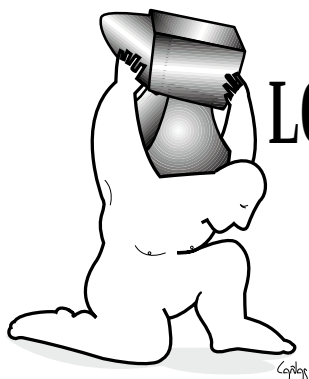




LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA PLANIFICACIÓN SOCIALIZADA O FRAUDE EN LA PRÁCTICA ESCOLAR

Fecha de recepción: 23-04-04

Fecha de aceptación: 25-05-04

PEDRO RIVAS
rivaspj@ula.ve

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - ESCUELA DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO
Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE. MÉRIDA

Resumen

Este artículo presenta parcialmente las conclusiones más importantes de un estudio cualitativo todavía inconcluso que se realiza en Mérida-Mérida con docentes de los seis primeros grados de la Educación Básica el Estado Mérida. El mismo se basó en la revisión minuciosa de documentos normativos y Proyectos Pedagógicos de Aula, en entrevistas realizadas a docentes en servicio tomando en cuenta sus deficiencias, carencias y logros observados. Así mismo se estudiaron diez casos de maestros que realizaron cursos en el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Universidad de Los Andes.

El estudio demuestra que buena parte del fracaso académico de los Proyectos Pedagógicos de Aula proviene de diversas causas y de naturaleza variada en las que predomina una ausencia de una base teórica conceptual que de sustrato al currículo y al andamiaje metodológico con que se aborda el proceso enseñanza aprendizaje.

Palabras Clave: Proyectos Pedagógicos de Aula, currículo, Educación Básica, docente, integrador.

Abstract

CLASSROOM PROJECTS SOCIALIZED PLANNING OR FRAUD FROM THE CLASSROOM

This article shows the most important conclusions of a qualitative study, still in progress, in Mérida-Mérida with teachers from the first six grades of Basic Education in Mérida State. The study was based on a detailed revision of normative documents and Classroom Projects, on interviews with active teachers taking into account their deficiencies, shortcomings and observed achievements. Also, ten case studies of teachers that are taking courses in the Program for Perfectioning and Actualization for Teachers at the Universidad de Los Andes were observed.

The study shows that an important part of the academic failure of the Classroom Projects is due to different causes, mainly an absence of a conceptual theoretical base that can give the curriculum substance and the methodological scaffolding with which the teaching-learning process is undertaken.

Key words: Classroom Projects, Curriculum, Basic Education (Primary School), Teacher, Integrator



I. Contexto

El sistema educativo venezolano inicia su actividad académica en el año escolar 1996-97 con una segunda reforma al currículo de las dos primeras etapas del nivel de la Educación Básica, estrenando una novísima forma de concebir los contenidos temáticos de las seis áreas del plan de estudios, los cuales se entretajan en una malla organizacional de tres ejes formados por la interdisciplinariedad del cocimiento, la transversalidad y una definición de los saberes curriculares presentados en las dimensiones del conocer, hacer, ser y el convivir juntos.

Esta nueva propuesta curricular presentaba como mecanismo de planificación y ejecución, los Proyectos Pedagógicos de Aula, como entidades encargadas de vincular la academia escolar con la realidad inmediata del niño, a través de la investigación-acción, lo cual habría de permitir que las actividades de aprendizaje le confirieran una profunda y viva significación al acto educativo.

La evaluación mediconista y castigadora del pasado se transformaba ahora en una evaluación de seguimiento y de acompañamiento y alta capacidad de retroalimentación dado su carácter formativo. Una evaluación al servicio de la enseñanza y del aprendizaje bajo el prisma de los aportes que la etnografía y el constructivismo le proporcionaban su enfoque cualitativo de ella.

La reforma, al proponer un nuevo tipo de planificación y una manera diferente de evaluar, tanto el conocimiento como las actividades y los valores, transformó no sólo la concepción de la docencia, sino su práctica. Esta reforma que se estrenaba no era de estilo o de forma, sino de concepción, lo cual suponía reformar los currículos universitarios para adecuarse a este requerimiento del Estado venezolano. Esta reforma también sacudía la cultura pedagógica de las escuelas básicas, por cuanto, ahora, al transformarse el pensamiento y la práctica del docente, por ser la pieza clave de la reforma, otros agentes educativos también

tendrían que sufrir las embestidas de los cambios propuestos: el director de la escuela, el supervisor, quien debe hacer un exigente seguimiento del proceso, y los miembros de la comunidad educativa, especialmente los padres, quienes de ahora en adelante, se asumen como entes más activos y participativos en la construcción de un proceso académico más socializado.

En síntesis, este estudio abordó el eslabón o mecanismo encargado de generar la relación entre el currículo y su ejecución o puesta en marcha. Por ello, la investigación escogió el Proyecto Pedagógico de Aula como el elemento que sintetiza esta relación, y su reflexión se ubicó en los marcos de la práctica pedagógica del docente y de las prescripciones curriculares de la Educación Básica que guían la práctica de aula de los maestros y, especialmente, de los resultados que se desprenden de un estudio de naturaleza cualitativa con docentes reales, con virtudes y defectos, que no son buenos ni malos, son realidades del magisterio venezolano.

II Enfoque metodológico

Este estudio abordó la relación existente entre el plan curricular de la Educación Básica en sus dos primeras etapas y su fase de ejecución o proceso instruccional propiamente dicho, contextualizado y orientado a través del *Proyecto Pedagógico de Aula*. El PPA se visualiza en el proceso como la articulación de los planos conceptual e instrumental, es decir, el enlace entre estos dos planos, por ende, el PPA sintetiza el marco metodológico de la práctica pedagógica del docente.

