

VALORES CULTURALES QUE INFLUYEN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE DESTREZAS INTELECTUALES BÁSICAS:

DOS VISIONES Y UNA REALIDAD

Fecha de recepción: 07-06-04

Fecha de aceptación: 02-08-04

BEATRIZ GARCÍA, MARTHA GRANIER, GUSTAVO MORENO,
IRENE DE OCHOA, NUVIAN RAMÍREZ Y MARILENA ZUVIA
GRUPO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS⁽¹⁾
CORPORACIÓN PARQUE TECNOLÓGICO DE MÉRIDA
gte@cptm.ula.ve

Resumen

A efectos analíticos se construyen dos visiones contrapuestas de factores culturales: la que debe predominar en una escuela a fin de fortalecer el desarrollo de las destrezas intelectuales básicas y, en oposición, aquella cuya presencia frena su desarrollo. El trabajo directo con docentes en aulas de Mérida, evidencia una cultura que se opone al desarrollo de las destrezas intelectuales básicas, aun existiendo las condiciones óptimas de recursos y asistencia pedagógica. El reto de la escuela es crear una cultura escolar que transforme paulatinamente los valores de la gran sociedad, sustentada en el desarrollo de destrezas intelectuales básicas, como un medio para resquebrajar el círculo vicioso de una educación precaria y la pobreza.

Palabras clave: destrezas intelectuales, valores culturales, escuela básica

Abstract

CULTURAL VALUES THAT INFLUENCE TEACHING AND LEARNING BASIC INTELLECTUAL SKILLS. TWO VISIONS AND ONE REALITY

For analytical reasons two opposing visions of cultural factors are constructed: the one that should predominate in a school to strengthen the development of basic intellectual skills, and, in opposition, the vision whose presence halts its development. Direct work with teachers in classrooms in Mérida, evidences a culture that opposes the development of basic intellectual skills, even when the optimal conditions of resources and pedagogical assistance exist. The school's challenge is to create a school culture that gradually transforms greater society values, based on the development of basic intellectual skills, as a mean to break the vicious circle of poverty and precarious education.

Key words: intellectual abilities, cultural values, primary school

Artículos

Las nuevas formas de la organización social exigen la posesión de conocimientos, destrezas y competencias como condición esencial para ejercer una ciudadanía activamente constructiva, para acceder al mercado de trabajo y para favorecer la cohesión social. La escuela, ante esta nueva realidad social, se ve en la necesidad de formar sujetos con bases intelectuales y sociales emotivamente sólidas, de pensamiento autónomo, capaces de aprender nuevos conocimientos, con competencias básicas para analizar y organizar información, realizar acciones transformadoras y resolver problemas.

En este sentido, la escuela no puede perder de vista una de sus funciones primordiales (no hay otra instancia que las realice), la de desarrollar intencional y sistemáticamente las destrezas intelectuales básicas en los niños, para aportarles las herramientas de pensamiento que les sirvan para modelar las situaciones del entorno, entender las relaciones de causalidad, valorar el impacto que genera la variación de algunas condiciones y proponer soluciones.

Las destrezas intelectuales básicas (DIB) son las operaciones y procesos mentales que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de estos conocimientos en situaciones familiares o novedosas (JOHNSON, 1992). **Las DIB son las habilidades que desarrollan los estudiantes en la escuela al utilizar la lectura, el conocimiento matemático, científico y social,** con el fin de comprender, reflexionar y aplicar aquellas capacidades que le permiten lograr objetivos personales y participar efectivamente en la sociedad.

El dominio de las DIB sustentadas en la lectura, la matemática y las ciencias, se conforma en un conjunto de indicadores de “pleno derecho”, involucra instrumentos del conocimiento esenciales y necesarios para la formación permanente. Se consideran indicadores de “pleno derecho” porque son la base del crecimiento personal, y su dominio es factor determinante para mejorar significativamente el acceso igualitario a las oportunidades por una mejor calidad de vida.

