

LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA: ENTRE EL RIESGO DE PERDERLO TODO O LOGRAR MUY POCO*

PEDRO J. RIVAS**

Escuela de Educación
Universidad de Los Andes
Mérida, Edo. Mérida.
Venezuela.

Fecha de recepción: 1 de noviembre de 2006.
Fecha de aceptación: 4 de diciembre de 2006.



Resumen

El presente trabajo recoge el informe parcial final de una investigación cualitativa de naturaleza etnográfica realizada con docentes integradores de la Educación Básica en el estado Mérida a partir del año 2000 y finalizada en el 2006. Estuvo dirigido a determinar el efecto pedagógico y afectivo-valorativo de los proyectos pedagógicos de aula y su relación con el sujeto aprendiente, el currículo y la realidad. Los resultados evidencian que en la mayoría de los docentes predomina una concepción y una práctica pedagógica técnico-disciplinar de los saberes, indiferencia a considerar los saberes previos de los alumnos, ignorar o convertir en contenidos a los ejes transversales y a orientar la evaluación hacia una visión instrumentalista. Estas situaciones niegan el potencial socializador de la planificación por proyectos, desaprovechan el valor democrático de la participación, desestimulan el trabajo comunitario y debilitan el desarrollo y la consolidación del mundo de los valores en los escolares. Concluye el trabajo expresando la preocupación por la baja estima del docente por fortalecer sus atributos afectivos, tales como el compromiso con el trabajo creador e imaginativo, el reconocimiento al otro, el apego a la inclusión académica de sus alumnos y al desarrollo de su formación permanente como condición de vitalidad académica y pertinencia social.

Palabras clave: proyecto pedagógico de aula, currículum, educación básica, deformación docente.

Abstract

PEDAGOGICAL CLASSROOM PROJECTS: BETWEEN THE RISK OF LOSING EVERYTHING OR GAINING VERY LITTLE.

The following paper presents the final partial report of an ethnographic qualitative research undertaken with Primary School teachers in the state of Mérida between the years 2000 and 2006. This research aimed to determine the pedagogical and affective-valorative effect of the pedagogical classroom projects and their relation with the learning subject, the curriculum and reality. The results show that for most teachers a technical-disciplinary concept of knowledge predominates, as well as indifference in considering the students' previous knowledge, ignoring or converting the transversal axis into content and directing evaluation with an instrumentalist vision. These situations deny the socializing potential of project planning, do not take advantage of the democratic value of participation, do not encourage community work and weaken development and consolidation of values in school-age children. The paper ends by expressing worry about the low self-esteem of the teachers and lack of interest in strengthening their affective attributes, such as commitment to creative and imaginative work, recognition of the other, closely following the academic inclusion of their students and the development of their permanent development as a condition for academic vitality and social relevance.

Key words: pedagogical classroom project, curriculum, primary education, teacher un-development.



I. Contextualización



a incorporación de los Proyectos Pedagógicos de Aula al acontecer educativo nacional tiene una década de existencia al incluirse como parte del paquete de modificaciones que en 1966 realizara el Ministerio de Educación al Proyecto de la Educación Básica Experimental iniciado en 1980-81 con la puesta en marcha de la escuela básica obligatoria y mínima de nueve grados.

En 1994 el despacho de Educación decidió eliminar las Unidades Generadoras del Aprendizaje, UGA, como mecanismo de estimación y organización de los aprendizajes para dar paso a la planificación diaria / semanal / lapso, en una suerte de remembranza de la vieja escuela primaria.

En 1996 el Ministerio de Educación inició un proceso de reforma educativa auspiciada y promovida por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la asesoría española del Grupo editorial ALAUDA-ANAYA, estableciéndose, entre otras propuestas innovadoras, la inclusión del Currículo Básico Nacional y el Currículo Básico Regional, la planificación por proyectos de aula y la novísima evaluación cualitativa. Todos estos cambios se estrenaban en el marco de la transformación del sistema educativo venezolano. Desde México hasta la Patagonia la educación latinoamericana homogeneizaba una matriz conceptual y operativa, cuya réplica en nuestro país tomaba cuerpo y vida.

Esta reforma contó con un plan nacional de actualización docente que el Ministerio de Educación colocó inicialmente bajo la conducción académica de las universidades nacionales y experimentales, pero con una presencia supervisora de las zonas educativas y de unas entidades paraministeriales dirigidas desde el nivel central encargadas del seguimiento académico y la ejecución

financiera. A nivel regional éstas estaban adscritas a las Secretarías de Educación de las gobernaciones de los estados federales.

