



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes
Venezuela

Becerra Torres, Gladys Yolanda
Los proyectos pedagógicos de aula y la globalización
Educere, vol. 8, núm. 24, enero-marzo, 2004, pp. 111-118
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602417>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Trasvase

de lo publicado

LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA Y LA GLOBALIZACIÓN

GLADYS YOLANDA **BECERRA TORRES**
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NUCLEO UNIVERSITARIO DEL TÁCHIRA



El momento histórico actual está signado por un dinamismo violento en el campo tecnológico en todas sus manifestaciones debido a la influencia de las tendencias económicas que dominan al mundo, traducidas en la constante competencia que promulga el capitalismo salvaje¹. El mundo, por ende, se concibe como una aldea global y los avances permitieron que el mercado y la comunicación rompieran las fronteras. El mercado no conoce límites y el dinero se convierte en la máxima aspiración del hombre por ser elemento esencial en la toma de decisiones. Las informaciones llegan hasta los lugares más recónditos del planeta, lo cual trae consigo una transformación en los valores, y por consiguiente, vivimos en un momento donde los valores del “**ser**” fueron desplazados por el “**tener**”, penetrando el materialismo por todas las esferas de la sociedad. Además, nos enfrentamos a un mundo informatizado, pero carente de pensamiento, pues la reflexión y la conciencia del para qué esa información, cómo la vamos a organizar y qué visión nos deja del mundo son cosas que la masa humana

actual poco se plantea. Al respecto, González (1997) señala que: *hoy los hombres se encuentran cada vez más ignorantes e inermes con relación a la producción y utilización de conocimientos. No controlan en absoluto la tecnociencia* (p. 36).

Esta situación ha tenido repercusiones directas sobre la educación, en especial sobre la escuela inmersa en un funcionamiento alejado de la realidad social. Por suerte, en el ambiente se respira preocupación por esta disonancia. Sin embargo, no es un problema nuevo: lo distinto es el momento histórico y sus singularidades. Los vertiginosos cambios y la infinita cantidad y variedad de información ameritan un replanteamiento de la función escolar atrapada en el paradigma de la simplificación heredada del pensamiento moderno y concretizada en la parcelación del saber, la cual trajo como consecuencia una enseñanza academicista desvinculada de los diversos contextos donde se desenvuelven los individuos. Parece que es una información perteneciente a los diversos medios (libros, periódicos, Internet, videos y a la misma escuela), pero que poco ayuda en la resolución de los problemas comunes y cotidianos del hombre.

En el caso venezolano, es oportuno recordar a Arnaldo Esté (1994) cuando escribió: *Las quejas y*

críticas en relación con la educación son tan frecuentes como cualquier saludo (p.33) y si revisamos, durante esos mismos años, se publicaron una serie de reportajes en los periódicos que hacían mención a las limitaciones de nuestros discentes. Tal es el caso de la información publicada por **El Diario de Caracas** (1994) referida a datos sobre unas evaluaciones de lectura realizadas a niños de 31 países, en las que Venezuela apenas superó a Nigeria, Zimbabwe y Botswana. Ese mismo año, el diario **El Universal**, en un reportaje de investigación, señalaba la existencia en nuestro país de una enseñanza para no pensar, mencionando que el rendimiento de los estudiantes de Educación Básica estaba por debajo de diez puntos de calificación, y al respecto expresa: *Nuestros niños no leen, no comprenden, no suman ni restan decimales, no saben las causas que originaron los movimientos independentistas, y sus ¿conocimientos? De Ciencias Naturales y Salud no saben aplicarlos a situaciones de la vida diaria* (p. 1-20).

Si seguimos revisando, a inicios y mediados de década, nos vamos a conseguir con una serie de artículos que recogen las palabras de Esté y manifiestan la preocupación por el tipo de enseñanza y educación que se estaba o se está llevando a cabo en los centros escolares, así como la necesidad de un urgente cambio a partir de interrogantes como: ¿Cuáles son las causas de dicha crisis educativa? ¿Por qué no aprenden los niños? ¿Qué particularidades presentan los contenidos escolares que no despiertan la actividad constructiva en los discentes?

Pero, la misma aparición de estas investigaciones da cuenta de un movimiento en el ámbito educativo que empezó a gestarse a finales de la década pasada y que centró su reflexión en los procesos de enseñanza, aprendizaje y currículo escolar concretando su acción en la **Reforma Curricular para la Escuela Básica**. La puesta en práctica de esta reforma implica:

Otra visión filosófica del conocimiento.