Fomentar una actividad intelectual mínimamente compleja en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas de las escuelas de Mérida, es el

reto que plantea el proyecto LEER, PENSAR y HACER, *destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual*(2), en el cual se propone, entre sus objetivos, evaluar el desarrollo de las DIB relacionadas con el aprendizaje de las áreas de matemática y ciencias naturales. El proyecto estipula realizar, con la participación activa del docente, acciones pedagógicas, evaluaciones y reflexiones sobre los procesos y sus resultados por un período de dos a tres meses (GTE, 1999). Durante el año escolar 1999-2000 participaron 39 docentes voluntariamente en el proyecto, en las áreas de matemática y ciencias naturales. El trabajo significó acordar semanalmente objetivos y actividades ajustándolos progresivamente a las necesidades intelectuales de los niños, vislumbradas mediante las reflexiones conjuntas del docente y el promotor del proyecto. Durante el proceso de este primer año, se sucedieron propuesta tras propuesta, en busca de que los docentes se apropiaran de las estrategias y de la convicción de que las DIB son necesarias para progresar en el aprendizaje. No fue posible superar el énfasis habitual de los docentes en el aprendizaje reproductivo y sin sentido de contenidos, aun a la luz del avance en el desenvolvimiento intelectual que se observaba en los niños durante la permanencia de los promotores. El 80% de los docentes se adaptaron a las motivaciones del proyecto, pero no se apropiaron ni de sus propuestas ni de sus estrategias. Una vez que el proyecto no tiene presencia en el aula, las actividades y las reflexiones relacionadas con el desarrollo de las DIB perdieron su motivo y se desvincularon del propósito de formación de los niños, aun cuando los promotores plantearon múltiples alternativas para comprometer a los docentes y crear en las aulas climas emocionalmente estimulantes (GTE, 2000).

Esta experiencia muestra que promover transformaciones duraderas en el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el desarrollo de las DIB, es un asunto que va más allá de la implementación de estrategias, de la demostración de sus beneficios, de la creación de climas estimulantes y de las reflexiones participativas. El esfuerzo se enfrenta con valores arraigados que existen en la sociedad y que se encuentran en la escuela, los cuales se erigen como barreras ante los cambios propuestos. La escuela reproduce los valores culturales dominantes, los cuales se reflejan en su organización, su sistema de estímulos y reconocimientos, la forma de abordar los contenidos, los estilos de enseñanza, las exigencias en las evaluaciones de los aprendizajes (BERSTEIN, 1971-1975).

El artículo “A Cultural Typology of Economic Development” de Mariano Grondona (2000) brinda un marco de referencia para exponer los factores valorativos presentes en las escuelas, que favorecen o desfavorecen el

desarrollo de las DIB. En este trabajo, se usa su estructura contextualizándola a la escuela y a los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en ella. A través de ello se construyen, en contraposición, dos visiones extremas e

ideales, que sólo existen en la mente. Luego se discurre sobre la realidad en nuestras escuelas y se identifican los factores culturales preponderantes que inciden en el desarrollo de las DIB.

Factores que describen visiones extremas

1. Valor del conocimiento

Una escuela que valora el conocimiento como un medio para desarrollar el pensamiento, las competencias y la capacidad para resolver problemas, ofrece múltiples y variadas experiencias, ricas en información, en las que el niño interacciona activa y constantemente con el conocimiento. El proceso de enseñanza y aprendizaje estimula la búsqueda, la curiosidad y la aplicación del conocimiento a situaciones cotidianas o nuevas.

Una escuela que no valora el conocimiento es transmisiva, no genera espacios de construcción de saberes, se conforma con que los niños repitan información sin procesarla.

2. Valor del trabajo

Aprender requiere de un esfuerzo constante. Una escuela que propicia el desarrollo de las DIB, promueve y crea un clima favorable para el trabajo constante, dándole un alto sentido al trabajo como un medio para el crecimiento humano.

En una escuela donde el trabajo se concibe como una obligación no placentera, la enseñanza se reduce a lo mínimo, a la repetición sin sentido. El absentismo de los docentes y niños se justifica y no se remedia.

3. Percepción de la pobreza

Una escuela que apunta al desarrollo de las DIB como una posibilidad para el acceso igualitario de oportunidades por una mejor calidad de vida, entiende y enfrenta la pobreza como una ‘situación’ a ser transformada a partir del esfuerzo individual y colectivo. En este sentido, no justifica el fracaso escolar por las condiciones de pobreza bajo las cuales vive su población estudiantil. No asume la pobreza con lástima, sino que la convierte en reto transformador que empuja hacia el conocimiento y el trabajo.

Cuando la pobreza se acepta como “barrera” justificada, difícil de superar frente al esfuerzo requerido para el desarrollo intelectual y la transformación, los medios utilizados, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje propuestos son también precarios, limitan las posibilidades de desarrollo de los niños y reproducen los esquemas mentales de la pobreza.