El Currículo Básico Nacional, CBN, se concibió como la entidad contextual encargada de dar las significaciones curriculares y culturales a un educando, definido, entre otros referentes, por su desarrollo evolutivo y pensado desde las coordenadas de las teorizaciones del constructivismo y un humanismo que enterraban en el plano documental la preponderancia hegemónica de los lineamientos del neoconductismo instalado en la educación venezolana desde 1969, cuando se incorporó formalmente como enfoque conceptual y operativo del sistema educativo venezolano.

Así, la evaluación cualitativa daba nuevas pautas para que el docente observara al alumno como un sujeto profundamente polisémico, necesariamente ubicable en las dimensiones de lo cognitivo, afectivo y psicomotriz. Asimismo, replanteaba su perspectiva sobre un aprendizaje ya no centrado en contenidos sino en procesos y significados susceptibles de ser evaluados por niveles de competencia.

La planificación se asumía desde una perspectiva socializadora y promotora de participación comunitaria, vinculada a la realidad geo-socio-histórico-cultural y a las necesidades del educando, así como promotora de encuentros epistémicos entre los diferentes saberes, enfatizando los del currículo. Esta concepción de la planificación quedaba permeada por la incorporación de la transversalidad que le daba a los aprendizajes nuevas connotaciones y variados significados.

Este enfoque daría paso a los Proyectos Pedagógicos de Aula que se incubaron y desarrollaron por todo el país de manera gradual.

De esta manera, la planificación y la evaluación se asumían como dos elementos diferentes de un mismo proceso para trabajar armónicamente en función del desarrollo integral del educando, en tanto que desarrollo de aprendizajes connotados por las dimensiones del ser, el conocer, el hacer y el convivir juntos. Esta visión globalizadora marcaría, no sólo una concepción de lo académico, sino del trabajo mismo en el aula.

El efecto escolar, logros, defectos, deficiencias y expectativas de esta innovación curricular marcarán un contexto histórico cuya existencia tuvo un estimado de diez años de implantación, poniéndose punto final el año 2006 con la incorporación de los Proyectos Integrales Comunitarios con énfasis en el desarrollo autosustentable.

II. La mirada investigadora

En el contexto curricular antes indicado se desarrolló esta investigación iniciada en el año 2000 en la ciudad de Mérida y zonas aledañas en escuelas básicas integrales y con docentes de los seis primeros grados que componen dos tercios del nivel de la Educación Básica.

El estudio se orientó a localizar los vínculos entre los documentos académicos de la Educación Básica que prescribían la acción docente, entiéndase C.B.N., con la realidad escolar donde se producía el acto pedagógico. Localizar los niveles de esta correspondencia pasaba necesariamente por determinar cómo se formulaban los proyectos pedagógicos de aula, expresable como la síntesis pedagógica entre la dimensión conceptual del proceso y su instrumentalización didáctica en los ambientes de clase.

Por esta razón, la metodología de análisis escogida para abordar el problema se basó en un enfoque cualitativo en perspectiva etnográfica, que condujese a observar prolongadamente situaciones educativas en el aula, interactuar con los docentes en la búsqueda de información y revisar las notas de su evaluación acumulativa. También se utilizó el análisis sobre el trabajo diario con los niños, chequear sus apuntes, ejercicios, dictados, composiciones, trabajos de “investigación” para la casa, interrogatorios, cuestionarios, preguntas hechas al voleo, exámenes, posturas y maneras comunicacionales para dirigirse a los estudiantes.

Siempre estuvo presente en esta indagación académica que la edificación de la planificación, su ejecución y los dispositivos seleccionados para evaluar los logros planteados debían operar como un pequeño referente permanente para que funcionase como un dispositivo que evitara perder el sentido y la dirección de la mirada escrutadora de observador participante y de investigador involucrado en un hecho educativo, indefectiblemente asido a las manos del sujeto indagador.