La investigación aludida en este artículo se continúa realizando actualmente con docentes integradores de la Educación Básica del estado Mérida. La metodología utilizada es de naturaleza etnográfica por considerarla la más apropiada al tipo de problema social que se escogió y, cuya orientación se abordó a través de la participación e interacción con los docentes de aula involucrados.

Por su parte, la recopilación de información utilizó diversas técnicas y procedimientos metodológicos. Así, se estudiaron, el Currículo Básico Nacional (CBN), y el Currículo Básico Regional del estado Mérida. Asimismo,

se estudiaron otros documentos de tipo metodológico sobre los Proyectos Pedagógicos de Aula realizados por el Ministerio de Educación y FUNDALECTURA; los Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana del grupo español ALANDA-ANAYA, edición hecha especialmente para el despacho de Educación, con el propósito de extender la reforma (1996); otros documentos metodológicos elaborados por las universidades y centros oficiales de capacitación que participaron en las Jornadas Nacionales de Actualización Docente en el período 1996-1999 y documentos publicados de reciente data.

De igual manera, fueron analizados proyectos pedagógicos que orientaron la actividad docente a lo largo de varios lapsos administrativos para determinar su estructura organizacional, alcance pedagógico, relación con el plan de estudio, evaluación, transversalidad e interdisciplinariedad del conocimiento indicado en el CBN.

También se entrevistaron a ocho docentes para conocer sus percepciones sobre la planificación elaborada basada en proyectos, el dominio conceptual y metodológico de los Currículos Básico Nacional y Regional y el manejo didáctico de los Proyectos de Aula. A estos docentes se les hizo seguimiento interactivo.

También, se observaron las sesiones de trabajo en aula y los cuadernos de notas de los niños a fin de determinar la pertinencia pedagógica entre lo planificado y lo realizado en el desarrollo académico anual de un ciclo de cinco PPA continuados.

Finalmente, se analizó una muestra de las observaciones hechas por los profesores regulares del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, que atienden durante los fines de semana a los docentes en servicio a través de cursos, talleres y jornadas de educación permanente. Acá se destacaban los logros y fortalezas observados en sus cursos así como las deficiencias y carencias más notorias de los docentes en cuestión.

El trabajo concluye, en una primera aproximación, ofreciendo a las instituciones universitarias de formación docente y al Ministerio de Educación Cultura y Deportes, un conjunto de recomendaciones a objeto de que se inicie, seria y responsablemente, un proceso de discusión que conduzca a concebir los Proyectos Pedagógicos de Aula en una perspectiva diferente a la línea didáctica e instrumentalista que en la práctica predomina, así como a revisar profundamente su organización instruccional dado el carácter profundamente sincrético observado en los docentes de aula.

III. El perfil real de los proyectos pedagógicos de aula en el contexto de la investigación

Estos resultados han sido recogidos en dieciséis aspectos o rasgos pedagógicos que delinean tres categorías analíticas de naturaleza: conceptual, curricular y metodológica; las cuales se entrelazan con el docente, tal como se evidencia en dos figuras que se presentan para su ilustración. Una, que destaca **el deber ser**, contrastada con la otra, donde grafica **la realidad del ser**. La primera, ilustra el deber ser del modelo de la formación docente al que teóricamente corresponde la actuación normal del docente en ejercicio y, la segunda, ofrece la distorsión entre los planos de lo conceptual y lo práctico, que en la realidad es lo que se produce por ser el contexto donde se dan las interacciones y se producen los ruidos pedagógicos, las contradicciones sociales, los desajustes culturales etc., es decir, el mundo real de la escuela en contexto histórico. Obsérvense las figuras N° 1 y N° 2.

Las siguientes dieciséis consideraciones comprendidas en siete aspectos generales, presentan resultados parciales de la investigación que se han ido agregando paulatinamente en la medida que la investigación amplía su trabajo de análisis y extrapola nuevos datos. Así, encontramos las siguientes revelaciones:

El modelo de proyecto pedagógico de aula está saturado de elementos constitutivos

1. La investigación determinó, en primer lugar, que los Proyectos Pedagógicos de Aula observados están recargados de constructos conceptuales y metodológicos provenientes del Currículo Básico Nacional y del Currículo Básico Regional, que saturan la estructura funcional del PPA, y que, además, agravan la situación pedagógica en los casos que el docente no tenga comprensión sobre el alcance conceptual del currículo y la riqueza potencial existente en un proyecto, dado su valor socializante y de aprendizajes autoconstructivo y transferente. Estas dos últimas consideraciones inevitablemente condenan el proceso enseñanza-aprendizaje del educando a un inminente fracaso escolar.

Los PPA, de acuerdo a las prescripciones normativas establecidas en el C.B.N. por el Ministerio de Educación, obligan al maestro a considerar metodológicamente los siguientes elementos:

-El diagnóstico situacional y prospectivo de la realidad del niño, la escuela y su entorno.