4. Confianza en las potencialidades de los individuos

Una escuela que tiene altas expectativas respecto a los resultados, crea un clima de libertad para que cada individuo controle sus propios esfuerzos y la búsqueda del conocimiento, le da papeles activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo considera responsable de su propio aprendizaje. Este tipo de escuela entiende el riesgo como una posibilidad creadora, reconociendo que los niños y los docentes tienen las capacidades necesarias para alcanzar el éxito.

Un proceso de enseñanza y aprendizaje planteado en un ambiente donde los actores esperan que otros digan qué pensar y qué hacer, genera desmotivación y pérdida de la iniciativa, lo que se traduce en sumisión o rebelión. La sumisión limita la búsqueda del conocimiento y la rebelión dispersa la energía requerida para el aprendizaje. La confianza de las potencialidades es fundamental para el desarrollo intelectual, en contraste con la desconfianza que propicia la sobreprotección y el control obstaculizador. La escuela que practica la desconfianza le da todo “hecho” al niño, evitándole situaciones en las que puedan “fracasar”.

5. Pluralismo intelectual

La diversidad de enfoques, ideas y posiciones en un ambiente escolar, genera más y mejores condiciones para el desarrollo de las DIB. Esto es, básicamente, porque la diversidad promueve el cuestionamiento del propio conocimiento, multiplica las conexiones y las relaciones, estimula procesos y operaciones mentales necesarias para conocer.

Detrás de la actitud de dar ‘todo hecho’ y del miedo al fracaso, subyace la idea de que las cosas sólo se pueden hacer de una única manera, es decir, se muestra un pensamiento unidireccional, que en muchas ocasiones llega a ser dogmático. Las escuelas donde prevalece el dogmatismo se caracterizan por ser rutinarias y pasivas.

6. Sentido de la justicia

En el ámbito escolar la justicia se practica de dos maneras: como reconocimiento del esfuerzo y como equidad, es decir, dar igualdad de oportunidades, acceso, y tratamiento. Una escuela que apunta hacia el desarrollo de las DIB, valora y practica estas dos visiones de justicia, reconoce los méritos individuales y grupales alcanzados a través del esfuerzo, y garantiza la igualdad de oportunidades para que todos puedan desarrollarse, atendiendo a la diversidad de las capacidades y situaciones.

Cuando se menosprecia o se aísla a los individuos que se destacan, bajo la premisa de que ‘todos somos iguales’, o cuando se recompensa a los destacados pero no se da igualdad de oportunidades al resto, el sentido de la justicia se desvirtúa y se genera desmotivación.

7. Sentido de la democracia

En un ambiente democrático el poder de decisión y el conocimiento se distribuye entre varios, las normas son supremas, se reconoce la diversidad, se valora la discusión y el debate como forma de participación para la construcción individual y colectiva del conocimiento, y para la solución de los problemas. Esto exige manejo de información, cuestionamiento y consenso, lo que a su vez implica operaciones intelectuales e interrelaciones con el conocimiento.

Cuando el poder de decisión lo ostenta un líder que habitualmente rompe con las normas y los límites institucionales para favorecer intereses personales o de grupos, las interacciones y las soluciones a los problemas se plantean en función de los afectos y las afiliaciones, generando una pasividad y una ausencia de motivación por ensayar o aportar ideas que propicien un ambiente de construcción individual y colectiva del conocimiento.

8. Rol de la autoridad

Una escuela cuya expectativa es lograr altos niveles en el desarrollo de las DIB, reconoce y elige la autoridad con base en sus méritos y a su capacidad de liderar, orientar y mantener un clima seguro, disciplinado y democrático. Una autoridad que es impuesta, inestable y poco comprometida con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escuela, se caracteriza por realizar acciones primordialmente administrativas. Consecuentemente, en la escuela prevalecerá un ambiente rutinario y pasivo debido a la ausencia del “motor” que energiza y estimula los esfuerzos.

9. Sentido y aplicabilidad de las normas

El desarrollo del intelecto se propicia dentro de un sistema de normas no muy exigentes, que favorecen la transparencia, la iniciativa, el sentido de responsabilidad y el ensayo de posibilidades.