Contribuyeron notablemente a esta investigación, las conversaciones realizadas con los docentes en servicio de las escuelas básicas tradicionales involucradas y de las novísimas bolivarianas, que realizaban actividades de educación permanente durante los fines de semana en el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

III. Una mirada escrutadora reflexiona el recorrido

La travesía por los diferentes momentos escolares, los análisis de la información recolectada permitieron

al observador detectar algunas consideraciones que brevemente se presentan en esta exposición; relatos de la investigación y otras consideraciones al respecto ya han sido publicadas:

1. Se determinó que los docentes, en su gran mayoría, continúan trabajando con contenidos curriculares separados de los contenidos contextualizados en el eje temático identificado en el proyecto y de los indicadores de los ejes transversales seleccionados para asignar nuevas connotaciones a la planificación por proyectos pedagógicos de aula.

Esta situación, aunada al poco dominio conceptual observado sobre el enfoque interdisciplinario del currículo, dificulta la creación de ambientes escolares adecuados para propiciar actividades de aprendizajes multidisciplinares tejidas como tramas de transversalidad.

Se puede afirmar que el predominio de un marco referencial disciplinar en el docente le impide ver las diferentes relaciones existentes entre los contenidos disciplinares ofrecidos por el Currículo Básico Nacional, su vinculación con los saberes previos de los sujetos aprendientes y la necesaria articulación con el medio geo-socio-histórico-cultural que da enclave al sistema de representaciones de los educandos.

2. El apego que tienen casi todos los docentes por recorrer linealmente hacia adelante el trayecto de los contenidos, sin mirar hacia atrás, es un hecho pedagógico que ignora, desafortunadamente, el importante hecho de que todos los educandos no van al mismo ritmo de los más avanzados que marcan la ruta. Esta situación desfavorece la oportunidad pedagógica de detenerse a profundizar oportunidades de aprendizaje polisémicas, relacionantes e integrativas; ofrecer salidas y buscar soluciones consensuadas con sus alumnos para corregir errores; buscar las causas de aprendizajes fallidos e insistir sobre la superación de las carencias y deficiencias para conducir el proceso hacia los aprendizajes deseables.

3. La reconducción de proyectos pedagógicos de aula ya elaborados y aplicados en oportunidades anteriores (2) es una costumbre que reedita la vieja práctica administrativa de antaño de limpiar el polvo de las viejas y amarillentas hojas del cuadernito de profesor, que ahora cree a pie juntillas que se actualiza algo porque en la rutina escolar “se hacen las adecuaciones de rigor en atención a las necesidades e intereses del alumno”.

4. Los aprendizajes previos de los alumnos, definidos como una condición pedagógica altamente valiosa, se expresan en la práctica como una referencia discursiva que no posee significación metodológica, pues, en



modo alguno se observó que exista conexión con los contenidos seleccionados del temario o con el problema definido como eje de interés del Proyecto Pedagógico de Aula.

Esta nota de la indagación explica por qué los alumnos no le consiguen significado a los contenidos curriculares, en virtud de que a la experiencia le está negada la legitimidad de incorporar “el nicho” donde habita el imaginario colectivo de los alumnos.

5. La formulación o diseño original del proyecto, cuando se hace, se configura como la suma o agregado de cuatro elementos. El primero, las situaciones planteadas por los alumnos que se constituyen como la oportunidad destinada a generar “lluvia de ideas” que sirvan de base a la escogencia de uno de los contenidos clave que será el tema central o problema del proyecto. El segundo, la selección de los contenidos significativos del currículo por el profesor como su aporte a la planificación. El tercero, la identificación de los ejes transversales a través de algunos indicadores y, finalmente, la evaluación expresada en indicadores de competencias e identificación de técnicas y procedimientos evaluativos.

En este caso, la ejecución de los proyectos determinó que los ejes transversales, en casi todas las situaciones, sólo ornamentan el proyecto, puesto que el proceso enseñanza-aprendizaje no sentirá el impacto de su presencia como impregnación de énfasis situacionales referidos al desarrollo y consolidación de valores, el desarrollo de procesos complejos de la inteligencia, el significado del valor del trabajo, la trascendencia de la identidad nacional o su inserción en la profundización de conciencia ambiental de los educandos.

Igualmente, se destaca que el tema motivador tampoco “engancha” los contenidos alumno-curriculum puesto que la escogencia del mismo, no se hace atendiendo al potencial epistemológico existente en los alumnos, ni al valor interdisciplinario de los saberes curriculares, ni a su inserción en la realidad geo-socio-histórico-cultural del momento, tampoco a un interés trascendental del momento. Esta afirmación se corroboró de manera tajante, a comienzos del año 2005 con la tragedia ocasionada por las lluvias que sacudió la tranquilidad de las comunidades rurales y semi-rurales de buena parte del estado Mérida.