figura n° 1. Debe ser del modelo PEDAGÓGICO

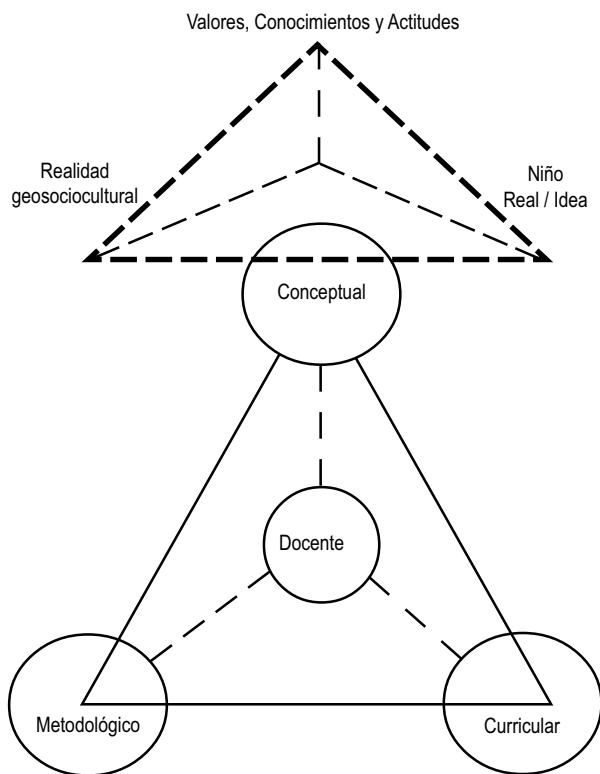
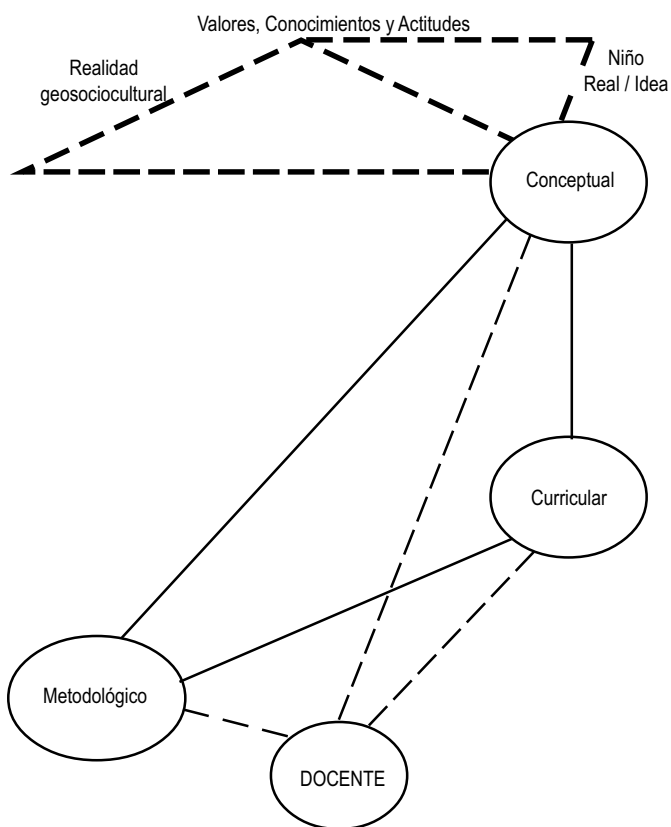


figura n° 2. Realidad de la práctica docente EN EL AULA



- Los objetivos del nivel de la Educación Básica, de la etapa y del grado respectivo.
- Los contenidos de las seis áreas del currículo presentados en sus dimensiones: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Las dimensiones del saber, del ser, del hacer y del convivir juntos.
- El perfil ideal del educando y del grado respectivo.
- Las dimensiones y alcances de los cinco ejes transversales.
- Las competencias, dimensiones e indicadores de la evaluación.
- Las necesidades, intereses y experiencias previas del alumno.
- La realidad del entorno escolar.

Como se puede notar, esta enorme cantidad de elementos, aunados a otros referentes igualmente normativos, y otros, considerados complementarios, que más adelante se indican, propicia en el docente enormes confusiones conceptuales y prácticas para articular un plan de trabajo en el que los aprendizajes estén permanentemente monitoreados por la evaluación, ahora inspirada en una concepción cualitativa de la formación integral del educando, la cual exige de un dominio conceptual y teórico para llevarla a feliz ejecución, so pena de enclaustrarla en interminables listas de cotejo, escalas de observación, escalas de estimación, anecdotarios, hojas de vida y datos acumulados difíciles de engranar en decisiones de carácter académico formativo.

2. El análisis de los PPA evidencia, además de los elementos formalmente prescritos por el despacho de Educación, la presencia de otros elementos didácticos, tipificados como redundantes en sus significados. El autor los califica como insumos “accesorios” o complementarios a la estructura del PPA, cuya pertinencia pedagógica es bastante discutible y cuya funcionalidad es, igualmente, dudosa. Ejemplo de lo indicado son los siguientes veintiocho (28) elementos encontrados en diferentes proyectos y que ilustran la observación señalada.

- Visión y misión del PPA.
- Objetivos didácticos de la escuela.
- Objetivos del Proyecto Pedagógico de Plantel.
- Objetivos de las Escuelas Bolivarianas.
- Objetivos del Proyecto Educativo Nacional, PEN; aun cuando este documento no tiene carácter oficial ni es, en consecuencia, normativo.
- Objetivos del docente.
- Objetivos del alumno.
- Objetivos de la comunidad.

- Objetivos de transferencia.
- Objetivos de entrada.
- Objetivos de salida.
- Objetivos estratégicos.
- Objetivos intermedios.
- Objetivos generales.
- Objetivos específicos.
- Objetivos instruccionales.
- Objetivos de enseñanza.
- Objetivos de aprendizaje.
- Objetivos de la escuela.
- Metas y alcances del proyecto
- Actividades y subactividades.
- Actividades extracurriculares.
- Actividades remediales.
- Actividades de transferencia.
- Actividades de nivelación.
- Actividades de apertura.
- Actividades de desarrollo.
- Actividades de cierre.

Estos agregados, suerte de “bisutería didáctica”, además de innecesarios recargan la ya complicada estructura funcional del PPA haciéndolo, pedagógicamente inviable, independientemente del uso de cualquier formato o modelo de registro de proyecto que se utilice.