Cuando el sistema de normas se basa en el deber ser, en una visión exaltada de los estándares de la escuela, se propicia la simulación generalizada y el incumplimiento, se desarrolla un subsistema de normas que desvirtúa el marco normativo de referencia establecido para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

10. Organización

El orden que genera un marco normativo aplicable, que responde a la realidad de la institución, trae como resultado que cada quien reconozca sus propias funciones como parte de un engranaje, en el que todos y cada uno son fundamentales para que los esfuerzos se traduzcan en resultados.

Cuando esto no ocurre, cada quien se ve como un elemento aislado que debe sobrevivir dentro de la estructura, creando un clima fracturado y distorsionado incapaz de sostener un sentido coherente en el desarrollo de las DIB.

11. Sentido de la realidad

Para que una organización progrese hacia un ideal, el punto de partida es una visión objetiva de la realidad, que permita evaluar propuestas y teorías en función de su utilidad y pertinencia. Esto es lo que hacen las escuelas que apuntan al desarrollo de las DIB: no se casan dogmáticamente con ningún enfoque pedagógico o con alguna propuesta didáctica, sino que las ajustan a los requerimientos reales de los niños.

Una escuela que no define claramente sus expectativas, se distrae con teorías prometedoras, que significan grandes cosmovisiones e ideales, cuyas aplicaciones resultan ser infructuosas porque poco tienen que ver con las necesidades de aprendizaje de los niños.

12. Visión de la escuela

Una escuela efectiva, que alcanza logros concretos en el desarrollo de las DIB, tiene claras sus metas y asume con responsabilidad, autonomía y compromiso todos los procesos necesarios para alcanzarlas. No se conforma con cumplir, sino que se visualiza como una institución capaz de mejorar día a día.

La ausencia de una visión institucional conduce a evadir las responsabilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, elementos externos justifican los bajos niveles en el aprendizaje alcanzados por los alumnos. Es así como la familia, la pobreza, la falta de recursos, o cualquier otro elemento es causa de que no se logren las expectativas.

13. Optimismo

Una escuela optimista es aquella que, además de tener claras sus metas, reconoce en el aprendizaje la posibilidad de caminar hacia la perfectibilidad humana. Además, entiende que la mejor alternativa para evitar los riesgos de exclusión es lograr que los alumnos asuman sus propios aprendizajes, que desarrollen las DIB que les permiten ‘aprender a aprender’. Un anhelo que no se queda en discursos y declaraciones de principio, sino que se traduce en acciones.

Cuando el optimismo no tiene estos fundamentos, entonces se deja a la suerte, al amiguismo, o a una cosmovisión mágica de las cosas. En otras palabras, el optimismo se fundamenta en un poder fuera de nosotros que nos va a llevar por el camino correcto, así nosotros no hagamos nada para merecerlo. La escuela tiene que ser un lugar en donde reine el optimismo, pero no el optimismo de la ‘predestinación’, sino el del esfuerzo transformador.

14. Sentido del progreso

El progreso de una escuela se mide por la amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales de sus alumnos, lo cual depende esencialmente de las acciones orientadas en ese sentido y del clima de la escuela.

La idea de progreso se desvirtúa cuando se expresa sobre la base de lo que se ve, es decir, computadoras, canchas, comedores, pintura de la infraestructura, entre otras. Este reduccionismo del sentido del progreso, convierte los medios para el aprendizaje en fines y distrae las funciones primordiales de la escuela.

15. Visión temporal del esfuerzo

El progreso basado en logros intelectuales, sociales, morales y emocionales requiere de un esfuerzo constante, sistemático e intencional durante un período largo del tiempo, con una visión clara de que se trata de un proceso concatenado, en el que la calidad de los resultados de mañana depende sustancialmente de los esfuerzos de hoy.

Cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje no se percibe concatenado ni con consecuencias futuras, no se exige un trabajo diario, el ausentismo no se considera contraproducente para el aprendizaje, no se valora el tiempo, los esfuerzos suelen ser espasmódicos y, la mayoría de las veces, fuera de la norma temporal, se crean islas de experiencias y conocimientos que impiden la consolidación en el tiempo de las DIB.

16. Valor del tiempo

En el esfuerzo constante por alcanzar las metas de aprendizaje, el tiempo se convierte en uno de los principales recursos. El tiempo disponible es limitado frente a la cantidad de experiencias y procesos necesarios para dar oportunidad para que todos los niños logren las DIB. Este reconocimiento implica su aprovechamiento, la búsqueda del mayor rendimiento posible.