De veinte docentes identificados en la ciudad de Mérida y treinta de la zona del valle del Mocotíes, todos ubicados en los seis primeros grados de la Educación Básica, apenas tres trabajaron con ese fenómeno telúrico que durante ese año conmovió al país, particularmente con la “vaguada de Santa Cruz de Mora y poblaciones vecinas” que generó situaciones de emergencia y desastre ambiental en dicha región.

En los diferentes proyectos pedagógicos revisados y en su ejecución este acontecimiento climático no introdujo reflexión, problematización ni estudio sobre los cambios climáticos andinos y planetarios, tal como lo refieren las notas escritas en los cuadernos de los alumnos o en los “trabajos de investigación” desarrollados.

Por eso, puede afirmarse que el verdadero tema central que define los proyectos deja de ser un verdadero eje de interés y de problematización al perderse su efecto espiralante de interconexión de saberes, experiencias e intereses del educando y de la comunidad, al obviarse por ignorancia, impericia o por falta del sentido de oportunidad la producción de nuevos saberes y actitudes vinculables al imaginario colectivo y ambiental del alumno.

De allí que afirmemos que el tema motivador o problema sea meramente discursivo y decorativo. La mayoría de las veces sólo es una guinda prendida al proyecto; es más, pierde su naturaleza de identificador puesto que lo contenido dentro del proyecto, no es nombrado por la etiqueta que rotula su interior, porque, además, la planificación nada tiene de proyecto en su sentido metodológico y de conductor de la acción pedagógica.

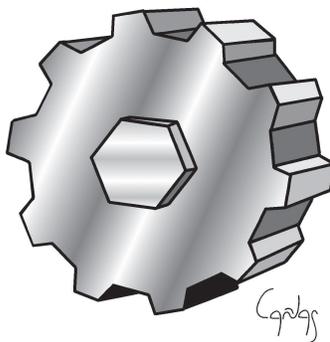
IV. Los resultados de la mirada indagatoria

1. La mirada interpretativa del responsable de esta indagatoria, reportada parcialmente en este trabajo, destaca la importancia del sistema de representaciones que tiene el docente acerca de su práctica pedagógica y de cómo la misma se transfiere a la planificación. De allí la trascendencia que tiene para la universidad el ofrecer y garantizar en sus estudiantes una formación sólida, con altos niveles académicos y desempeño profesoral regidos por la idoneidad y moralidad comprobados.

Entender la docencia como un acto sin objetivos pedagógicos verdaderos, llena de simulaciones y desapegos deontológicos es vivir la inercia de un profesional sin profesión, de un profesor que no profesa una convicción, es asumir la vida sin trascendencia educadora. Un ejercicio de la docencia de esta manera, es actuar pegado a la mentira y a la falsificación, es ocultarse en el disimulo, la maña y la tramoya.

Al revés de esta perspectiva, comprender la docencia como un acto de trascendencia y de provocación de transformaciones en el sujeto aprendiente es actuar para conseguirle sentido a la profesión docente. Allí está el verdadero valor de la educación, contribuir a que el otro se transforme en la interrelación con uno, en la reciprocidad de un modo de comunicación y entrega respetuosa.

A esta comunión de intereses, de entregas y compromisos mutuos entre el sujeto enseñante y el sujeto aprendiente es a lo que conduce una verdadera planificación cualquiera. En este caso nos referimos a su vinculación con los Proyectos Pedagógicos de Aula, cuya ejecutoria no se compadece con su propuesta ni con sus alcances. Los Proyectos Pedagógicos de Aula, son una metodología que tiene fuertes atributos socializantes y de provocación de reflexiones y problematizaciones permeables a la realidad y de una gran expresividad por su poder convocante a la participación activa y protagónica de alumnos, docentes y comunidad. No asumirlos desde esta perspectiva es engañarse y, por ende, vulnerar su credibilidad como docente que, en la práctica, es su verdadera carta de presentación.



Esta es una de las más evidentes causas que podrían explicar el fenómeno de su escasa pertinencia educativa. Al no existir un marco conceptual pródigo y rico, entonces la polifonía semántica de los proyectos no encuentra eco ni escuchas dispuestos a asumir desde la acción un lugar para el encuentro con los saberes, los pareceres y la convivencia socio-afectiva.