3. Las recomendaciones metodológicas presentes en la literatura especializada sobre elaboración de PPA, además de abundantes, mecánicas y algorítmicas, confunden los pasos procedimentales propios del diseño instruccional con la fase de instrumentación y de desarrollo que se da en el aula. Esta situación, en consecuencia, entraba la comprensión procedimental que luego se trasladará al diseño, y por ende, a la ejecución del proyecto. Esta consideración es la que explica que el índice de un proyecto debidamente formulado no es equivalente al proceso seguido para su construcción; por la misma razón que el índice de un libro no representa la guía secuencial de pasos y procedimientos para su elaboración.

La disneilandización, estandarización y generalización del título del proyecto

4. Los resultados del trabajo señalan que el Proyecto Pedagógico de Aula pierde su trascendencia y significación al definirse el título del proyecto con frases u oraciones estandarizadas de uso masivo y repetitivo, situación explicada porque éstos responden a un tipo de literatura sobre proyectos promovida por intereses comerciales que ofrecen *kits* de adminículos, juegos y

actividades prediseñadas. Esto último ha creado, en algunos casos, la práctica del intercambio entre los maestros de todo el tinglado de “cosas” didácticas contenidas en este tipo de proyecto.

Algunos docentes denuncian la existencia de sujetos que venden o alquilan, a módicos precios, proyectos y adminículos de “confección casera” o de elaboración proveniente de consultores pedagógicos de la “economía informal de la educación”. Lo grave de esta situación es que sus contenidos y actividades estandarizados sustituyen al CBN y no respetan los grados de las etapas para su aplicación.

Igualmente, los títulos pierden su verdadero sentido pedagógico al anunciarse con alcances muy ambiciosos o de gran generalidad. Asimismo, al identificarse gramaticalmente en forma *fatua*. Tales evidencias se observan en algunos proyectos pedagógicos cuyos títulos se identifican así:

- El mágico mundo de los animales.
- Importancia del juego en la escuela.
- Importancia de la lectura y la escritura.
- El mágico mundo de los alimentos.
- El maravilloso mundo de los mamíferos.
- Conociendo la ciudad.
- Jugando aprendemos más y mejor.
- El encantador mundo de los dinosaurios.
- Conozcamos a Dios.
- El mágico mundo de las plantas.
- Cantando y jugando somos felices.
- La honestidad nos hace grandes.
- El mágico mundo de los pájaros.
- El elefante y el ratón.
- El hombre en la inmensidad del sistema solar.
- El sistema planetario, eje de la vida.
- Las ardillas, animales en extinción, cuidémoslas., etc.

A estas genéricas, insulsas, no problemáticas y anodinas maneras de identificar los proyectos, las denominados *disneilandización de los PPA*, como una manera de calificar la banalización en que han caído los títulos de los PPA.

Asimismo, es importante destacar que la sustitución de los ejes temáticos, temas problematizadores y ejes de interés, pertenecientes a los Centros de Interés de antaño y, más reciente, de las Unidades Generadoras de Aprendizaje (1983), por títulos genéricos o de escasa conflictualidad cognoscitiva presentes en los actuales proyectos, es un “salto pedagógico atrás” en la innovación educativa, que no contribuye a mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que tiende a confundir a maestros y estudiantes en la verdadera

dirección didáctica que éstos tienen para la definición y alcance de un verdadero Proyecto Pedagógico de Aula.

5. Así mismo, se observa en los docentes un apego inmatematista al título escogido para el PPA, el cual se transforma para éstos en eje central de toda la relación académica del proyecto. Los riesgos de esta situación es que cuando no hay comprensión sobre el alcance epistémico del título o tema motivador, que es el encargado de generar un efecto concéntrico o espiralado de relaciones en las áreas del plan de estudio, entonces el PPA se recarga de múltiples y variados temas sugeridos por los niños, que luego no pueden integrarse en una matriz conceptual, justamente porque no son adecuadamente seleccionados y no se corresponden con los “conocimientos previos” del niño.

Sobreposición de concepciones y modelos didácticos de planificación presentes en los proyectos

6. La estructura metodológica derivada del análisis de una veintena de formatos de PPAD, conforma una propuesta metodológica en la que se entrecruzan lineamientos provenientes de diferentes modelos de planificación que constituyen una malla sincrética difícil de conjugar en términos de claridad conceptual y comprensión metodológica. Así, podemos observar la existencia de elementos didácticos que provienen de diferentes fuentes:

- La planificación estratégica.
- La planificación normativa.
- Los constructos de la planificación por objetivos.
- Las categorías de la planificación por indicadores de gestión e indicadores por competencias.
- Las categorías de modelos de planificación centrada en la enseñanza.
- Las categorías de modelos de planificación centrada en el aprendizaje, que ofrecen un amplio decantamiento que oscila entre las diferentes perspectivas y consideraciones pedagógicas del variopinto mundo del cognoscitismo hasta llegar a los planteamientos neoconductistas actuales que igualmente aterrizan en planteamientos de la teoría cognitiva.
- Las reminiscencias de la planificación por Unidades de Trabajo
- Los vestigios de la planificación provenientes de las Unidades Generadoras de Aprendizaje, UGA, tales como los planes de trabajo.
- Los elementos sobrevivientes del modelo didáctico tetraedial de la Educación Primaria, vigente hasta 1982.
- El modelo normativo de la Educación Básica (1982) que dejó en algunas escuelas básicas de Mérida la cultura pedagógica de los planes anuales, planes de lapso, planes semanales y planes diarios.