Cuando la escuela y sus actores perciben los logros como producto de la suerte, el amiguismo, o de una cosmovisión mágica de las cosas, el tiempo no tiene valor, dos horas más o dos horas menos de clase dan lo mismo. Perder un día o tres días de clase da lo mismo. No alcanzar las metas en el tiempo adecuado da lo mismo. Que el niño no sea un lector independiente en cuarto grado da lo mismo. Para estas escuelas la eficiencia no es un valor.

17. Valor de los pequeños logros

El desarrollo intelectual es una prosecución de pasos pequeños que llevan a logros mayores. La escuela que propicia el desarrollo de las DIB evalúa frecuentemente para verificar los pequeños avances.

Una escuela cuya prioridad no es el desarrollo de las DIB, se plantea grandes metas sin tomar en cuenta las fases que involucran y sin considerar la necesidad de cubrir eficientemente cada una de ellas. Para esta escuela la evaluación es un requisito y no la herramienta que permite registrar los diferentes niveles de logro de cada alumno.

18. Valor de las pequeñas virtudes

El esfuerzo por desarrollar el intelecto se apoya en virtudes pequeñas, como un trabajo bien hecho, la cortesía, el orden, la limpieza, la puntualidad. Las escuelas que apuntan hacia la calidad en el desarrollo de las DIB hacen énfasis en el cumplimiento de estas pequeñas virtudes, pues saben que son expresiones concretas que contribuyen a la eficiencia y a la armonía de las relaciones humanas.

Cuando estas pequeñas virtudes se consideran irrelevantes, en aras de las grandes como la solidaridad, la justicia, la valentía, no se crea un clima óptimo para el aprendizaje. Por ejemplo, cuando se permite la interrupción del trabajo en el aula, por la impuntualidad de los alumnos o por la visita de un colega, en nombre de la solidaridad; o se aceptan cuadernos sucios o rotos, en nombre de la justicia social; se desvirtúa el sentido de los hábitos que posibilitan un trabajo ordenado y sistemático.

Una realidad

Los siguientes hechos observados en el 70% de los grupos de tercer grado que participaron en el proyecto durante el año escolar 1999-2000, ilustran los valores culturales que prevalecen en nuestra escuela. Las situaciones descritas ocurren en el contexto de una reforma curricular, la cual exige adaptar el método de proyectos como propuesta de organización y sistematización de las acciones educativas, e integrar los ejes transversales y los contenidos de áreas; reforma que es asumida e impuesta por el Ministerio de Educación, sustentándola en teorías que significan grandes ideales y promesas para el cambio educativo que se requiere.

Observaciones

-La ejecución de los proyectos consiste en la recopilación y copia de textos informativos, hacer manualidades y organizar paseos, se abordan los contenidos sin ninguna profundidad conceptual.

-En los proyectos se evade el trabajo con relaciones matemáticas y con contenidos que implican la organización de ideas y el planteamiento de relaciones causa-efecto.

-La estrategia de enseñanza predominante es el uso abusivo de escribir contenidos en el pizarrón para que los niños los copien en el cuaderno, sin verificar comprensión, ni siquiera exigir la memorización. El trabajo se califica por la cantidad de contenidos copiados en el cuaderno.

-Se evidencia una carencia en los docentes de la información y los conocimientos mínimos necesarios para plantear conexiones, lo que conduce a propuestas “pseudo” interdisciplinarias, caracterizadas por relaciones de tipo ilustrativo, sin organización ni principio clasificador.

-Se dan pocos incentivos al logro de metas por la realización de un esfuerzo constante, la motivación se reduce a pasarla bien, no se promueve la dignificación que produce el aprender.

-Los docentes suelen faltar una o dos veces por semana, al igual que un número significativo de los niños, quienes se ausentan por cualquier razón, como la lluvia o la visita de un familiar.

-Los niños no tienen hábitos de trabajo, tienen un nivel bajo de concentración en el momento de realizar trabajos que requieren operaciones o procesos mentales, aun cuando muestran entusiasmo por realizar la tarea.

-El docente suele manifestar que las deficiencias en los aprendizajes, observadas en la mayoría de los niños, tienen su origen en problemas familiares o la condición socioeconómica de los niños. La situación es persistente y poco se hace por compensar las fallas.

-Los docentes tienen una concepción, profundamente arraigada, de que el evitar y/o resolver los escollos en el proceso de aprendizaje de los niños los hace mejores maestros.

