



*Madera Petrificada. Laboratorio de Biología.
Universidad de Antioquia*

Retos y propuestas para una didáctica contextualizada y crítica

Resumen

El artículo defiende la necesidad de priorizar la elaboración y discusión de propuestas didácticas más «ecológicas», contextualizadas y críticas, frente a la predominante producción de recomendaciones unidimensionales en el vacío.

Se reconocen algunos importantes retos para la investigación didáctica, los cuales implican atender a factores de muy diversa naturaleza y nivel: desde las interacciones escuela-sociedad hasta los procesos en la mente del aprendiz.

A partir de este reconocimiento, se desarrollan las siguientes propuestas para una didáctica holística de intención transformadora: 1. Multidimensionalidad sinérgica, 2. Apertura estructurada, 3. Ambiente material que apoye el aprendizaje relevante, 4. Actividades que estimulen y orienten la curiosidad infantil hacia aprendizajes relevantes, 5. Planificación como preparación y no como predeterminación, 6. Evaluación como ayuda para tener éxito, 7. Vida escolar democrática.

- Abstract

The article defends the need to prioritize the elaboration and discussion of didactic/curricular proposals of a more «ecological», contextualized and critical nature, in face of the predominant production of unidimensional, in vacuo, prescriptions.

It is recognized the great difficulty of the didactic/curricular task, which, if pertinent and critical, must elaborate and try its proposals taking into account factors of diverse nature and level: from school-society interactions to the processes inside the learner's mind.

Acknowledging this difficulty, seven proposals are developed towards a holistic didactic with a transforming aim: 1. Synergic multidimensionality, 2. Structured openness, 3. A material environment supportive of relevant learning, 4. Activities to stimulate and guide children's curiosity towards relevant learning, 5. Planning as preparation and not as predetermination, 6. Evaluation as help towards success, 7. A democratic school life.

- Resume

L'article défend la nécessité de donner de l'importance à l'élaboration et à la discussion de propositions didactiques plus "écologiques", contextualisées et critiques, vis-à-vis des nombreuses recommandations unidimensionnelles faites dans le vide. On reconnaît certains défis importants pour la recherche didactique qui impliquent la mise en relief de facteurs de nature diverse et appartenant à des niveaux très différents: allant des interactions école - société aux processus mentaux de l'élève. À partir de cette reconnaissance, on développe les propositions suivantes pour une didactique holistique qui a une intention transformatrice: 1. La multidimensionnalité synergique. 2. L'ouverture structurée. 3. L'environnement matériel qui sert de base à l'apprentissage remarquable. 4. Les activités qui stimulent et orientent la curiosité infantile vers des apprentissages remarquables. 5. La planification comme préparation et non pas comme prédétermination. 6. L'évaluation comme une aide pour le succès. 7. Une vie scolaire démocratique.

Retos y Propuestas para una Didáctica Contextualizada y Crítica

Aurora LaCueva
Profesora Asociada Universidad Central de

Palabras claves: Didáctica, Proyectos, Evaluación, Escuela, Freinet. Key words: Didactics, Projects, Evaluation, School, Freinet.

*And what there is to conquer
By strength and submission, has already been discovered
Once or twice, or several times, by men whom one
cannot hope To emulate -but there is no competition-
There is only the fight to recover what has been lost
And found and lost again and again: and now, under
conditions That seem unpropitious. T. S.
Eliot. Four Quartets, (East Coker, V).*

Dirección del autor: Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

La necesidad de didácticas contextualizadas y críticas

La escuela latinoamericana en general y, particularmente, la que mejor conocemos, la venezolana, padecen de graves problemas y carencias en muy diversas áreas: administrativa, de infraestructura, de dotación, de formación docente, de estímulo a la carrera docente, entre otras. Así, sus deficiencias no residen sólo en lo didáctico -donde también existen, y muy pronunciadas-, ni pueden resolverse a partir únicamente de acciones didácticas. Pero la reflexión y las propuestas pedagógico-didácticas son fundamentales para esclarecer las situaciones, establecer prioridades y emprender acciones de mejoramiento. Es decir, más allá de su propia y específica esfera, la concepción didáctica ayudará también a orientar las decisiones en áreas como la construcción de locales, la dotación o el sistema de supervisión. Y, por supuesto, dentro de cada escuela y de cada aula guiará lo que suceda allí día a día, lo que verdaderamente vivan los estudiantes, por encima de discursos y de declaraciones.

No creemos que deba haber un sólo «camino didáctico» férreamente impuesto desde el poder central a cada educador. Pero sí debe existir en los altos niveles de decisión una concepción didáctica amplia, a partir de la cual puedan abrirse diversas opciones que se vayan perfilando cada vez más, conforme nos acerquemos al maestro o a la maestra en su salón de clases. En realidad, es imposible tomar decisiones en cualquier nivel del sistema educativo sin la guía de una cierta concepción pedagógico-didáctica, más o menos explícita y más o menos sistemática y coherente.

Sin embargo, notamos que falta en la investigación y el debate los planteamientos didácticos holísticos, que incidan sobre el campo de la enseñanza escolar de manera abarcante y cuidadosa. Abundan, por el contrario, las propuestas focalizadas, que se postulan -o hasta se imponen- sin involucrarse en ningún otro aspecto de la enseñanza sino en aquel de su particular consideración. En el fondo, se da así por bueno el resto de lo que ocurre en las escuelas. O bien, se cree en un imposible cambio «por pedacitos», que iría conquistando aisladamente parcelas del quehacer escolar.