Un proyecto pedagógico asumido desde la práctica tradicional de la transmisión y el dictado de temas sin contenido, sólo servirá de excusa para resucitar unos saberes curriculares que yacen sin significado, porque se aprenderán memorísticamente para alojarse en compartimientos que no podrán utilizarse efectivamente porque no fueron construidos desde la creación personal y su articulación a los saberes previos del alumno.

2. Esta investigación deja el sabor amargo en una convicción generada por una práctica observada en los linderos de la infertilidad y el desperdicio de la oportunidad para enseñar bien y aprender con sentido a vida. Las afirmaciones dadas y las argumentaciones justificatorias señaladas por algunos educadores sobre los bajos resultados académicos observados en los alumnos, son una apología del mínimo esfuerzo y a la evasión de responsabilidad.

Esta realidad es la que da prólogo al fenómeno de la circularidad de los proyectos pedagógicos “reconducidos”, cuya ejecución evidencia el desparpajo del esfuerzo mínimo de un docente por transmitir al educando el “significado de poco o nada”. Lo poco siempre será insuficiente para algo y en la nada sólo existe el vacío, no sólo de contenidos sino de valores, afectos y sentimientos por el aprendizaje y el conocimiento.

Las afirmaciones escuchadas de un grupo de docentes (3), según las cuales el bajo rendimiento de un PPA, se debía a la dificultad para conseguir el Currículo Básico Nacional, después de diez años de su distribución nacional y, por ende, para transferir los contenidos al PPA, es una explicación insólita. Oír que la falta de cursos y talleres efectivos de actualización sobre proyectos se debe a la indiferencia oficial del Estado sin que el docente asuma su papel en su autoformación, es un argumento defensivo e inocuo. Que los bajos salarios de los educadores (que han venido mejorando sustancialmente en los últimos años) desestimen al trabajo eficiente es una manida forma de evadir su compromiso profesional con el rendimiento escolar y académico de la Escuela.

Enseñar poco o nada desde un PPA que no tiene valor pedagógico es un atentado a los derechos del niño, es una apología del delito por un fraude escolar que se instala sin que “nadie” desde la escuela y fuera de ella lo impida. Vivimos impávidamente el delito escolar.

Estas tres argumentaciones, de muchas señaladas, evidencian que en el mundo de las racionalidades y valoraciones del educador se aloja el yo despojado de la forja que estructura el verdadero pensamiento pedagógico y de la condición pensante de un educador formado para educar integralmente al educando.

Enseñar desde esta óptica es hacerlo desde un acto ilícito de falsificación de una imagen profesoral de idoneidad y probidad profesional que no tiene correspondencia en la realidad del aula. Es apropiación de la cosa pública al disfrutar un salario que no es suyo sino de otro profesor que seguramente está desempleado. Es un crimen de lesa patria el confiscarle a un niño una oportunidad que el Estado y la sociedad le brindan para que desarrolle sus atributos de republicano en formación y descubra que desde la acción docente y la escuela comprometida con los poderes creadores puede desarrollar su capacidad para vincularse con la realidad a través de sus particulares conocimientos impregnados por la fuerza interdisciplinaria de los contenidos del currículo escolar nacional y regional y los de la realidad de su medio.

3. Los Proyectos Pedagógicos de Aula analizados han sido pensados desde la exclusividad de la dimensión técnica, es decir, desde su instrumentalización, lo cual explica por qué se pierde la carga de significados que sirve de fundamento a su contextualización doctrinaria, conceptual, teórica y metodológica.

Por último, esta práctica docente puede ser considerada como una estafa escolar porque el delito escolar se repite sistemáticamente ofreciendo una enseñanza integral, desguarnecida de saberes escolares y pedagógicos que le amputará al niño las posibilidades de construir un



pensamiento autónomo, crítico y consciente. Lo más grave de esta paradoja es que más adelante la misma escuela, que desde el silencio cómplice permitió tantas tropelías, le reclamará unas pericias y unos saberes que no posee; iniciándose así el penoso camino de la exclusión escolar temprana y, por ende, de la exclusión social más adelante.