-Los docentes no invierten tiempo para autoformarse, lo que se traduce en una alta dependencia y poca reflexión en sus acciones pedagógicas. A esto se suma el escaso apoyo y estímulo del equipo directivo en los aspectos académicos.

-Los intereses y las decisiones de la escuela giran alrededor de la comida, los eventos sociales y festivos.

-Los docentes no diversifican los recursos didácticos que usan en el aula, aun en las escuelas dotadas.

-Se promueve poco la discusión en el aula, en consecuencia, las expresiones orales de los niños se reducen a una palabra o conjuntos de palabras aisladas que ilustran las situaciones expresadas.

-La mayoría de los niños, al final de tercer grado, no son capaces de extraer significados de textos, porque su lectura es errónea y sobre todo excesivamente lenta y vacilante, ante lo cual, evaden la lectura.

-Los directivos dedican la mayor parte de sus esfuerzos en acometer lo que se ve: comida, infraestructura, sala de computación. No visitan las aulas para conocer y evaluar cómo se desempeñan los niños y los docentes.

-Hay un desconocimiento marcado de los requerimientos de tiempo para lograr un adecuado desarrollo intelectual, tanto de los tiempos que habitualmente requieren los niños para apropiarse de un conocimiento como del momento propicio para lograr cada aprendizaje. Muchos docentes pasan una mañana completa haciendo una sola actividad, como una copia, un dibujo, una caligrafía o sumas.

-Los docentes no identifican estrategias didácticas acordes con las necesidades intelectuales de los niños.

-La noción de trabajo en grupo consiste en colocar en círculo (grande o pequeño) a los niños, para observar las acciones que ejecuta un solo niño o para que cada integrante del grupo realice una tarea sin tomar en cuenta a los otros.

-La verificación de los aprendizajes se hace a través de preguntas directas, a las cuales los niños responden en forma oral y en coro.

-Las actividades de evaluación suelen ser exposiciones de trabajos realizados “en grupo”, en el cual trabaja el alumno con mayor capacidad o un adulto fuera de la escuela. No se verifica comprensión de lo expuesto.

-Los docentes no llevan registros sistemáticos de los avances de los niños.

No hace falta una análisis profundo para reconocer en estas observaciones los valores que predominan en nuestra escuela. Los factores culturales que destacan la aproximan a la visión extrema de una escuela que no favorece el desarrollo de las DIB:

-Poca importancia a la adquisición de conocimientos y competencias intelectuales.

-Dominancia de las interacciones y las motivaciones de tipo afectivo, sensitivo, festivo y social.

-Preponderancia de rutinas no productivas y de actitudes pasivas.

-Simulación del cumplimiento de las normas impuestas por el Ministerio de Educación, en este caso, en la ejecución de los proyectos, en la inclusión de los ejes transversales y en la sistematización de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

-Dependencia y desconfianza en las potencialidades individuales.

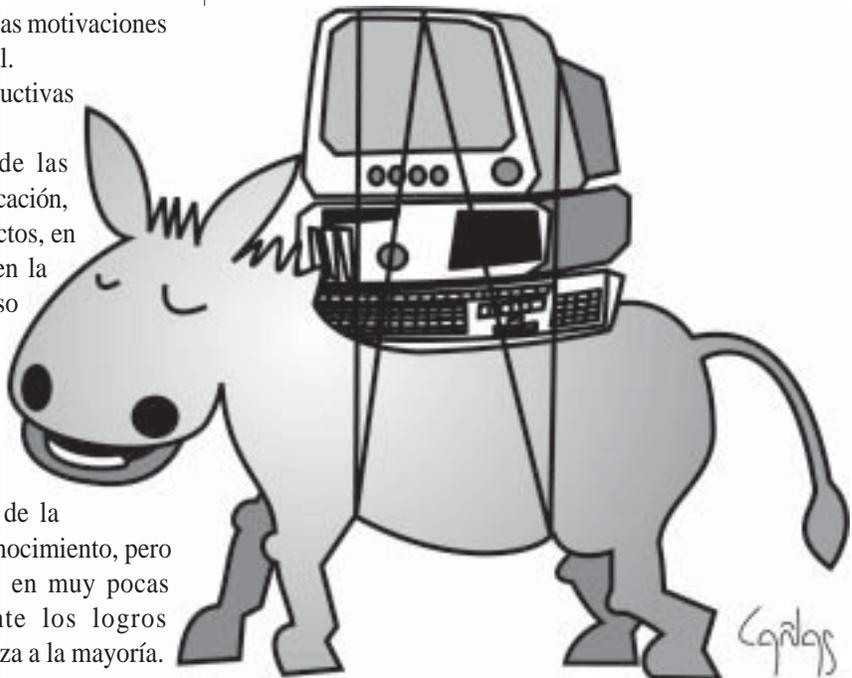
-Ausencia de criterios temporales.