Una concepción de enseñanza distinta a la limitada a transmisión de saberes o informaciones.

Una postura en cuanto al aprendizaje que supere los esquemas memorísticos y reproductivos o cambios conductuales generados por la relación esencial estímulo-respuesta.

Una asunción, por tanto, de una planificación diferente al esquema de objetivos, contenidos, actividades y evaluación de las diversas asignaturas sin relación alguna con la vida del alumno, la vida en la misma escuela, con la familia, la comunidad, la región, el país y el mundo.

Según algunos análisis de estudiosos, el diseño curricular anterior por su estructura disciplinar y la organización desarticulada de los contenidos escolares,

limitaba el aprendizaje significativo de los mismos. En este sentido, conviene retomar el análisis de Torres (1994), en cuanto a los prototipos de currículo, en el que expone que la modalidad disciplinar *favorece un tipo de conocimiento académico, único, acabado y acrítico en el que la realidad académica aparece atomizada en regiones disciplinares, sin sentido y significado para el hombre de la calle*. (Rodrigo, 1995, p. 18).

Si la enseñanza se centra exclusivamente en el conocimiento científico, absoluto, acabado y acrítico nos colocamos en contradicción con las aspiraciones de la formación del hombre venezolano contempladas en las bases legales, las cuales pregonan, entre otros aspectos, la formación de un ciudadano *...crítico y apto para convivir en una sociedad democrática...* (Ley Orgánica de Educación, Art. No. 3). No obstante, nadie puede ser crítico, ni democrático si es formado en un sistema educativo donde lo enseñado no es objeto de discusión, diálogo, ni se vincula con la vida.

Otra mirada

Para formar el hombre del nuevo milenio, no sólo se necesita diseñar una reforma curricular. Urge, también, una transformación en el proceso docente educativo definido como aquel modo más sistémico, mediante el cual se dirige la formación social de las nuevas generaciones y en él el hombre se forma para el trabajo, se apodera de la cultura y desarrolla a plenitud todas sus facultades espirituales y físicas (Álvarez, 1999). Es menester plantear este proceso en la vida, para la vida y desde la vida². Es decir, formularlo de manera congruente con el momento histórico que está viviendo la humanidad de acuerdo con cada contexto específico: en una relación dialógica entre lo particular y lo universal, lo contextual y lo global, asumiendo una verdadera epistemología integral, en un pensamiento complejo, globalizante que rompa las fronteras disciplinares, conjugando en una misma mirada el conocimiento disciplinar y el cotidiano para construir un solo conocimiento integral: el que le permite al hombre enfrentarse con su mundo cotidiano, con sus problemas, ser asertivo en la toma de decisiones, tener una visión integral del mundo del que forma parte. La solución ante lo expuesto, es entonces como lo señala González (1997), *una reforma del pensamiento que ayude a resolver el problema de cómo adquirir el acceso a las informaciones sobre el mundo y cómo adquirir la posibilidad de articularlas y de organizarlas* (p. 15).

En atinencia a lo expuesto, es importante destacar la siguiente idea: cuando estamos frente a una situación o problema de nuestra cotidianidad, la toma de decisiones

respectiva no la hacemos pensando desde cada disciplina; por ejemplo: no nos detenemos a pensar desde cada ciencia en particular ¿qué me aporta la matemática?, ¿qué necesito de la física, de la biología, de la administración? Tampoco lo hacemos reflexionando si en esa decisión necesito aportes del conocimiento científico o del cotidiano. La decisión la tomamos haciendo uso integral del pensamiento. Lo más seguro es que en el proceso se utilicen herramientas que pudieran catalogarse como pertenecientes al campo de la matemática, la historia, la geografía, la filosofía, entre otras. Sin embargo, el cerebro no funciona de forma parcelada, sino de manera integral, tal como lo hace para resolver los problemas de la vida diaria.

De aquí la crítica al pensamiento moderno y que tiene asidero en el terreno paradigmático del pensamiento complejo, cuyo mayor exponente es Edgar Morin, quien al respecto expresa: *Es un pensamiento que reúne los conocimientos separados... porque el conocimiento sólo es pertinente en el caso que podemos situarlo en su contexto y en su globalidad, sino es absurdo y desprovisto de sentido...* (González, 1997, p. 43). Morin plantea un pensamiento que rompa las fronteras disciplinares contextualizando, globalizando y relacionando lo que está separado. Propone un pensamiento transdisciplinar y por lo tanto el análisis se sitúa en el espacio fronterizo que existe entre las ciencias experimentales y las sociales, entre la filosofía y todas ellas, afirmando la inexistencia de un lugar privilegiado desde donde alguien prejuzgue la exactitud de un pensamiento (Porlán, 1997). Como afirma este mismo autor, se trata de adoptar *un enfoque epistemológico que favorezca otra forma de ver, pensar y transformar la realidad* (p. 55).

Principios del pensamiento globalizador

La globalización asumida desde el paradigma de la complejidad señala un rescate de la actividad intelectual que tanto combatió el sistema cientifista, centrado en la famosa objetividad, el cual no reconocía el saber que poseía el individuo antes de iniciar el proceso investigativo y que además era construido desde la cotidianidad, en interacción con su contexto.

El novedoso enfoque epistemológico propuesto por Morin, al cual denomina pensamiento complejo, lo resume Porlán (1997) en los siguientes principios:

Complementariedad de la racionalidad universal con la racionalidad singular o local (ciencia de lo general y ciencia de lo particular)

Necesidad de hacer intervenir la historia en toda descripción y explicación

Principio sistémico. Imposibilidad de conocer las partes sin conocer el todo y de conocer el todo sin conocer particularmente cada una de las partes...

Imposibilidad de reducir el conocimiento de la organización de los sistemas al conocimiento exclusivo del orden de los mismos (leyes, invarianzas, etc.). Necesidad de contemplar el desorden, lo aleatorio.

Causalidad compleja: interretroacciones, interferencias, desviaciones, interrelaciones múltiples.

Necesidad de contextualizar el conocimiento: no aislar el objeto de su entorno. Conocer el objeto requiere conocer sus interacciones con el entorno.

Necesidad de relacionar el objeto y el sujeto: de introducir el sujeto y el dispositivo de observación en toda investigación (necesidad de una teoría científica del objeto).

Imposibilidad de eliminar el ser y la existencia mediante la cuantificación y la formalización (necesidad de los enfoques cualitativos).

Necesidad de reconocer científicamente la noción de autonomía.

Necesidad de reconocer los límites de la lógica formal. Las contradicciones evidenciadas en los procesos de observación-experimentación, lejos de ser errores, son indicadores de un dominio desconocido y profundo de la realidad.

Complementariedad de las nociones eventualmente antagónicas. Incorporación de la dialéctica a la lógica (pensamiento dialógico).

Como se puede apreciar, se trata de un enfoque integrador y, más que eso, globalizador, pues, no se trata sólo de juntar conocimientos distintos, superponiendo saberes, sino de captar las relaciones que entre ellos se establecen desde las estructuras mentales del sujeto. Esta postura epistemológica implica un replanteamiento del proceso docente educativo y, en especial, dentro del mismo, un cambio radical en los procesos de enseñanza y aprendizaje reproductivos, memorísticos. Si los docentes asumimos el reto, cumplimos la real misión de ser los formadores del hombre que exigen los tiempos del tercer milenio.

Revisando nuestra reforma

Centrando nuestra mirada en la reforma curricular de la Escuela Básica a fin de hacerle un análisis superficial, observamos que se perpetúa la visión disciplinar con dos aditivos en los contenidos: los

procedimientos y las actitudes. Hasta aquí se continúa reproduciendo la vieja concepción escolástica, porque parte de una concepción disciplinar. Esta pudiera ser una primera conclusión a grandes rasgos del análisis de la reforma en relación con el fundamento epistemológico que estamos presentando a lo largo de este trabajo. En un intento por tratar de ser congruentes con lo expuesto a través del paradigma del pensamiento complejo, la mirada no puede ser particularizada, tenemos que ver ambos aspectos: las partes y el todo en forma simultánea, en una relación dialógica. Entonces tenemos que hacer referencia al elemento de la transversalidad que es el que le otorga el carácter sistémico y transdisciplinar a la reforma, ya que permite relacionar el conocimiento científico, escolar y cotidiano en un sólo conocimiento: el conocimiento complejo.

No se trata, por tanto, de prescindir de las disciplinas, sino ir más allá de ellas, de tal forma que se vinculen con los problemas sociales, éticos y morales presentes en cada contexto específico, pero en consonancia con el mundo actual, de tal manera que los discentes adquieran comprensión de la realidad y construyan, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, una cosmovisión. La intención es romper con el esquema de que el conocimiento lo tienen los sabios, les sirve a ellos y lo consume el pueblo. Se trata de ayudar a cada individuo a elevar su capacidad de pensamiento para que pueda vivir y sobrevivir el momento histórico; no de transmitirle solo un conocimiento que etiquetamos de científico, que los individuos no logran aprehender y, por tanto, no ven su aplicabilidad en la solución de sus problemas.

Por ello, la reforma en su planteamiento se constituye en una dimensión educativa global que rompe las fronteras disciplinares y permite concretizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera más significativa para ambos actores de estos procesos:

El docente, quien puede sentirse más satisfecho por cumplir con una labor realmente social y útil como es la de formar ese hombre que ameritan los nuevos tiempos y que la aprecia en el interés, participación y compromiso de sus educandos en el proceso que se desarrolla.

El alumno, por sentir que está aprendiendo algo útil para su desenvolvimiento en la vida, lo cual lo motiva, pues está inmerso en una actividad constructiva desde la vida y para la vida. Adquiere así comprensión de la realidad que vive, de sus problemas y de las limitaciones para superarlos.

Lo preeminente en la concreción, de nuestra reforma curricular

Ante este planteamiento reformador urge, entre otras cosas, la necesidad de docentes comprometidos con un proceso de actualización y autoformación acorde con los enfoques epistemológicos y pedagógicos actuales, que les permita asumir la enseñanza desde una óptica reflexiva y crítica. Esta debe apreciarse en la formulación congruente entre la planificación y la acción, de tal manera que logre mediar un proceso de aprendizaje significativo. Se concibe éste, como aquel proceso interior, dinámico, a través del cual, el hombre construye el conocimiento mediante la reestructuración de información partiendo de sus ideas o estructuras mentales previas, pues como el mismo Morin (1986) lo expresa:

El conocimiento comporta estructuras teóricas que le dan sentido. Si hay demasiada información y estructuras mentales insuficientes, como es el caso del momento presente, se favorece el desconocimiento de los individuos. En la actualidad, hay muchos conocimientos especializados y fragmentarios; circula mucha información y, sin embargo, no hay conocimiento general-reflexivo-formativo. Esto provoca un aumento de la incertidumbre y un progreso de la ignorancia (Porlán 1997, p.55).

Sin embargo, es importante señalar que el partir de las ideas previas no quiere decir que uno va a partir de sus esquemas inadecuados para apoderarse de los esquemas científicos y así volverlos adecuados. Eso sería lo mismo, partir sólo de lo que no se sabe. La idea es que el educando logre construir un conocimiento integral, enriquecido con todos los aportes del contexto, donde lo científico, lo escolar y lo cotidiano se conjuguen dialógicamente para la resolución de problemas, para construir una cosmovisión.

El hombre separó teóricamente el conocimiento, pero en la mente es uno. Y desde esta perspectiva tenemos los docentes que asumir el proceso de aprendizaje, que, además, se concibe en dos planos: uno, individual, que se aprecia en la frase “nadie aprende por mí” y, otro, social que responde a la esencia social del hombre “yo no puedo aprender sin los otros”. El primer plano no significa que el individuo aprenda solo, sino que logra un proceso interno de intrasubjetividad que le es propio, pero que lo construye en una intersubjetividad, es decir, en una relación con otros. Con respecto a esta dimensión social, Rodrigo (1995) expresa: *El aprendizaje no se concibe como una empresa individual, sino compartido con otros que ya lo han construido o están en vías de hacerlo (p.19).*

Verbigracia, la elaboración de este trabajo trajo en mí todo un enriquecimiento de mis estructuras cognitivas

porque pude procesar, clarificar y, por ende, incorporar mayor información; pero no lo hice sola, lo hice con la ayuda de todos esos autores y con otros colegas con quienes lo compartí, lo revisé, con algunos miembros de mi familia a quienes se lo leí y les pedí su opinión en cuanto a si se entendía lo escrito y qué entendían. De esta forma quería comprobar si el lenguaje utilizado llegaba a los lectores. En síntesis, en mí se dio un proceso interno, único, más no sola con mi soledad, sino dentro de un plano intersubjetivo determinado por la relación con los otros (autores, colegas, familiares).

La enseñanza y la planificación

Hacia una visión integradora hay que dirigir la práctica pedagógica que se concreta en la enseñanza definida como un proceso pensado y planificado, mediante el cual el docente ayuda a los alumnos a elevar sus niveles de intelección, de tal manera que construyan las herramientas necesarias que les permitan en un futuro asumir su vida en forma autónoma y consciente.