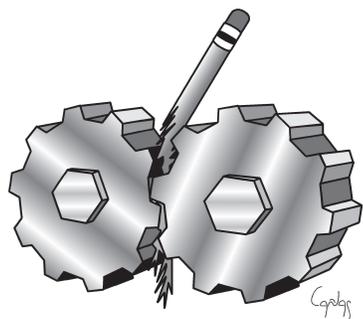
4. Los resultados de la investigación derivan hacia otros detonantes muy marcados que se dejaban traslucir en estos encuentros de trabajo escolar. Aquí refiero a la falta de convicción, al desapego por el trabajo educador, a la falta de compromiso y a la ausencia de desprendimiento. Estos componentes afectivos, actitudinales y emocionales que destaco, desafortunadamente están presentes en el haber personal de la mayoría de los docentes observados en la investigación. Al existir arraigados en su impronta docente, los mismos se van a convertir en obstáculos afectivos y motivaciones que van a impedir que la formación disciplinar y pedagógica puedan ser significadas y sentidas como profesión profesada para actuar con probidad e idoneidad profesoral.

De allí que el indagador de este trabajo, en su condición de investigador y profesor universitario sienta que es necesario detener ya en las aulas universitarias la insembración de este “cáncer” que se inoculara prematuramente desde que se inicia un proceso de formación profesoral inicial despojado de referentes actitudinales y valorativos.

Si en las aulas universitarias donde se da forma a la personalidad del educador y se fraguan los saberes pedagógicos y disciplinares, no se fortalecen de manera consciente y deliberada las actitudes, los sentimientos y la carga axiológica de la profesión docente, entonces el papel ductor de la Academia de las Luces se estará perdiendo y su morticia iluminación sólo proyecta penumbras a la educación, a la par que la autonomía universitaria hace aguas en su esencialidad, porque es en la universidad donde se preserva el patrimonio del conocimiento de la humanidad; además, es donde se aloja el espíritu del hombre y se estimula y potencia la creación de saberes y actitudes pedagógicas sobre el fenómeno de la educación.

La formación académica de la universidad se valoriza, trasciende y se transforma en el encuentro creador con la realidad fáctica y afectiva del aula escolar y en la

intervención para crear ambientes psicológicos escolares adecuados y pertinentes con las primerísimas necesidades, intereses y querencias de los sujetos aprendientes.



5. Finaliza esta investigación con una paradójica conclusión. Los Proyectos Pedagógicos de Aula son una excelente herramienta de trabajo académico en manos de un docente verdaderamente comprometido con su profesión y con la educación. Todo lo que pase por un educador que en sus fueros profesionales está aquilatado por la idoneidad y el juicio pedagógico, la probidad y la moralidad comprometida con su ejercicio, se convertirá en obra, ejemplo y contribución de ciudadanía republicana.⁽⁴⁾

La planificación por proyectos exige un docente ubicado en un marco conceptual diferente que se oriente por otras coordenadas que rescaten el significado y el valor del sujeto aprendiente porque el sujeto enseñante es otro.

La escuela básica iniciada en 1980 da paso en estos dos últimos años a la escuela bolivariana, que se define por una doctrina que promueve la inclusión escolar, la participación activa y el desarrollo de un pensamiento autónomo bajo la conducción de un docente poseído de una visión integralista, multidisciplinar y consustanciada con un país que se autoafirma en su soberanía e independencia de los poderes hegemónicos de la globalización.

Uno de los referentes que componen esta nueva relación comunicacional docente-alumno-contexto está mediado por los **proyectos de aprendizaje**,⁽⁵⁾ denominación que asume la nueva planificación escolar del alumno en contexto sociocultural. A juicio de este investigador, esta esperanza pedagógica que debuta está montada sobre unos rieles ya recorridos por los PPA, cuyos antecedentes son poco halagadores puesto que la impronta dejada en el aula es muy frágil y débil.

El Ministerio de Educación y Deportes debe evitar que su acción descansa sobre el idealismo de los documentos declarativos que todo lo resuelven desde la intención, la proclama y la norma. Debe apearse más a la realidad de un docente que se resiste a cambiar y a planificar. Las leyes y normas no tienen efecto en sí mismas porque se conmine al cambio. La ley es buena, sólo si se cumple y se hace cumplir. La gran realidad es luchar contra las resistencias al cambio que siempre estarán anidadas en la inercia.

