

## PLANTEOS TEÓRICOS Y REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

**Victoria Samolukievich de Peña.** Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura-Universidad Ca' Foscari de Venecia, Italia-Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción" de Asunción (2010)-Doble titulación (Título Paraguayo e Italiano UE). Docente de Conversación y Redacción Castellana II de la Carrera de Bilingüismo Guaraní-Castellano-Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa; Comunicación Oral y Escrita, Curso de Admisión y Carrera de Nutrición de la Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción", Campus Itapúa".  
[vickysamolu@yahoo.com.ar](mailto:vickysamolu@yahoo.com.ar).

La organización didáctica y el trabajo escolar merecen ser replanteados en todos los niveles en pleno siglo XXI. Este replanteamiento trae aparejada la reforma del currículo, debido a factores tales como: la superación del modelo lineal y acumulativo que precede a la organización de los saberes disciplinares, la superación de una visión separatista, individualista y reduccionista de la transmisión del saber, la necesidad y la urgencia de reorganizar en sentido modular la estructura conceptual y didáctica del currículum escolar de modo a establecer un punto medio entre la acumulación de los conocimientos y los estilos de personalización de los conocimientos y de las experiencias que hacen a la calidad de los aprendizajes y de la instrucción, y la necesidad y urgencia de acercar visiblemente la escuela al trabajo.

De entre todos los modelos curriculares, **el currículo de investigación** conlleva a plantear el modelo de **programación por niveles de aptitud**, centrado en la teoría vigostkiana que muestra que la complejidad global del vivir y del trabajar nos obliga a sustituir el paradigma piagetano (lógica = psicología) por un paradigma aproximativo y relacional (semántica = cultura) en el análisis y en la explicación de los procesos de aprendizaje, sin dejar de considerar el proceso analógico y simbólico propuesto por Bruner para la instrucción, de manera a que los docentes y alumnos recompongan por niveles diferenciales y divergentes la matriz unitaria de los saberes, de las experiencias y de las formas de vida que estudian.

Para llegar al perfil formativo integrado, el alumno debe demostrar que es capaz de lograr el desarrollo de sus aprendizajes de modo significativo, entendido que el conocimiento es representado mentalmente de varias formas: enunciaciones, producciones e imágenes y que dichas enunciaciones están ligadas entre sí en la memoria en redes enunciativas conformando un mapa cognitivo.

Las enunciaciones reciben el nombre de **conocimiento declarativo**, constituido por clasificaciones de hechos, generalizaciones de códigos, teorías, acontecimientos y actitudes personales almacenadas en la memoria a largo término. Las producciones, por su parte, se denominan **conocimientos procedimentales**, y pueden desarrollarse y ejercitarse a través del reconocimiento de modelos y de construcción de secuencias de operaciones simbólicas. Y las imágenes son las denominadas: **conocimiento imaginativo heurístico** y permiten representar informaciones constantes en forma analógica, en cambio de discreta. El primer tipo asume un rol importante en el pensamiento científico y sistemático, su activación es lenta y consciente y tiene un carácter relativamente estático. El segundo opera de modo veloz y automático, tiene un carácter más dinámico y está ligado estrechamente al ambiente tanto interno como externo de la mente, está representado por producciones que son reglas de condición –acción. El tercero tiene un rol importante al pensar en relaciones abstractas y permite al sujeto proyectarse en el futuro y ver sus propias acciones, es lento y favorece la organización y la activación de los conocimientos declarativo y procedimental.

Claro está que la enseñanza tradicional se ha caracterizado por la predominancia de competencias declarativas donde el conocimiento, la cultura y la ciencia han sido considerados códigos formados por estructuras de conocimiento y por la acción de que han sido enseñadas, aprendidas, memorizadas y aplicadas, arrojando un perfil formativo desequilibrado del alumno hacia los conocimientos declarativos y el consecuente efecto de bloquear, inhibir y desviar el potencial de desarrollo de sus talentos, produciendo experiencias declarativas y procedimentales que al final resultarán estériles y marcarán su selección social porque no lograrán generar modelos de identificación de sí mismo y de dominio de los conocimientos y de las experiencias ni de imágenes mentales que le permitan direccionar y orientar el propio proyecto de vida; en este sentido la escuela no ha cumplido su rol de desarrollar talentos agilizando y guiando la transformación del **perfil formativo del alumno de “natural” a “experto”**.

La escuela hoy debe promover la construcción de un perfil formativo orientado al desarrollo de los talentos generando la adquisición de dominio de **modelos mentales** y de **esquemas**, y para ello el docente debe saber identificar los modelos de experiencia y de conocimiento que el alumno aprende a reconocer después de haberlos aprendido, y con el alumno y la comunidad de referencia los debe procesar o transformar en trayectos y sistemas de dominio multicultural y multialfabeta, poniéndolo en condiciones de poder ejecutar la máxima cantidad de conexiones o pasajes de una a otra disciplina, sin olvidar que cualquier proceso de adquisición de los conocimientos es determinado por los esquemas ya existentes, a sabiendas que tales esquemas no son siempre los mismos, están sujetos a transformaciones que se dan por acrecentamiento o incremento (acumulación de información en la memoria que no lleva a cambios estructurales), por puesta a punto (aprendizaje más significativo que implica cambios reales en los esquemas que se poseen) y por reestructuración (que lleva a la creación de nuevos esquemas por analogía). Se formará de este modo en el alumno **un mapa cognitivo** que es una especie de plano mental de una zona más o menos familiar de la experiencia, formada por elementos de información de las más diversas naturalezas, entendido como proceso cognitivo a través del cual la mente organiza sus datos de conocimiento, es decir, el producto de tal conocimiento o la representación simbólica de un sector de la realidad externa.

Por consiguiente, la escuela debe enfrentarse a un gran reto: no más enseñanza de elementos jerarquizados de las disciplinas, sino enseñanza en trama, que puede establecer relaciones con elementos ya conocidos y que, al proporcionar nuevos elementos cognoscitivos, busca construir un tejido de conexiones y por ende aprendizaje sólido, al mismo tiempo que favorece la metacognición; y por su parte, el docente es llamado a proporcionar modelos que pongan al alumno en condiciones de navegar entre los conocimientos, y la escuela a proporcionar modelos expertos de producción de conocimiento o campos de significado.

Y para que se produzca tanto el desarrollo como el aprendizaje se debe recurrir a la interacción social, mecanismo que funciona de afuera hacia adentro haciendo uso de la capacidad cognitiva o lingüística, que promoverá el desarrollo de habilidades multialfabéticas y la actitud hacia la experiencia de comunicar, en un contexto de intercambio en el cual intervienen sujetos menos competentes con otros más expertos en una suerte de andamio que podrá ser progresivamente desmantelado

cuando el sujeto se vuelve capaz de operar sin ayuda del otro más competente.

Con esto se apela a sustituir la perspectiva formal, secuencial y jerárquica de representación de las modalidades de interacción entre cultura y aprendizaje, por aquella en la que la mente y la cultura constituyen juntas un sistema ecológico de estructura no jerárquica, no definida, no vertical, pero sí recursiva, relacional y reticular, de modo a seguir las líneas de una **escuela modular**, en la cual los conocimientos son ensamblados en nexos de relación entre ámbitos disciplinares en **un marco de investigación y hacia un currículo integrado, orientado hacia el logro de una coherencia horizontal** del currículo en un contexto de trabajo cooperativo y multilateral generado por muchas fuentes de base de conocimientos entre los docentes a partir de las distintas materias enseñadas.

Todo lo expuesto obliga a hacer una mirada interna sobre la gestión de la escuela (la Universidad) en nuestro medio y el currículo en el que está inserta, y se concluye que apenas estamos superando el nivel declarativo del aprendizaje, es decir, apenas nos estamos aproximando al nivel de las producciones y muy tímidamente, pues aún no se ha superado el modelo lineal y acumulativo que precede a la organización de los saberes disciplinares; situación de la cual se infiere que el modelo de currículo en el que se movilizan las fuerzas de la escuela en esta región es el que corresponde al de objetivos y/o de producto, en el que los docentes siguen haciendo su trabajo en la misma línea tradicional en que lo fueron haciendo desde siempre o como les enseñaron sus propios docentes; tampoco se puede afirmar la completa ausencia de cambios, pero creo que ellos apenas constituyen un atisbo, carente de orientación sólida, y por lo tanto incapaz de desarrollar el aprendizaje por puesta a punto de los esquemas y mucho menos el aprendizaje por reestructuración.

Aunque los aparentes lineamientos del currículo de nuestro sistema educativo actual parezcan claros, es necesario redefinirlos, porque se dice una cosa, pero se hace otra: se habla de currículo por competencia o de currículo de investigación, pero no se supera la enunciación de conocimientos. Esta paradoja no conducirá a cambios sustanciales, por ello hay que replantear el currículo que tienda a una didáctica por niveles de aptitud, viables de aplicación y fundado en la interacción activa del hacer y del ser del alumno.