Como se puede observar, todo este despliegue de insumos de diferente procedencia teórica y conceptual configura una arquitectura de la planificación difícil de armonizar, compleja de ejecutar e incierta para su evaluación. Al final, queda un sabor amargo de nuestra impotencia frente a un fenómeno sincrético, aleatorio y pedagógicamente poco serio que evidentemente está generando estragos en la formación cultural, intelectual y ciudadana de los niños que no se están formando integralmente en sus aulas. De igual forma, sentimos el dolor de la autocondena por nuestra responsabilidad al saber lo que ocurría y no actuar en la práctica, por indeferencia, omisión o acción equivocada.

La innecesaria complicación de lo sencillo

7. La mayoría de los PPA estudiados utilizan diversos formatos cuyo desarrollo plano y lineal dificulta o impide visualizar metodológicamente la capacidad integradora, globalizadora e interdisciplinaria de un buen Proyecto Pedagógico de Aula. Esta situación imposibilita ver, por ejemplo, los contenidos en mallas curriculares que denoten correlaciones, traspolaciones y transferencias en contenidos curriculares seleccionados. Tampoco se pueden observar las relaciones de transversalidad a través de sus indicadores, o el cruzamiento entre los indicadores de las competencias de la evaluación.

8. Lo paradójico de lo observado es que, pareciera ser que se quieren complicar innecesariamente los planteamientos metodológicos conducentes a elaborar un Proyecto Pedagógico de Aula. Así la sencillez y funcionalidad de la tradicional metodología de trabajo por proyectos de antaño, se ha convertido, ocho años después de su incorporación masiva a las dos primeras etapas de la Educación básica (1996), en una propuesta complicada, inviable, impráctica y fraudulenta, porque buena parte de los docentes no siguen su dinámica pedagógica ni sus prescripciones didácticas. Tampoco los directivos y supervisores hacen poco o nada para que esto sea diferente pues no existe un proceso de supervisión y seguimiento capaz de retroalimentar la discusión pedagógica en la administración académica del plantel.

La exclusión de los contenidos disciplinares de las áreas curriculares en los proyectos

9. Una delicada deducción desprendida de la mayoría de los proyectos y del análisis realizado a los cuadernos de notas de los educandos, concluye que en la práctica escolar la mayor parte de los contenidos de las áreas disciplinares del plan de estudio quedan excluidos del PPA, al privilegiarse los propuestos por el alumno, y ser convertidos en actividades de la vida cotidiana del

niño, interpretados como “conocimientos previos”, presuntamente derivados del título, PPA, los cuales no son articulados orgánicamente a los saberes disciplinarios del CBN.

Esta situación proviene de una concepción practicista muy arraigada en nuestro docente al considerar el PPA como un instrumento técnico despojado de toda fundamentación teórica y de condicionamiento al plan curricular, tal como se observó en las gráficas antes señaladas. Por ello, es que no hay relación entre los llamados conocimientos previos, supuestamente derivados de los alumnos, con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las áreas curriculares, ya que estos no están presentes en las actividades escolares. En la práctica, el CBN no existe y su obligatorio cumplimiento es letra muerta. En la escuela nadie supervisa esta situación. Esta revelación es sumamente delicada y grave.

10. Se desprende de la información analizada en los PPA una significativa reducción y desvalorización del papel académico que deben desempeñar los programas de las seis áreas curriculares del grado e incluso de su literatura, considerados pedagógicamente entre las fuentes básicas de la cultura, la ciencia, el arte, la tecnología, etc., más importantes con las que cuentan la escuela y el educando.

Al sustituirse los programas de estudio por esquemas muestrales de contenidos provenientes, fundamentalmente de las propuestas sugeridas por los niños, el docente lo que está haciendo es simplificar el contexto y, por supuesto, reducir el texto que servirá de referente fundamental para la construcción de nuevos conocimientos, así como para la internalización y generación de valores y actitudes contemplados para su promoción por los proyectos. De esta forma, el docente convierte estos contenidos, la mayoría de ellos desconectados, sin contexto y sin articulación con algún referente académico, en los únicos instrumentos intelectuales del trabajo escolar,

transformando la complejidad y riqueza de las significaciones de los programas (potencialmente llenos de significado por su capacidad de transferencia, crecimiento intelectual y personal) en saberes efímeros, simples, superficiales e irrelevantes.

11. En la mayoría de los docentes participantes en el estudio, se destaca una gran debilidad en la forma como éstos incorporan los contenidos de las áreas curriculares en los PPA. Esta situación produce, en general, un vacío, que no se supera sólo por el hecho de afirmar que se “maneja bien” un formato de PPA. Esto lo podríamos graficar metafóricamente así: *un envase sólo sirve para contener una sustancia, si ésta no existe, sencillamente el envase está vacío*. Un PPA sin los contenidos del plan de estudios, solo contando con algunos conocimientos previos del alumno, no puede generar ambientes adecuados, ni producir en los niños conocimientos, ni fortalecer valores ni producir actividades positivas hacia el aprendizaje. De allí, la imposibilidad pedagógica de convertir los contenidos programáticos en conocimientos, en razón de lo cual el PPA, en la práctica, se reduce a un “recetario de contenidos y de técnicas didácticas” insuficientes para enseñar a aprender algo ligeramente significativo y valioso.

La acción del docente

12. Así mismo, las actividades señaladas en el PPA no se corresponden con lo que hacen y dicen los educandos en el aula de clases. Esta situación pudiera explicarse por la existencia de un andamiaje del PPA formado por elementos curriculares cuya epistemología es borrosa y, por ende, confusa al momento de diferenciar sus componentes epistemológicos en el docente.

Esta dificultad se puede observar al tratar de diferenciar pedagógicamente, por ejemplo, los contenidos procedimentales y actitudinales con las competencias y



los indicadores de la evaluación, cuando el maestro los extrae del Currículo Básico Nacional para reubicarlos en los PPA. A pesar de ser diferentes en la literatura curricular, el docente tiene dificultades para diferenciarlos en el plano metodológico porque su naturaleza no es amalgamable y sus conexiones didácticas se sienten conceptualmente extrañas a una práctica pedagógica, la mayor parte de las veces, desprovista de constructos teóricos capaces de traducirlas en orientaciones didácticamente significativas.