Las nuevas formas de planificación de la educación bolivariana descansan ahora sobre los conocimientos previos reales del magisterio venezolano cuyas necesidades e intereses, que también son reales, deben ser tomados en cuenta por el Ministerio de Educación y Deportes para planificar, como un buen profesor, desde los aprendizajes significativos de sus nuevos alumnos que trabajarán, en lo inmediato, con los proyectos integrales comunitarios pero como docentes de las escuelas y liceos bolivarianos.

* Trabajo de investigación presentado en la LVI Convención Anual de ASOVAC, realizada en Cumaná - Edo. Sucre, sede de Nucleo Sucre de la Universidad de Oriente. Noviembre 2006.

** Miembro del personal docente y de investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, desde Junio de 1975. Profesor Titular y docente activo de pregrado y posgrado. Investigador PEI y el PPI. Coordinador del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente y del Seminario Venezolano de Educación Matemática. Director-editor de las revistas: EDUCERE y EQUISANGULO, ambas de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Se desempeñó como director de la Escuela de Educación y de la Oficina de Planificación y Desarrollo de esa Universidad.

Notas

1. Los primeros resultados de esta investigación fueron expuestos en eventos académicos promovidos por la Universidad Nacional Abierta, Núcleo Mérida (2000 y 2004), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Núcleo de Mérida (2003), así como por ASOVAC en sus Convenciones Nacionales realizadas en las Universidades Lisandro Alvarado y de Carabobo. (2000 y 2004).

Los datos de la investigación y sus reflexiones, pueden ser consultados en EDUCERE, *la revista venezolana de educación*, Año 5 (13): abril-junio/2001. pp. 49-53 y Año 8 (23): octubre-diciembre/2003, pp. 205-215. En su versión digitalizada se puede acceder a través de la dirección www.actualizaciondocente.ula.ve/educere.

2. La reconducción de los proyectos es una práctica muy generalizada en el trabajo académico del profesor que al excluir a los sujetos aprendientes del proceso de planificación, les niega el derecho a la participación y la oportunidad de construir sus propios aprendizajes.

3. Comentario grabado magnetofónicamente de un docente explicando que esta práctica la hacen todos los profesores porque "nadie se va a poner a hacer proyectos cada vez que a los alumnos se les ocurra uno. Lo que hacemos es que las programaciones las adecuamos a los intereses y necesidades del alumno, porque para eso se lleva una evaluación continua e integral de cada niño."

4. Este señalamiento se hace porque sería injusto no reconocer el valor y la trascendencia de aquellos Proyectos Pedagógicos de Aula que dejaron su impronta en los infantes y púberes de la escuela básica. De esos que sí estaban orientados por un particular tipo de docente que sentía que la campana controladora del horario escolar era una de las pocas causas que detenía el trabajo en la escuela, no obstante, saber que la regularidad escolar continuaba sin problema en otros ámbitos no escolares. Aun cuando el magisterio, en su mayoría, no está formado por este arquetipo, nuestra experiencia etnográfica señala que son una parte importante que dignifica el trabajo de aula, y que pueden multiplicarse, si la escuela asume con inteligencia institucional y con seriedad el problema de la no pertinencia pedagógica de su desempeño, dándole más atención al proceso de formación de sus profesores.

5. Otras modalidades de planificación le acompañarán tales como: los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios, PEICE y los Proyectos de Desarrollo Endógeno y Soberano.

Bibliografía

- ALAUDA ANAYA. (1997). *Cuadernos para la reforma educativa venezolana. Proyecto Pedagógico de Aula*. Edición especial para el Ministerio de Educación.
- Rivas, Pedro José. (2004). Los Proyectos Pedagógicos de Aula: Planificación socializada o fraude en la práctica escolar. *Revista EDUCERE*. Año 8 (25): Abril-Mayo/2004.
- _____. (2006). *Los Proyectos Pedagógicos de Aula: Una década de existencia en el magisterio venezolano*. Informe final. Mérida: Universidad de Los Andes.
- VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1997, Oct.). *Currículo Básico Nacional. Primera y Segunda Etapa*. Caracas: Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica.
- _____. (1997, Oct.). *Programas de Estudios de Educación Básica. Primera Etapa*. Caracas: Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica.
- _____. (1997, Oct.). *Programas de Estudios de Educación Básica. Segunda Etapa*. Caracas: Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica.
- _____. (1998). *El Proyecto Pedagógico de Aula: Un camino para mejorar la calidad de los aprendizajes*. En Cuadernos EDUCERE, No. 3. Mérida. ULA: Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente.