formación de los docentes se desarrollarán, además de la capacidad técnica y de los conocimientos en el campo respectivo, la conciencia ética en todas sus dimensiones...” (artículo 127).

En este sentido, lo primero es, en relación a la Ley, prestar atención a lo que se refiere a “capacidad técnica y conocimiento en el campo respectivo” ¿Cuál conocimiento en qué campo respectivo?, porque eso es una definición que, aunque se hable hoy de globalización, y se insista en procesos mucho más complejos, introduce, sin embargo, una visión restrictiva sobre la formación, como capacidad que se denomina “técnica”, y que se refiere a la problemática pedagógica concebida como una tecnología de los conocimientos en el campo respectivo.

Es decir, que hay muchos “campos respectivos”. Se vuelve otra vez con el asunto disciplinar y el currículo de corrección insinuado a través de la visión, pese a lo cual la Ley enfatiza a continuación que “el nuevo docente deberá *comprender...*”, pero “manteniendo capacidad crítica”. O sea, como maestro que yo soy, me están diciendo “tú puedes decir cualquier cosa por ahí, pero tú tienes que *comprender* esto”. Fíjense el sentido autorita-

rio implícito pedagógicamente en ese artículo 127, que se refiere a la formación.

Dentro de lo poco que plantea la Ley en términos de formación, el Artículo 129 plantea también que “Se crea el *Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio...*” Los restantes aspectos relacionados en la Ley con la profesionalización del maestro, se refieren más bien a escalafón, carrera, etc.

En medio de este debate, en junio de 1997, en una discusión de FLACSO, se recogen nuestras recomendaciones, en el sentido de “hacer énfasis en una formación de maestros no centrada en esquemas pensados desde la lógica de un programa o plan curricular hecho desde una dinámica de especialistas; se trata de pensar la formación a partir de la batalla aula por aula; es la formación en unos saberes que implican la prioridad de modificar, transformar la cotidianidad del aula (...) La formación de los maestros y maestras debe centrarse en construcción de procedimientos y actitudes, en modos de hacer que generen prácticas, internacionalizaciones y conciencia de producción, creación y saber propositivo”.

No es “*tú tienes que saber y entender tal cosa*”; es una visión totalmente diferente, frente al “*para que tú entiendas y comprendas*, nosotros tenemos este plan para ti, que te va a hacer entender y comprender.

La ordenanza 3-97 y los planes de estudios

En el año 1997 se promulga la ordenanza 3-97 que rige el actual sistema de formación de maestros; si analizamos nuevamente los porcentajes de carga académica de cada componente, nos encontramos con nuevas re-conceptualizaciones, como la denominación ahora de un “Área de Formación general”, con un 3.52%, y uno se pregunta ¿cuál es el criterio, por ejemplo, para incluir ahí *Orientación académica*, o *Informática educativa*? Yo, como profesor universitario que he estado trabajando también a

nivel secundario, me planteo: “¿cuál es la formación general?” Yo solamente traigo esto, en primer lugar, a colación, para reflexionar; ya estamos viendo cómo el concepto de “Formación general” ha variado muchísimo según van pasando las disposiciones y ordenanzas.

Siguiendo con nuestro análisis de la ordenanza 3-97, nos encontramos con que las denominadas “Áreas del Conocimiento” (que son las disciplinas) tienen una carga académica de un 67%, frente al Área denominada ahora de Socio-Psicopedagogía, con un 21% y el Área de Práctica Docente, con un 8%.

Ustedes pueden ver la estructura: 36 asignaturas, 85 créditos, siempre el currículo de colección, centrado en asignatura con unos contenidos, discutiendo de frente toda la concepción que se había planteado sobre la necesidad de establecer ejes y una visión diferente de organización de los planes de estudios. A partir de eso se hizo la ordenanza 3-97, que ha sido el eje para los programas actuales a nivel superior.

¿Qué sucede? Que no se ha querido aceptar que el Programa de profesionalización de maestros bachilleres, PPMB, tenía mayor sentido cultural y pedagógico, por lo que su concepción nuclear había que dismantlarla.

El otro proyecto, PRODEP, era conservador, a partir de una concepción pedagógica tradicional. Entonces, ahora en el área Sociopedagógica nos encontramos con una asignatura que se llama *Educación e identidad de los docentes*, porque según la concepción impuesta había que eliminar todo el bloque de los *Sujetos*, porque ser sujeto, como diríamos los dominicanos corrientemente, es un problema.

Llamo la atención aquí sobre la actual ordenanza, en el sentido de que tiene el conflicto interior de todos los procesos descritos; avanzamos y preparamos el retroceso, pero dejamos palabras de “alabanza”, por ejemplo, al formular los *principios* y *propósitos* de la educación, que son los dos primeros bloques de

la ordenanza, una ordenanza totalmente conservadora. Ustedes leen en los principios de la educación, “derecho permanente... respeto a la vida..., derecho de la persona...”, todo ese lenguaje convencional, y después, los propósitos de la educación, planteados en tres bloques: Orden de calidad de vida, de Democratización y Pedagógico.

De este modo, los propósitos expresos del currículum son los del discurso avanzado de la Ordenanza 1-95: formar los sujetos capaces..., ciudadanos..., todo lo que es la recuperación de los saberes..., en el tono de recuperar lo más avanzado del Plan Decenal. Después, en el perfil del maestro a que se aspira, se formulan tres dimensiones : *Antropológica*, *Pedagógica*, y *Socio-cultural*, retomándose parte de los documentos de *Fundamentos del currículum*, y se le agregan algunos elementos para darle un tono más moderado al discurso en relación al perfil de los maestros. Entonces se definen las áreas curriculares del plan que ya hemos comentado : *Formación general*, *del Conocimiento*, etc.

La ordenanza tiene una estructura que se mueve en esos mundos, indecisa para avanzar y dejar el pasado atrás, avanzar para construir algo más efectivo para el futuro, y , sin embargo, con estas características y su tremenda contradicción.

Les pido que lean la ordenanza, cuando plantea textualmente el “énfasis en estrategias pedagógicas, en lugar de estimular el aprendizaje de contenidos de asignaturas”, y sin embargo, nos encontramos con el 67% disciplinar, y lo que se denomina aquí *Formación general*, con un 3.5%.

Insisto en que analicemos en este segundo componente lo que nos encontramos a nivel curricular, y entendamos su sentido: una *Orientación académica* en la que, cuando los estudiantes llegan a la universidad les dicen: “La universidad de nosotros es la mejor... tiene un rector, tiene un consejo académico... ustedes se arrodillan, entran, salen...” Todo eso es *Orientación aca-*

démica, eso no tiene ninguna importancia en cualquier lugar que se imparta.

La *Informática educativa*, yo creo que es importante, y creí siempre que debió haberse planificado en dos módulos, por lo que me parece cuestionable como aparece aquí como materia, cuando la misma ordenanza insinúa que no es así, que no puede haber currículo disciplinario, que no puede hacerse énfasis en lo que se llama "aprendizaje de contenido". Entendidos los contenidos como se entiende de manera clásica aquí, como muchas informaciones, muchos datos que los estudiantes se van a "embotellar", y que van a "soltarlos" por ahí, no en el sentido en el que están los contenidos establecidos en los lineamientos curriculares actuales.

Sigo, pues, llamando la atención de que siempre nos movemos entre pasado y avance, manejando un discurso que es a su vez contradictorio en sí mismo. Yo creo que a eso hay que pasarle balance, porque no podemos seguir por esa ruta, porque yendo por ahí tenemos problemas para modernizar la educación, como pone de manifiesto esta ordenanza 3-97, que dio base, como ya se ha dicho, para elevar a nivel de licenciatura la formación de los maestros.

Aunque no todos los planes de esta licenciatura son totalmente iguales, pues esto depende del carácter que le imprima cada universidad, los componentes ya analizados en cuanto a porcentajes de carga académica se adecúan, en cada universidad, sin variaciones significativas, a este modelo general en el que se perpetúa el currículum tradicional, si se analizan, además, las asignaturas que lo articulan : *Educación y Sociedad, Antropología Cultural, Economía, Educación, Salud y Medio ambiente, Formación en valores en Educación Básica, Formación integral humana y religiosa, Investigación del ejercicio profesional...* Seleccioné éstas arbitrariamente, y ¿ con qué nos encontramos ?

Una *antropología*, por ejemplo, con una vocación disciplinar clara, o una *economía* con esa visión separada de los problemas del ser humano en su propio desarrollo. Hay que analizar severamente, en el área sociopedagógica, la asignatura *Bases filosóficas de la educación* y sus criterios de reflexión filosófica sobre la educación dominicana, y lo mismo podríamos decir respecto a *Historia de la educación dominicana*, donde todo es una fractura, todo es una disgregación en la apropiación del conocimiento, debido a la anarquía en la implementación de este plan de formación.

Lo disciplinar, pues, no permanece sólo en la denominada “Área del Conocimiento” (Lengua española, Matemática, CC.Sociales, CC.Naturales), sino que a su vez los otros elementos que se puede decir que pueden ser de “Formación general”, son disciplinarios siempre y fracturados, como es el caso también de esta asignatura que se llama *Ciencia y tecnología*, que actualmente se imparte, pero que yo no he encontrado como tal, al menos al revisar el programa de una universidad que actualmente la oferta como *Ciencia y tecnología educativa*. Lo que el plan contempla no es “Ciencia y tecnología de la educación o de la pedagogía”, entendiéndola como un acercamiento a cierto tipo de saber elaborado para que los maestros y las maestras se sitúen en las perspectivas del desarrollo de saber en la actividad docente.

La implementación del plan de formación de maestros

Una de las cuestiones más importantes, pues, es constatar la anarquía y la dispersión a la hora de ejecutar la reforma educativa. Desde el año 1992-93 se comenzó a insistir en esto; estamos en el año 1999 y, siendo honestos, la formación de los maestros y las maestras se ha caracterizado, como hemos visto, por su dispersión y su anarquía, al no tener criterios claros para enfocar, por ejemplo, la ciencia y tecnología.

No solamente es el problema de la implementación de los programas de formación en cada universidad, con las debilidades que todas tienen de una u otra forma, unas más que otras; sino también, que parece ser que el que elabora un programa ni siquiera toma en cuenta el currículum de la licenciatura, en cuanto a las descripciones generales de las asignaturas, y eso implica que ni siquiera hay un seguimiento a ese proceso, tal y como lo vivimos los que trabajamos directamente con maestros y maestras.

Otro problema severo que tiene que ver con esta dispersión que analizamos, lo pone de manifiesto el enfoque de esa asignatura que se llama *Historia de la educación dominicana*, en una “versión final”, de mayo del 99, y que, desgraciadamente, a los que nos movemos en el terreno de la educación o pedagogía social, el ver este programa nos hizo sentirnos electrizados, porque esa asignatura puede ser el resumen de la visión que se tiene sobre el proceso de la educación dominicana a través de cómo usted propone la interpretación de ese proceso.

Este programa es un monumento a ser analizado en un taller, porque significa una confirmación de lo que se venía sosteniendo desde el comienzo del proceso, que hay un problema que tiene que delucidarse con honestidad. Es decir, o usted deja el pasado, o usted carga con el pasado. Sin embargo, se sigue planteando “este será el futuro, pero es el pasado”.

Respecto al programa de la asignatura que comentamos, se pone de manifiesto cómo hay un problema en torno a la identidad y la autoestima. Nosotros somos mulatos, somos negros, y unos “desbaratados”... ; comprender esto ha sido posible al aprender algo muy interesante a través de la dinámica histórica : que nosotros somos herederos de muchos esclavos, y que estos no fueron a las universidades y que no pasaron por las pocas escuelas que había en las capitales.

En 1623 había una sola escuela aquí; sin embargo, los cimarrones nunca se murieron de hambre, y los esclavos subsistieron y desarrollaron sus socializaciones para desarrollar aprendizajes necesarios a tal efecto. Pero en el programa de esta materia no hay nada que venga de abajo: el período colonial y los procesos de socialización educativa que refleja, pertenecen a la élite de la sociedad dominicana. Sin embargo, todos los otros procesos de abajo hacia arriba no aparecen, por ejemplo, tampoco cuando se plantea la educación de la primera República (1844-1861), resumiendo el período de la independencia nacional y la educación, en las disposiciones jurídicas educativas durante este período. Sin embargo, en la naciente república hubo un trabajo de socialización sumamente importante en la década del 30 al 40 del siglo XIX. Después se produjo la revolución cibaëña de 1857, y ése es un período extremadamente importante para analizar los procesos, no sólo educativos, sino de socialización en su sentido más amplio.

Nos encontramos, así, con un programa convencional, tradicional, hecho en 1999, y si tomamos otros referidos a procesos de aprendizaje y prácticas docentes, nos encontramos con las mismas características. Es decir, son programas elaborados desde una visión didactista, convencional, sin análisis de proceso y sin recuperar los aspectos y las tradiciones más importantes del proceso del Plan Decenal.

¿Gestión y seguimiento a las reformas ?

¿A cuáles conclusiones arribamos siguiendo este hilo argumental?... Que no se terminan haciendo reformas verdaderas, que no se supera efectivamente lo viejo, sino que se reformula. Yo diría que en algunos casos hábilmente, pero en otros casos no. Por ejemplo: Recientemente, el Consejo Nacional de Educación aprobó el componente de *Moral y Cívica* para los centros educativos, pero en el texto sobre *Construcción de conocimiento*

de hace varios años, en el marco del Plan decenal, hacíamos una crítica bien rigurosa a la Moral y Cívica. ¿cómo se plantea ahora eso así?

En ese sentido, yo tengo mi criterio para valorarlo, y es que ahora se va a instruir a los jóvenes dominicanos “descarriados”, sobre cómo *deben* sentarse, vestirse, y pronunciar todas las “malas palabras” de manera tal que pasen ligeramente ante el medio de los adultos y adultas. Soy bastante cínico en ese sentido, porque no me queda más camino que serlo así; puedo hacer una crítica muy filosófica, muy epistemológica, que a veces no se entienda mucho. Con este lenguaje llano, de lo que trato es de recuperar elementos del *discurso* progresista que, sin embargo, concluyen operativa y conceptualmente en lo conservador, tal y como estamos observando al buscar las ordenanzas y la Ley, y comprobar cómo coexisten los dos discursos.

Hay una incapacidad evidente para organizar, institucionalizar y sistematizar, lo que mantiene la lógica dispersiva y anarquizante; no se ha podido reestructurar el sistema de funcionamiento de la Secretaría de Educación que tiene que ver directamente con la manera en que los maestros están actuando en las escuelas y a nivel de los distritos. Los que somos profesores ahora de postgrado, que tenemos personal de los distritos como estudiantes de los mismos, sabemos perfectamente lo que estamos diciendo : los distritos son órganos de ejecución de instrucciones superiores, pero jamás han podido jugar el papel de ayudar a organizar los grupos de escuelas y las escuelas de manera democrática para producir un curriculum efectivo en el aula, y por eso es que estamos discutiendo si la formación de maestros es efectiva.

No será efectiva hasta que no esté entroncada con el funcionamiento diario de las escuelas. Yo no digo que no hemos aprendido, y que no hemos avanzado, pero tampoco que hemos avanzado de tal manera que nos quedemos callados todos. Yo creo que todos los que hemos estado en este proceso hemos aprendido

mucho, y sabemos mucho más ahora de lo que sabíamos en el año 1990.

La efectividad se define en el aula. Cuando se discute en la prensa que los maestros son responsables de lo que está pasando en el país, nosotros nos tenemos que reír porque no es verdad; lo que está pasando es que el sistema tiene una organización que no permite que lo que se pueda hacer como formación esté presente en el aula día a día y eso es lo clave en este sentido.

La formación por ello no se entronca orgánicamente con el desarrollo cotidiano del aula y de la vida cotidiana, y esto es importante. Vamos a ser honestos: a nosotros no nos importa mucho el maestro, ellos son gentes que *tienen* que ir a las aulas; el 65%, mujeres con hijos, dos y tres hijos, dos y a veces tres tandas, con maridos vagos, muchas de ellas.

Yo recuerdo en la capacitación de maestros, que fue el marido de una maestra y dijo que me quería conocer y al preguntarle por qué, me contestó : “Usted va a ser responsable de la destrucción de mi matrimonio; esa mujer tiene 15 días por las escuelas haciendo un diagnóstico, y no me prepara ni un juguito”. Entonces, ¿qué sucede? Que tenemos que discutir medidas urgentes, cada maestro debe tener una tanda ¡ ... Y me dicen “eso es imposible, porque no hay dinero” ... Para hacer *el túnel* sí hay dinero.

Ahora en estos días he estado buscando información actualizada en Estados Unidos sobre los problemas de la violencia en las escuelas. En Estados Unidos hay un programa muy interesante en el que están reclutando a 100,000 nuevos maestros para poder reducir los estudiantes de 1ro. a 3ro. de primaria, a 18 por aulas, porque saben perfectamente bien que no pueden manejar los sujetos en la nueva condición de vida urbana. Si usted tiene 45 ó 50 estudiantes por aula, entonces, la formación de maestros sólo tiene que ver con el tipo de tiempo y la cantidad de sujetos con que el maestro se va a manejar en un aula.

En una pasada discusión sobre curriculum, cuando se planteó que sí hay un tiempo curricular para la reflexión de los maestros, analizando el actual tipo de horario lectivo en la escuela pública, se propusieron dos cosas: primero, que esas horas de 50 minutos por asignatura no funcionan, que hay que se enfocarlas de un modo más constructivista, pues se necesita más tiempo de aula, y, en segundo lugar, que es imprescindible que los maestros tengan un tiempo curricular reconocido para reflexionar sobre lo que hacen en el aula. Lo contrario es un atropello.

Con la evaluación que en este año se cumplimentó sobre el desempeño docente, hay personas que han “goteado” de llenar los formularios. Yo conozco a una directora de escuela que llenó 113 formularios toda una noche; se “cayó” a las 5:00 a.m., y se le dobló la espalda. ¿Por qué? Pues porque se necesita tiempo no en una concepción administrativa, sino pedagógica. Por ello, creo que es muy importante incorporar realmente la idea de los sujetos, la vida escolar relacionada con la vida cotidiana, frente a la visión de una formación centrada en lo disciplinar y didáctico, y no en procesos integradores y constructores simultáneos de sujetos en una gama de saberes articulados.

Un modelo alternativo

Yo creo que hay que tener la mente crítica y propositiva, simultáneamente, ante todos estos interrogantes que se me presentan. Al tener que reformular la formación de maestros ahora, y revisar muchísimos documentos y experiencias, surgieron estos otros interrogantes que ahora presento. No estoy, entonces, creando conceptos para lanzar un paquete de materias.

a) En primer lugar, desgloso lo que para mí puede ser un bloque formativo, que tome en cuenta componentes como éstos :

- Sujeto social y construcción social
- Sujeto social y construcción del saber

- El maestro y la maestra como sujetos, y su entorno socio-cultural
- Proceso de la humanidad
- Civilizaciones y socializaciones
- Procesos de la región y el país
- Sociedades y socialización

Claro, yo acepto que me digan que esto puede plantearse mejor, pero entiendo que se trata de una forma de pensar, no a partir del “empaquetamiento”, sino de experiencias y reflexiones sobre las experiencias que nos han hecho avanzar. El PPMB, que consideró bloques como el que aquí se plantea, era superior al proyecto de PRODEP; yo, que tuve la ventaja de haber trabajado en los dos, llegué a esa conclusión junto con otras muchas personas. Sin embargo, en las mesas de trabajo para definir el nuevo plan de formación de maestros, en uno de esos encuentros, de seis mesas, cuatro hicieron énfasis en mantener el componente de los sujetos, pero se excluyó.

La óptica de introducirnos desde la propia condición de las personas, de su situación, para trabajar la autoestima de los maestros, se eliminó así, pero los que trabajamos en el PPMB sabemos que, a partir de nuestra insistencia con el componente de los sujetos, los maestros y las maestras reaccionaron energizándose en relación a ellos mismos y los demás.

Para entender esto, hay que tener presente que las socializaciones no se producen solamente en la escuela. ¿Cuál es el problema que tenemos con los muchachos de ahora? Claro que hay gente que cree todavía que se están socializando sólo en las escuelas, pero ahí están la televisión, los medios electrónicos, el internet, el barrio, o la calle. Entonces, necesitamos que la formación de maestros incorpore esa visión variada de la socialización.

Un estudiante maestro me dijo: “Profesor Fiallo, los que son grafiteros son unos gansters”, siendo ésta mi respuesta : “No, mi

hijo, hay grafiteros que tienen sus *cosas*, pero hay muchos muchachos que lo que están buscando es su forma de expresión, y se socializan en la esquina de un barrio, y terminan en grafiteros”. Eso tenemos que tomarlo en cuenta, porque la grafitería puede ser un instrumento estético importante en una estrategia pedagógica. Así pues, para que esa visión sea considerada formativa, necesitamos una formación básica con los componentes que enumeré, que sea tronco común.

b) El bloque *sociopedagógico*, en segundo lugar, se puede denominar de muchísimas maneras. Lo que importa, en suma, es valorar lo que son las culturas, aprendizajes, estrategias, contenido, y organización de la reflexión de la práctica. Tenemos que pensar con códigos culturales, porque si no, no vamos a avanzar; si nosotros no conocemos bien la diversidad cultural y los maestros van aprendiendo a construir en ese terreno, no vamos a ser efectivos, porque usted puede lograr que una persona le repita una cosa en la prueba nacional, como me decía el hijo mío: “Papi, yo no tengo problema, yo tengo una memoria descomunal”, pero no se trata de eso, se trata de aprender a dar respuestas dentro de los modos de vida.

c) El bloque que propongo en tercer lugar como *Gestión escolar y social*, desarrollaría lineamientos curriculares que favorezcan que *organicemos nuestra escuela*, que así era como se llamaba una de las asignaturas del PPMB. Esto supone referirse a la relación escuela-comunidad, elaboración de proyectos de centro, de modo que las escuelas comiencen a producir hechos en su entorno y en relación a su entorno, y redes de centros y acción comunitaria. Eso significa reorganizar el sistema educativo desde los distritos, y por esto dejo nuevamente esta interrogante: ¿Vamos a seguir con las disciplinas?, ¿Cómo resolvemos ese problema?

Como aquí hay un problema, creo que es preferible pensar desde *ejes temáticos* cómo nosotros vamos a trabajar lo que en

algunos casos se llama *conocimiento específico*. Nosotros vamos a reflexionar diciendo: historia, ciencias sociales o naturales, o vamos a pensar en problemáticas que nosotros como país tenemos que enfrentar, y a partir de las cuales las personas necesitan adquirir habilidades para resolver esa problemática... Problemas del país, del mundo, pero, estando además, rodeados de intenciones y significación, recuperamos lo significativo de los maestros y las maestras, y que no tomamos en cuenta.

Yo tengo una experiencia reciente en un postgrado del área de Ciencias sociales en INTEC: entregué una hojita, como un mes antes de que comenzara mi asignatura en el postgrado; me correspondía impartir *Civilizaciones I*, y les dije: "¿Qué ustedes opinan de eso?", porque puede ser que el profesor Antinoé llegue a un aula con maestros y maestras, y se le ocurra cualquier cosa, pero resulta que hay cosas significativas para ellos, dentro de la perspectiva del estudio de la civilización. Por ejemplo, varias profesoras plantearon el hinduismo; no es que a mí me guste o no me guste Buda, yo no estoy de acuerdo con él, pero ése no es el problema de Antinoé; varias profesoras estaban con ese tema, mientras otro profesor también estaba interesado en conocer específicamente cómo vivía un esclavo en Grecia, ahí se anotaron otros 5 ó 6 docentes... Fueron ellos quienes decidieron su significatividad, y yo necesité tenerla en cuenta para poder desarrollar una intervención pedagógica adecuada, y recoger de paso la significatividad de los muchachos y muchachas.

En la encuesta nacional denominada *El país que queremos* (1998), se recogió lo que opinan los muchachos chiquitos y los más jóvenes sobre cómo creen que ha de ser nuestro país, así como los adultos y adultas. Nosotros somos los adultos y las adultas que nos enfrentamos con ellos, que nos están exigiendo. Ahora, no sé la experiencia que habrá resultado de la evaluación de maestros y maestras, pero quienes la plantean tienen una

significatividad en ese sentido, y nosotros tenemos también intenciones; no todo el mundo tiene la misma intención. Hay distintas intencionalidades ¿cómo confluyen esas intencionalidades y significatividades para hacerlo?

Finalmente, yo me sigo planteando interrogantes: ¿podemos hacer eso así? ¿Podemos reflexionar la formación de maestros en una perspectiva práctica y transformadora?, ¿Para cuál perfil? Hay unos ocho perfiles, pero esos perfiles confirman una de las hipótesis iniciales: dispersión y anarquía, y la necesidad de efectivamente no escribir cosas que parecen lógicamente escritas, sino en hacer un verdadero plan de formación cuyo corazón fundamental es el tipo, la naturaleza de la formación que nosotros queremos de manera creativa, en función de los problemas dominicanos que nosotros tenemos ahora, que son, por cierto, muy graves y difíciles de resolver.

Yo creo, en ese sentido, que las hipótesis que nosotros nos planteamos inicialmente fueron bastante confirmadas en el curso del proceso, y que la responsabilidad de ahora es no repetir lo viejo y volver otra vez a reciclar las fórmulas viejas, que han sido superadas por otras que también siguen siendo la carga de esos componentes para hacer la formación de maestros mucho más efectiva en el aula.

REFERENCIAS

(Las tres primeras podrían servir también para las de José Agustín. Antinoo no las cita directamente, pero se podrían colocar al pie de algunas páginas donde se habla de Plan Decenal. Los dos libros del 94 son los que Antinoo cita en la pág. 1. El documento en mimeo del 93 está citado en la página 5, y lo señalé en negrita. El material de FLACSO está citado en la página 10, y él se refiere a que es de 1997, pues él habla de cuando él lo hizo, no de cuando se editó.)

AA.VV. *Plan Decenal de Educación. Memorias del Congreso. Ponencias de las áreas. Vol.I, Calidad e Innovación en la educación.* SEEBAC, Santo Domingo, 1993

- AA.VV. *Plan Decenal de Educación. Memorias del Congreso. Ponencias de las áreas. Vol.II, Modernización, democracia y contexto.* SEEBAC, Santo Domingo, 1993
- AA.VV. *Síntesis del Plan Decenal de Educación. Serie A. Documento N.º 5.* Santo Domingo, 1992.
- FIALLO, J.A. *Estrategias simultáneas de transformación de los sujetos en la acción...* Comisión de Construcción de Conocimientos/ Plan Decenal. Santo Domingo, 1993. Mimeo.
- FIALLO, J.A. y GERMAN, A. *Filosofía de la Educación dominicana : Diagnósticos y nuevos paradigmas.* SEEBAC/PNUD, serie *Políticas educativas*. Santo Domingo, 1994
- FIALLO, J. A. y GERMAN, A. *Cultura, Ciencia, Educación y Construcción del Conocimiento.* SEEBAC/PNUD, serie *Políticas educativas*, N.º 2. Santo Domingo, 1994
- FIALLO, J.A. et al. *Reflexiones sobre políticas educativas.* Diálogos educativos N.º 1. FLACSO/PREAL. Santo Domingo, 1998.