Para cumplir tal cometido, el docente debe poner en práctica procedimientos de planificación y ejecución desde una praxis pedagógica reflexiva que implique una revisión continua de la labor efectuada. Planificar dentro de este planteamiento transdisciplinar, de pensamiento complejo, no ha sido tarea fácil para los docentes. La planificación se ha convertido en un problema porque amerita el conocimiento de todo este enfoque que se ha venido explicando y trabajando a lo largo del artículo. Por ello, se habla de la necesidad de que los docentes se conviertan en intelectuales y tomen conciencia del rol en este contexto histórico. Todo esto desde una teoría orientadora y transformadora de su práctica.

En este sentido, nadie discute la importancia de la planificación necesaria en todos los aspectos de la vida. Planificar le permite a los docentes clarificar el horizonte hacia donde dirigen su acción, es decir, estar conscientes de lo que quieren lograr, cómo lo van a lograr y prever cómo van a detectar los resultados a objeto de evaluar si logran su cometido. Según **Movimiento Pedagógico** (1997) *no planificar equivale a ponerse a caminar sin saber donde ir* (p. 1). En términos generales, es una actividad que permite dar sentido a lo que hacemos. Por ello, es un instrumento necesario en el planteamiento de una acción pedagógica que resulte interesante a ambos actores del proceso: alumnos y profesores.

Este es un reto que tienen los docentes, el de convertir el espacio escolar en un lugar atractivo, pues, con la influencia del pensamiento moderno la escuela se convirtió en un lugar poco motivante a:

Los alumnos, quienes al ingresar al sistema de escolarización se sometían a un proceso de sistematización formal desvinculante del acto de conocer acorde a las formas utilizadas a ese momento, valorándose más el resultado de lo conocido que el uso de estrategias para conocer.

Los docentes, cuya labor se tornó en un acto rutinario, con un sentido de vida poco significativo, lo cual se refleja en el *status* y liderazgo social perdido.

Ante tal situación, se ha despertado un interés por buscar y diseñar herramientas que coadyuven en la concreción del cambio educativo. Así, antes de iniciarse la reforma, en los primeros años de esta década de los 90, surge un “ruido” en un grupo de docentes en quienes se había generado la inquietud de la integralidad del conocimiento. Teóricamente, se manejaba la información, pero la cuestión era cómo llevarla a la práctica: cómo diseñar una planificación congruente con este enfoque epistemológico y pedagógico.

En Venezuela, la planificación se caracterizaba por estar centrada en objetivos específicos dentro de áreas de estudio; en consecuencia, respondía más a las exigencias de un programa que a las necesidades e intereses de los actores del proceso educativo. Se sentía, y yo creo que, en muchos casos, se siente, como un requisito formal, como una exigencia administrativa, más no como un elemento orientativo del acto pedagógico.



Cuando se inicia todo este *boom* de la necesidad de cambio, la planificación de la enseñanza se tornó en una actividad difícil y *surge entonces la necesidad urgente de experimentar en la práctica pedagógica metodologías más pertinentes y convenientes determinando su viabilidad y contribuyendo a la sistematización de las mismas* (Becerra, 1997, p. 96).

Dentro de este contexto surge la planificación en proyectos como una alternativa para dar respuesta coherente a:

La concepción del alumno como constructor de su propio aprendizaje en un contexto social, lo cual implica prever una enseñanza que responda a sus inquietudes, necesidades e intereses.

La concepción de un pensamiento globalizador fundamentado en el paradigma del pensamiento complejo, que plantea la ruptura de las fronteras disciplinares, así como la ruptura de los límites entre el conocimiento científico, escolar y cotidiano en pro de la formación de un solo conocimiento integral que le permita al hombre estar consciente de la realidad que vive e inicie el proceso de transformación de sus contextos en pro de mejorar sus condiciones de vida.

Las inquietudes de los docentes para concretar una enseñanza encaminada a la formación de ese ciudadano en las dimensiones del ser, conocer, hacer y convivir, dentro de la visión globalizadora del conocimiento.

Los proyectos de aula

La planificación en proyectos, como se ha venido explicando, es el resultado de un proceso de búsqueda ante el imperativo de los nuevos tiempos de acercar la escuela a la vida. En este sentido, el proyecto se asume *como una construcción en la que es necesaria la participación del maestro, alumnos, representantes y otros. Como es una construcción, los criterios para su formulación y desarrollo no se pueden imponer desde fuera. Se generan a partir de la discusión y reflexión en el aula* (Enríquez, Milaggio, Padrón, Requena, Rodríguez, Saavedra y Zabala, 1999, p. 8).