La interdisciplinariedad del conocimiento en los proyectos

13. En el mismo orden de ideas, la interdisciplinariedad en la ejecución del PPA se concibe, en la mayoría de los casos, como relaciones de contenidos discursivos orales realizados por el docente, reduciendo el papel del educando a un ámbito estrictamente de **observador y de escucha**. Se parte en este caso, del supuesto tradicional de que una buena exposición verbal es condición fundamental para estructurar el pensamiento del niño.

Así, podemos detectar que la actuación del docente en este aspecto se reduce a establecer relaciones conceptuales entre las áreas, ejemplificando situaciones creadas por él, demostrando saberes formales y transversalizando discursivamente el currículo. Siempre es él el actor principal de las elaboraciones.

Esta situación no es sino otra manera de *disfrazar* el papel magiscentrista ortodoxo del modelo bancario de la educación, el cual niega el currículo integral de la Educación Básica y su instrumento de desarrollo, el PPA, ya que estos son los dos medios que proponen y fomentan una educación participativa, socializante y de alta significación social y cultural.

14. Por otra parte, el estudio revela que un alto número de docentes observados presentan profundas carencias en el dominio conceptual de los saberes específicos de las áreas del plan de estudios, deficiencias severas en el desempeño didáctico de su práctica de aula y, finalmente, un desconocimiento de los principios, fundamentos y alcances educativos del Currículo Básico Nacional de la Educación Básica.

Esta situación, de naturaleza profesional, además, no le permite al docente la transmisión oportuna y pertinente de información orientadora para dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje y ayudar al educando a que construya y reconstruya el conocimiento científico, técnico, artístico y valorativo de la realidad curricular y del medio escolar donde éste se desenvuelve.

Acá volvemos a reiterar el viejo ritornelo de que nadie puede transitar una ruta que no conoce, ni nadie puede enseñar lo que no sabe, y el PPA no es sino un medio para llenarlo de contenidos disciplinarios prescritos en el CBN, los cuales, si no son del dominio conceptual del docente, harán, entonces, que los intereses, necesidades y conocimientos previos del alumno no tengan un andamiaje donde multiplicarse, llenarse de nuevas significaciones y ser traspolados a otros campos del saber y de la realidad cotidiana.

En síntesis, esta situación, al estar presente, impide en el docente su integración teórica y metodológica con el currículo, con la realidad biopsicosocial del niño y con el entorno geosociocultural de la escuela. En otras palabras, es la que “desprofesionaliza” al docente y le inhabilita en su condición magisterial para su desempeño profesoral por no poseer la fuerza de la idoneidad y la ética académica exigida por la Ley.

De la bisutería de los PPA y la hamburguesa pedagógica callejera al espíritu en pena del supervisor

15. Haciendo un alto en el análisis de los datos obtenidos en el trabajo, la investigación concluye, en este reporte parcial, que la resultante de elaborar un PPA a partir de los recargos curriculares presentes en el Currículo Básico Nacional, en el Currículo Básico Regional, de la adición de *elementos accesorios o bisutería didáctica*, y de la anexión de contenidos y actividades derivados del título del proyecto, podría ser comparada, sarcásticamente, como la nueva versión existente de una hamburguesa callejera cuyos agregados disímiles y abundantes dificultan detectar los verdaderos sabores de esta comida rápida que inunda las esquinas de las ciudades, rincones de pueblos, plazas, veras de carreteras y caminos, donde existen comensales poco exigentes, para quienes la diferencia entre calidad y cantidad no es un problema.

Esta metáfora se afirma en que el docente no es ni debe ser un comensal callejero, sino un sujeto capaz de saber escoger consciente y comprensiblemente lo mejor de un alimento, por su carga proteica, contenido vitamínico y alto valor nutritivo. Así, en esta relación, el PPA es un medio que recoge de manera amplia los saberes curriculares y los entrelaza de manera orgánica con los conocimientos previos del educando, creando así una malla de significaciones que se sueldan con los escenarios socioculturales del ambiente físico y espiritual que son los que le dan sentido y riqueza a la escuela.

Si estos presupuestos no están claros para el docente, el PPA se convierte en un adminículo técnico, extraño a su práctica pedagógica y provocador de lo que todo el mundo sabe pero que hipócritamente calla:

que el cuadernito amarillo y viejo de las notas del maestro seguirán rigiendo el curso de la enseñanza, y el PPA, simplemente servirá para cumplir con un requisito administrativo para ser mostrado, de vez en cuando, a un eventual e intruso supervisor, que cual fantasma pudiere vagar por alguna escuela. Entonces, esa planificación, solo servirá para tranquilizar el espíritu en pena de este supervisor extraviado por su mea culpa por no cumplir con su misión y su tarea de hacer seguimiento pedagógico y acompañamiento al docente en su aula.

Con seguridad, este supervisor nunca será el director de la escuela, ahora denominado, por la pedantería del lenguaje empresarial de la escuela neoliberal: “el gerente”, que estará en su oficina demasiado ocupado llenando planillas y estadísticas que nadie leerá, ni siquiera el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes o la Zona Educativa o la Dirección Regional de Educación, porque éstos, a su vez, estarán demasiados ocupados en otras cosas más importantes, que no interesarán a la escuela ni a la educación ni a nadie, seguramente, tampoco a ellos.