Todos los actores y responsables de la educación declaran la importancia del conocimiento, pero en el momento de exponer resultados, en muy pocas ocasiones, se reflejan concretamente los logros intelectuales. Ello no interesa y no moviliza a la mayoría.

¿Será que el desarrollo de las DIB es una imposición del proyecto cultural específicamente europeo, en el cual predomina la visión racionalista? ¿Los valores culturales reflejados en nuestra educación no tienen que ver con la herencia prehispánica en la cual la educación tenía un sentido religioso, sobrenatural, misterioso y de sobrevivencia?

Aún cuando la necesidad del conocimiento y del desarrollo de competencias intelectuales sea impuesta o vaya en contracorriente, no deja de ser cierto que el ser humano requiere de las DIB para alcanzar un desarrollo integral, para ser más humano. Además, son competencias necesarias para eliminar la pobreza. Si bien ellas por sí solas no son suficientes para forjar condiciones sostenidas para el crecimiento económico y el bienestar social, permiten romper con las percepciones de sentido contrario: *la pobreza como consecuencia de la precaria educación o la educación de poco nivel como producto de la pobreza*; porque proveen de herramientas para el análisis y la reflexión que impulsan el resquebrajamiento del círculo vicioso donde ambas condiciones, pobreza y educación, se refuerzan mutuamente.

La escuela no es sólo vehículo de valores culturales, ella misma es cultura porque está inmersa en un sistema de normas, costumbres y formas de pensar. La escuela sólo podrá competir con los valores culturales de la gran sociedad si se organiza y se compromete alrededor de una visión que mejore su entorno. Para ello, la escuela debe crear un ambiente que proyecte los valores que se desean modificar, propiciando sistemática e intencionadamente una diversidad de situaciones y reflexiones que transformen paulatinamente las creencias y las actitudes no favorables de la gran sociedad. (E)



Notas

(1) El Grupo de Tecnologías Educativas (GTE) de la Corporación Parque Tecnológico de Mérida (CPTM), es un equipo transdisciplinario conformado por educadores, artistas, químicos, físicos, ingenieros y diseñadores. Lo integran actualmente, en orden alfabético de los apellidos: García, Beatriz, Granier, Martha, Moreno, Gustavo, De Ochoa, Irene, Ramírez, Nuvian y Zuvia, Marilena.

(2) El proyecto LEER, PENSAR Y HACER, *destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual*, es financiado por CONICIT y la CPTM, (proyecto N° 98003017). Plantea realizar una investigación acción que permita proponer un modelo de formación de docentes en ejercicio, para mejorar las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la matemática y las ciencias naturales. Durante el año escolar 1999-2000 participaron en él 56 docentes. Los roles de promotores en las áreas de matemática y ciencias naturales los ejercieron, por orden alfabético de los apellidos: Swapna Estévez, Yazmín Linares, Irene de Ochoa, Marisela Reyes, Ramona Vielma y Marilena Zuvia.

Bibliografía

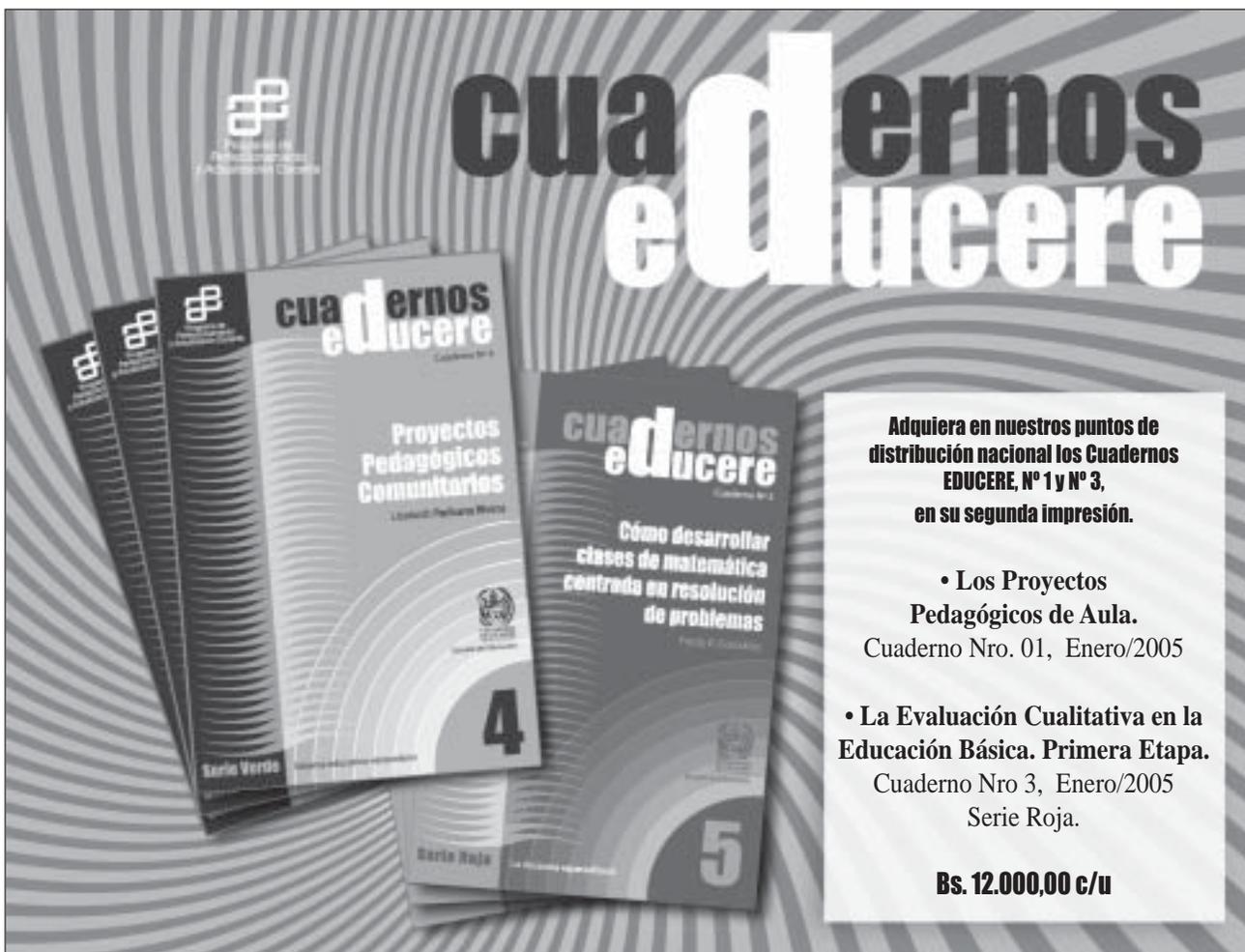
Berstein, B. (1971-1975). *Class, Codes and Control*, 3 volúmenes, Routledge and Kegan Paul, Londres

GTE (1999). *Leer, pensar y hacer, destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual*, Proyecto CONICIT N° 98003017, Mérida

GTE (2000). *Leer, pensar y hacer, destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual, Informe Técnico Administrativo*, Mérida

Gronona, M. (2000). *A Cultural Typology of Economic Development*. En: LAWRENCE E. Harrinson and Huntington, Samuel: *Culture Matters*. New York: Basic Books.

Johnson, S. (1992). *A Framework for Technology Education Curricula, Which Emphasizes Intellectual Processes*, *Journal of Technology Education* 3(2)



The advertisement features a background of concentric circles. In the top left, there is a logo for the 'Proyecto de Investigación y Desarrollo Científico'. The main title 'cuadernos educere' is written in large, bold, white letters. Below the title, several book covers are displayed. One cover is titled 'Proyectos Pedagógicos Comunitarios' and another is 'Cómo desarrollar clases de matemática centrada en resolución de problemas'. A text box on the right contains the following information:

Adquiera en nuestros puntos de distribución nacional los Cuadernos EDUCERE, N° 1 y N° 3, en su segunda impresión.

- Los Proyectos Pedagógicos de Aula.
Cuaderno Nro. 01, Enero/2005
- La Evaluación Cualitativa en la Educación Básica. Primera Etapa.
Cuaderno Nro 3, Enero/2005
Serie Roja.

Bs. 12.000,00 c/u