Como se puede apreciar, a través de esta concepción de la planificación en proyectos de aula se logra mayor congruencia con los aportes acerca del conocimiento y el aprendizaje, a la vez que está a tono con las aspiraciones filosóficas y las bases legales que todavía sustentan nuestra educación.

Además de lo anterior, la planificación por proyectos contribuye al desarrollo del docente como intelectual, pues lo inquieta y conduce a una constante actualización de sus saberes en la construcción de herramientas cognoscitivas

que le permitan elaboración y emisión de propuestas pedagógicas transformadoras del contexto donde labora, y de sí mismo como persona y profesional. De esa forma contribuye a rescatar su *status* perdido, pues la constante reflexión sobre lo que está haciendo lleva al docente a construir la praxis y a epistemizar con propiedad sobre su práctica pedagógica, dejando atrás la desfasada postura aplicacionista e instrumentalista, dirigida a poner en práctica las teorías formuladas por otros intelectuales distantes de las escuelas, de las aulas y que asumieron (y todavía asumen desde sus computadoras) el papel de elaborar teorías desde contextos ajenos a la realidad escolar, pues nunca han experimentado lo que es estar en un aula con niños o adolescentes, ni en un programa de formación de docentes; en fin, no están vinculados a las realidades escolares.

Desde esta perspectiva, el Proyecto Pedagógico de Aula es una estrategia innovadora de planificación didáctica, porque no sólo contribuye al rompimiento de esquemas disciplinares, sino que también incorpora dialécticamente la vida a la escuela y la escuela a la vida, con miras a brindar una mejor educación a todos (calidad de la educación). También promueve el liderazgo intelectual del docente en sus vertientes investigadora, pedagógica, como escritor y como político. Las dos primeras de alguna manera están abordadas en el desarrollo de este escrito. Lo de escritor, por el seguimiento, la sistematización, el registro de observaciones, la elaboración de conclusiones, publicaciones, etc.; lo de político, porque inicia una forma de contacto con la comunidad, sus problemas, aporta y se enriquece en el contacto con los diversos contextos.

Experiencia con proyectos

Hay quienes se han dado a la tarea de criticar esta modalidad de planificación por considerarla como un requerimiento impuesto y absolutizado. Particularmente, respeto las opiniones, pero, desde mi reflexión, no lo veo así. Yo concibo la planificación en proyectos como una alternativa viable y congruente con la concepción epistemológica que respalda el diseño curricular y que está vigente en este momento. Si bien hoy día fueron institucionalizados los proyectos en la reforma curricular para Escuela Básica, también es cierto que se habla de autonomía docente, entendida como la condición que le permite al profesor plantear alternativas para realizar el proceso docente educativo de una forma eficiente y sistemática, otorgándole, por ende, la cualidad de investigador. Estoy convencida de que si algún profesor coloca en práctica una metodología de planificación viable, que se ajuste a las concepciones epistemológicas, pedagógicas, psicológicas actuales, nadie se lo impedirá,

siempre y cuando lo haga con fundamentación teórica y consistencia.

Por ello, si hay otras alternativas, bienvenidas sean al proceso de sistematización. Lo que si creo inaceptable es la resistencia sin justificación alguna a los modelos planteados como alternativa, y que son, además, el resultado de un proceso de sistematización por muchos docentes. Lo preocupante es el *no al cambio*, llámese por proyectos o cualquier otra estrategia, pero que implique transformaciones.

En lo que a mi respecta, en el trabajo con niños, los apliqué desde el año 92 y hasta el 97, año en que abandoné las aulas de Educación Básica, me fue de gran utilidad. Nunca los vi como una obligación. Alguien, ante mi inquietud por la enseñanza, me dio la orientación y yo comencé a ponerlos en práctica. Al principio me costó, pues no era fácil romper los esquemas que manejaba en cuanto a esta materia, pero luego se despertó gran motivación, no solo por su utilización, sino también por la necesidad de hacerlos cada vez más funcionales. Creo que aprendí a apreciar más los beneficios que me dejaba que las limitaciones para su formulación.