No todo está perdido

16. Con este título de inspiración esperanzadora, la investigación quiere expresar que entre el negro y el blanco se desprende un claroscuro lleno de compromisos, militancias con el deber y el saber magisterial, de experiencias llenas de vida y alto valor pedagógico provenientes de docentes cuya formación académica y disposición actitudinal y valorativa sirve de andamiaje para anclar los Proyectos Pedagógicos de Aula con claridad teórica, a pesar de las consideraciones hechas en los numerales anteriores.

Desde este contexto, se puede afirmar que los resultados de la investigación orientan sus observaciones hacia este tipo de docentes que poseen marcos conceptuales y teóricos apegados a las prescripciones del CBN, que cuentan con una sólida formación profesional profundamente involucrada con el quehacer del docente integrador, que es quien puede dirigir metodológicamente la acción educativa con solvencia pedagógica. Solo en estos casos de la investigación, el proceso enseñanza-aprendizaje tenía dirección, claridad en sus logros y pertinencia curricular.

Acá se pudo observar y constatar que los títulos de los proyectos eran resultado de largos debates y discusiones con los escolares para buscar aquellos que fueron suficientemente problemáticos, controversiales, motivadores, trascendentes y llenos de significado, capaces de permear y transversar la selección de los contenidos disciplinarios del plan de estudios para luego

darle cuerpo curricular al proyecto. En estos casos, la investigación determinó que todavía existían indicios muy marcados de una cultura pedagógica basada en la experiencia de los ejes temáticos o ejes problematizadores de las Unidades Generadoras de Aprendizaje de la Educación Básica, anterior a la reforma de la Educación Básica de 1996. Asimismo, los proyectos presentaban articulaciones provenientes de la transversalidad y sus indicadores, lo cual se reflejaba de manera permanente en las sesiones expositivas del docente, en las reuniones de trabajo socializado y en las tareas o actividades recomendadas para la casa o trabajos específicos de campo.

Por su parte, los contenidos de las áreas curriculares se alineaban concéntricamente alrededor del título, respetando la continuidad y secuencia indicadas en el CBN; pero, además, vinculados a las actividades y contenidos desprendidos de los conocimientos previos de los niños. En estos casos, los PPA mantenían una secuencia a lo largo del ciclo anual de trabajo.

Por otra parte, la evaluación observada se orientaba a darle funcionalidad retroalimentadora para pulsar logros, detectar carencias y deficiencias de aprendizajes e incidir nuevamente sobre ellas, a través de actividades alternativas de tipo remedial y de nivelación.

El uso de instrumentos de evaluación cualitativa en estos docentes, orientaba el trabajo de evaluación hacia actividades individualizadoras para convertir a cada alumno en “un caso” particular en el concierto de la sección, en tanto posibilitaban su monitoreo durante las veinticinco (25) horas semanales de clase.

Es importante señalar que en ningún caso de la investigación el trabajo de integración de los

PPA fue posible llevarlo a cabo en el Área de la Educación Física donde intervenían otros docentes que llevaban su propia planificación y particulares formas de evaluación.

Finalmente, es oportuno indicar que en los casos en referencia se determinó la presencia de una comunidad de padres y representantes verdaderamente efectiva, sin incluir las reuniones ordinarias de la comunidad; su participación en los escenarios académicos fue preponderante, sobre todo, en aquellas actividades vinculadas a excursiones pedagógicas al campo, asesoría en trabajos de indagación, exploración y documentación bibliográfica.

Este numeral es una síntesis apretada de lo observado en los docentes integradores que asumen su rol con competencia y disposición anímica y actitudinal para intervenir en el aula de clases, con profesionalismo y responsabilidad personal. Su relación con el Proyecto

Pedagógico de Aula fue una vinculación, una manera de planificar, una metodología más, que no agota la discusión sobre su capacidad mediadora entre el alumno y la realidad sociocultural.

Ser un docente integrador eficiente es hacerlo desde los proyectos, pero vistos como una alternativa didáctica que le ofrece el espectro de la pedagogía. Los proyectos no son un fin en sí mismos, son un medio, una herramienta integradora teóricamente bien fundamentada, pero nada más que eso.

IV. Conclusiones y recomendaciones generales

Las universidades encargadas de la formación docente son, entre otros ámbitos académicos, los más adecuados para reflexionar sobre los procesos educativos que se desarrollan en sus aulas y cuyos resultados no siempre se corresponden con las exigencias del currículo y las expectativas que la sociedad demanda. Es por ello que las escuelas básicas deben iniciar un proceso de reconstrucción de su misión para transformarse en centros donde se debata el fenómeno educativo en sus diferentes dimensiones.

Por su parte, el Ministerio de Educación Cultura y Deportes y la Gobernación del estado a través de sus zonas educativas y direcciones de educación, deben asumir con mayor rigurosidad el papel rector en la orientación de los planteles, que garantice el verdadero sentido que tienen los centros educativos, so pena de que las escuelas públicas y privadas zozobren por falta de pertenencia académica y social. Esta reflexión deviene de la gran conclusión de la investigación: *la dimensión conceptual y valorativa de la educación no es posible traducirla a la realidad porque sus instrumentos operativos no funcionan como hemos podido demostrar con los Proyectos Pedagógicos de Aula.*

La consecuencia de estas incongruencias son observables en los bajos niveles de formación académica y cultural de los alumnos que en su prosecución escolar siguen presentando crecientes niveles de analfabetismo funcional a pesar de las altas calificaciones plasmadas en sus boletines. Para el caso de los alumnos que no se quedan, es decir, los desertores del sistema educativo, la situación es más crítica porque ahora serán excluidos sociales, candidatos naturales a alguna de las misiones alfabetizadoras que auspicia el Ejecutivo Nacional.

En tal sentido, considero pertinente presentar las siguientes proposiciones para su discusión:

1. Iniciar y profundizar la discusión académica y práctica sobre la naturaleza metodológica y soportes

conceptuales, teóricos y reales que sustentan los PPA venezolanos, para simplificarlos metodológicamente, sin que ello signifique despojarlos de su complejidad natural.

2. Revisar los lineamientos generales para diseñar PPA provenientes del despacho de Educación, a objeto de reducir el trabajo de planificación y hacerlos más comprensibles para el docente y pertinentes con la realidad del educando.

3. Revisar críticamente los resultados escolares para determinar si los PPA están incidiendo favorablemente en la formación académica integral de los niños de las dos primeras etapas de la Educación Básica.

4. Crear círculos de estudio en las escuelas con el objeto de analizar la repercusión que tienen los PPA en el trabajo docente y si los mismos se corresponden con las formulaciones establecidas o se utilizan como una farsa disfrazada, solo para complacer la “exigencia” de un eventual supervisor o del director de la institución.

5. Responder con propuestas institucionales y ofrecer alternativas de carácter integral que enfrenen la tendencia perversa observada en el inmediateismo y la urgencia de algunas prácticas de aula, con el propósito de no seguir convirtiendo el PPA en una propuesta simplista y reduccionista, propio de una “receta pedagógica”.

6. Revisar seria y responsablemente la manera como las universidades están abordando los proyectos pedagógicos de aula y tomar los correctivos de rigor para no seguir contribuyendo al deterioro de la formación conceptual y metodológica de los futuros docentes.

7. Recomendar al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes la revisión de los Programas de Actualización Docente a su cargo, así como de las universidades que ofrecen escenarios para la actualización y el perfeccionamiento, a objeto de detener la tendencia instrumentalista que fundamenta la orientación de prácticas pedagógicas despojadas de las referencias curriculares y los basamentos teóricos que fundamentan el trabajo de planificación socializada de los proyectos.

8. Revisar la pertinencia académica de la literatura especializada sobre elaboración de PPA provenientes del mercado editorial para estudiarla con sentido crítico, constructivo y, fundamentalmente *proscriptivo*.

9. Iniciar seria y responsablemente un proceso de discusión entre las instituciones universitarias de formación docente y el Ministerio de Educación Cultura y Deportes, que conduzca a concebir los Proyectos Pedagógicos de Aula en una perspectiva diferente a la línea didáctica y tecnicista que en la práctica predomina; así como a revisar profundamente su propuesta de

organización instruccional dado el carácter profundamente sincrético demostrado en este estudio.

10. Revisar seriamente el papel de la supervisión escolar a objeto de recuperar su rol primario de naturaleza orientadora y acompañante del proceso escolar, y que, además, observe con rigurosidad la presencia de prácticas deformantes en la utilización de proyectos elaborados ya en años anteriores o usados en otras escuelas.

Asimismo, tomar medidas para evitar el efecto perverso de la proliferación de compra y venta de proyectos pedagógicos de aula con sus *kits* didácticos, de procedencia editorial, los cuales responden a realidades de otros países. En el caso de los proyectos elaborados por “consultores pedagógicos” de la economía

informal o casera, su elaboración presenta serias y profundas descontextualizaciones de tiempo, espacio y realidad local. El PPA, no debe olvidarse, es un instrumento cuyo valor pedagógico proviene de su “frescura” derivada de un momento histórico y de un lugar específico, por lo tanto, estandarizar un proyecto equivale a eliminar el valor idiosincrático de la realidad del presente que los produce. Esta aberración, en su adquisición para ser utilizado en el aula de clase, es condenable porque elimina el valor sociológico y cultural de los proyectos que nacen in situ con sus propias particularidades y potencialidades ya que los niños o pubertos que los ayudan a producir son únicos y sus realidades socioculturales no son transferibles. (E)

Bibliografía

- GOBERNACIÓN DEL ESTADO MÉRIDA. (1998). **Currículo Básico Regional del Estado Mérida**. Dirección de Educación. Mérida.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996). **Currículo Básico Nacional**. Nivel de Educación Básica. Dirección de Educación Básica. Caracas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997). **Los Proyectos Pedagógicos de Aula: Orientaciones para su elaboración**. Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. Alanda-Anaya. S/c.
- PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE. (1998). **Informes sobre el Plan de Capacitación sobre la Reforma Curricular en el Estado Mérida**. Mérida. Universidad de Los Andes. Vol I, III. Y VIII
- RIVAS, Pedro (2000). **Obstáculos Conceptuales y Metodológicos observados en el diseño y desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula**. (2000). Mérida: Universidad de Los Andes. Ponencia presentada en el Taller sobre Práctica Docente y Proyectos Pedagógicos de Aula en la Educación Básica. UNELLEZ-Barinas. Marzo 2000.
- _____ (2002). **Sincretismo metodológico en el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula en Mérida. Aproximación a una realidad**. Parte I. Mérida ULA. Ponencia presentada en la LII Convención de ASOVAC, Barquisimeto octubre 2002.
- _____ (2003) Sincretismo Metodológico en el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula en Mérida. Parte II. Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación Educativa. UPEL. Núcleo Académico Mérida, Abril, 2003.



Todavía quedan entre nosotros expresiones que se resienten de la idea que tenían los antiguos de las cualidades de un maestro de escuela. Pretendía serlo un buen hombre que el hambre llamaba al magisterio, y para apoyar su solicitud se valía de un empeño; la respuesta del regidor era: veremos la letra. Se esmeraba el pretendiente en los rasgos de su memorial; echaba una firma de a media hora; con los Artículos y las Bienaventuranzas salía del examen, y si pasaba las mañanas en la iglesia, pidiendo con el pater noster qué almorzar, estaba seguro del certificado de su párroco.

*Sociedades Americanas en 1828 – O. C., I, 330-331
Ideario Pedagógico de Don Simón Rodríguez*