Nunca sentí los proyectos como imposición; al contrario, en sus inicios se hacían a espaldas del Ministerio de Educación, pues eran poco aceptados. Allí había unas líneas y parámetros muy claros. Nunca olvido la anécdota de cuando entregué la relación de objetivos en tercer grado. Coloqué que en el área de lengua se habían trabajado aproximadamente un 70% de los objetivos y me la regresaron porque eso tenía un error, estábamos en el primer lapso y no tenía contenido para el segundo y tercer lapso. Entendí que no estábamos trabajando en la misma idea y con el mismo fundamento pedagógico. Al momento de llenar el formato revisé el programa y muchos de los objetivos los habíamos trabajado pero de forma integral con los otros saberes. Igual pasó con otras áreas. Entonces llené el formato con mentiras y me quité el problema. Quizá no fue lo más ético, pero fue una salida. Yo continué experimentando con la herramienta de proyectos, ayudada por asesores particulares que brindaban esa labor en la institución donde trabajaba.

Como se puede apreciar, ni los proyectos ni ningún otro modelo de planificación o enseñanza pueden asumirse de forma impuesta, sino por su convencimiento y viabilidad para concretar un cambio educativo. Y ese convencimiento lo da el manejo de una teoría sobre cómo conoce y aprende el individuo, para desde ahí plantear el proceso de enseñanza.

Abriendo una discusión

En atinencia a lo expuesto me atrevo a decir que la planificación en proyectos no sólo trae beneficios a los alumnos porque facilita su actividad constructiva; para el

docente es un instrumento que le permite reflexionar constantemente sobre su práctica y replantear el proceso, así como también aprender y enriquecerse del aporte de alumnos, padres, representantes, comunidad interna y externa a la institución. Su carácter integrador, y más que integrador, permite ir más allá de las disciplinas, facilita la asunción de la evaluación formativa; por ende, puede apreciar tanto el proceso como los resultados. Desde esta perspectiva, la enseñanza se orienta a mediar la apropiación del conocimiento, pero con un sentido de vida, dado en términos de utilidad, ya sea para resolver un problema o tomar una decisión. Se trasciende el centro exclusivo: la apropiación del conocimiento científico, para revisar los valores, procedimientos u otros contenidos y conocimientos que guían las acciones de cada individuo, concretando la idea señalada con anterioridad:

Los proyectos encarnan la idea de formación para la vida, desde la vida y en la vida

Por el contrario, la anterior forma de planificar estaba orientada por un marco teórico específico que partía de unos objetivos preestablecidos en un programa, los cuales tenían que ser desarrollados por el docente, quien centraba su acción en los contenidos particulares a cada área sin establecer relación alguna entre éstas. Se trataba de cumplir un programa sin tomar en cuenta al alumno, sus intereses, el contexto. Es decir, se trataba de una planificación que obedecía a la teoría cientifista, la cual parcela el conocimiento; en su marco, el alumno es considerado como objeto y no como sujeto de su proceso de aprender. Igualmente, se trabaja con un nivel de asimilación meramente reproductivo dejando de lado lo productivo y creativo, que son instrumentos conducentes a una emancipación del pensamiento.

Esa intencionalidad, centrada en la exclusiva reproducción, trajo como consecuencia la mirada sólo al resultado expresado con un número que decía poco del aprendizaje del educando, pues un número es algo abstracto que refiere al alumno un carácter aprobatorio, pero no es indicativo para el estudiante de las potencialidades y limitaciones, de cuánto sabe o cuánto no sabe y las alternativas para superar los no saberes. Esta situación es más preocupante en los alumnos infantiles (de 6, 7, 8, 9 años), quienes apenas se están apropiando de la noción de cantidad: ¿qué les dice un 12, 13, 18, 19, 08, ...? ¿Cómo pueden recibir un 01?

La evaluación cuantitativa es una consecuencia o secuela del paradigma neopositivista y ha llevado a una

despersonalización del proceso educativo, pues el alumno no se logra comprometer con el aprendizaje sino con la aprobación de un cúmulo de saberes, generalmente desvinculados de su realidad. Esto no le permite ni siquiera, conocerse a sí mismo, tener una visión del mundo, conocer sus intereses, potencialidades, etc., por lo cual carece de claridad, entre otros aspectos, para elegir una carrera, algo tan básico en la vida de cada ser humano. Así, la elección se da por variables como las siguientes:

- La carrera que genere más dinero, sin tomar en cuenta las posibilidades económicas y contextuales.

- Se decide por la carrera que decidió el amigo.

- Elige la carrera más corta.

- Acepta la única opción que un promedio inferior a 15 puntos le permita.

Como puede notarse, las causas de la elección tienen poca conexión con los intereses, las potencialidades; a veces, ni los alumnos conocen el campo de trabajo de las opciones, pues son objeto de un proceso formativo centrado en lo meramente académico, que en nada se vincula al aspecto laboral, al trabajo, ni a lo investigativo. Aunada a esta situación problemática está la de aquella población estudiantil que, aún teniendo conocimiento de las ofertas y de sus intereses, no tiene opción por el promedio. Lo más crucial es que, teniendo información de la dificultad para ingresar en determinadas ramas de profesionalización o universidades, no se interesan por su rendimiento, aun cuando la carrera les llame la atención.

Tal situación demuestra, de alguna forma, la falta de compromiso con el aprendizaje. Así, la idea de formar al hombre a objeto de que en algún momento alcance niveles de independencia y asuma su vida en forma consciente, no se cumple; el estudiante no logra vincular su proceso de escolarización a la vida, ni ésta a la escuela. Se trata de dos realidades distintas y se podría decir que hasta paralelas, porque parecen no encontrarse.

Ante esta situación, el Proyecto Pedagógico de Aula puede contribuir a romper ese abismo escuela-vida, escuela-sociedad, al partir de situaciones y problemas, que son abordados desde las diversas perspectivas, trabajando un conocimiento integral, complejo. Además, el partir de problemas permite, tanto a docentes como a discentes, apreciar los productos, pues tienen que llegar a soluciones o, al menos, plantear alternativas que implican mediar un proceso de aprendizaje considerando los niveles de asimilación: reproductivo, productivo y creativo, lo cual puede ser más motivante para generar un compromiso mayor de los profesores y alumnos con lo que hacen, es decir, con la enseñanza y el aprendizaje.

Después de esta extensa exposición sólo me queda terminar diciendo que no podemos negarnos al cambio sin primero haber profundizado en un contexto teórico-práctico que nos permita construir una praxis pedagógica, entendida como una reflexión sobre la acción. (E)

Bibliografía

- ÁLVAREZ, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- ASESORES CONSULTORES PROFESIONALES (1999). *Material Didáctico para la capacitación de los docentes en la Segunda Etapa de la Educación Básica*. Manual para los docentes.
- BARQUÍN R., J. (1995-96). *Escuela Global en un mundo sin fronteras*. Kikiriki. (39), 6-11.
- BECERRA, G. Y. (1997). *Un intento en la planificación de proyectos de aula. El desarrollo de la vida en nuestro planeta*. Acción Pedagógica. Vol. 6 (1-2), 95-103.
- ENRÍQUEZ, Milaggio, Padrón, Requena, Rodríguez, Saavadra y Zabala (1999). *Algunas ideas sobre la lengua escrita, su aprendizaje y su abordaje en la escuela*. Caracas: FUNDALECTURA.
- ESTÉ, A. (1994). *El aula punitiva*. Caracas: Tropykos.
- GONZÁLEZ M., S. (1997). *Pensamiento Complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y procesos educativos*. Bogotá: Magisterio.
- MOVIMIENTO PEDAGÓGICO. *Planificación Educativa*. Año V(15).
- PORLÁN, R. (1997). *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Diada.
- RODRIGO, J. (1995-96) *Realidad y conocimiento*. Kikiriki. (39), 39-45.
- TORRES, S. J. (1995-96). *Sin muros en las aulas*. Kikiriki. (39), 39-45.
- VENTURA, M. (1996). *Globalización. Las relaciones del conocimiento*. Cuadernos de Pedagogía (39), 66-71.

Notas

¹ Se llama así al sistema político-económico centrado en la rentabilidad y "la libertad de mercado" que pregona la competencia fundamentado con el lema de "sobrevivan los más aptos". Esto significa competir en un medio desleal, pues, siempre llevarán la batuta los privilegios, los que tienen acceso a los recursos. Este sistema ha traído como consecuencia el surgimiento de monopolios internacionales que dominan las diversas esferas sociales de los diversos países del mundo. En consecuencia, solo una minoría se beneficia de la rentabilidad y por ende de los avances del mundo tecnológico, mientras un 80% de la población mundial ha pasado a formar parte de un sector denominado los excluidos y vive en pobreza crítica. De ahí la definición de un sistema político-económico que hace a los ricos, y a los pobres cada vez más pobres.

² Desde la vida porque debe partir de los intereses explícitos, implícitos y problemas que afectan al educando. Para la vida pues se trata de acercar la escuela al mundo dinámico al que se enfrenta la población estudiantil, involucrarlos en un proceso que los motive, que les ofrece un horizonte y por tanto los comprometa con la actividad de estudiar para aprender. En la vida porque el proceso se ubica en un momento histórico, con unas características muy particulares en aras de mediar la construcción de una cosmovisión.