De igual manera, por su misma naturaleza estas propuestas sólo atienden a alguna determinada faceta del aprendiz -su construcción de conceptos, su emisión de juicios morales, su capacidad de trabajar en equipo, por ejemplo-, disecando este rasgo y trabajando sobre él sin tener que ver con la persona-en-su-entorno del que aprende. Nos parece poco fructífero para el mejoramiento de la escuela este camino, especialmente si es el preponderante.

De modo que es necesario «poner sobre el tapete», discutir y, en lo posible, experimentar más propuestas de naturaleza «ecológica». En nuestro trabajo, orientado con esa intención, comenzamos por señalar algunos de los principales retos que, a nuestro juicio, debe enfrentar la elaboración didáctica que quiera ser pertinente. En la segunda parte del escrito, intentamos perfilar en forma sucinta una propuesta didáctica de carácter globalizante y que busca enraizarse en el contexto de nuestra escuela de hoy, reconociendo sus limitaciones y sus posibilidades. En nuestra propuesta, hemos tratado también de ser críticos, alejándonos de las recetas educativas aparentemente sencillas y / o expeditas, pero que no cuestionan en lo fundamental la negativa lógica del trabajo escolar predominante.

Nos alimentamos de las ideas y experiencias de grandes pedagogos para nuestra propuesta. Como en el poema de Eliot citado en el epígrafe, estamos en la lucha por recobrar lo que ha sido perdido, y encontrado y vuelto a perder, ante el acoso de la racionalidad técnica en educación.

La enorme complejidad de la tarea didáctica

No es de extrañar la salida fácil de las propuestas didácticas monofactoriales cuando se piensa en la enorme complejidad del mundo escolar. Niños, maestros, directivos, empleados y obreros conviven en un espacio determinado, relacionándose entre sí y a la vez recibiendo y respondiendo a las influencias de su sociedad. Los factores en juego son numerosos y diversos, las interacciones entre ellos múltiples e intrincadas, y nuestro conocimiento de todo el proceso, a pesar de su riqueza, es aún fragmentario y confuso.

Decimos a pesar de su riqueza porque ya contamos con un buen bagaje de investigaciones, acrecentado considerablemente en las últimas tres décadas en todo el mundo, y que atiende a diferentes facetas de la realidad escolar. Y contamos también con propuestas y experiencias- didácticas del más variado tipo, algunas con años de ensayo.

Pero difícil es para cada investigador en pedagogía y didáctica estar al tanto y poder asimilar y utilizar tan diverso, rico y complicado caudal de informaciones y proposiciones. Por ello se plantea la importancia de los equipos pedagógicos, donde investigadores en pedagogía y en especialidades relacionadas, junto a maestros innovadores, confluyan reforzándose mutuamente.

Escuela-en-sociedad

La didáctica no puede hacerse la desentendida acerca de las relaciones de la escuela con su sociedad. Algunos estudios y proposiciones, desde el paradigma interpretativo, por ejemplo, parecieran creer en un docente y en unos alumnos autónomos, que toman decisiones y negocian acuerdos más o menos tácitos según lo que va ocurriendo entre ellos. Pero en el reducido espacio del salón de clases no sólo están presentes el maestro o la maestra y los niños, sino que poderosas influencias y diversos agentes sociales se manifiestan también allí, abarrotando el lugar e interactuando con los protagonistas que vemos en primera instancia.

¿Cómo está constituida la sociedad? ¿Qué clases y qué sectores la conforman? ¿Cómo se estructura su economía y de qué modo marcha en el momento? ¿Qué exigencias y posibilidades le plantean los avances tecnológicos mundiales? ¿Cómo está organizado su sistema político? ¿Qué participación tienen los diversos sectores sociales en la toma de decisiones? ¿Cómo el poder se disputa o comparte? ¿Cuál es el dinamismo cultural de la sociedad? ¿Qué valores predominan en ella y qué valores aparecen como opciones en ascenso y como propuestas en desaparición? Y, la gran pregunta para los pedagogos, ¿cómo todas estas características sociales influyen sobre la escuela y reciben a su vez la influencia de la acción escolar?

No es que la didáctica sea la encargada de responder a todos estos interrogantes. No le corresponden propiamente, con la excepción parcial

del último. Pero ella debe preocuparse por conocer las respuestas que otros campos de estudio han dado. Son el trasfondo sobre el cual va a elaborar sus reflexiones y sus proposiciones. Y, de alguna manera, sí debe la didáctica involucrarse en el estudio de los intrincados modos como el mundo social y el propiamente escolar entran en relación, en el concreto día a día de cada escuela y de cada aula de clases. Debe hacerlo porque sus recomendaciones ingresarán a esa red, para desencadenar espirales positivas de cambio o para quedar en nada o para reforzar discriminaciones y opresión.

Al pensar en la escuela-en-sociedad, rechazamos las simplificaciones que la asumen como un lugar de consenso, o como un instrumento perfectamente aceitado al servicio de una determinada clase o sector social, o como una institución con un conjunto claro y unívoco de objetivos a lograr. La escuela es un lugar donde, sí, se dan en ocasiones consensos, y sí, triunfan en parte los intereses de sectores más poderosos de la sociedad, pero fundamentalmente resulta un espacio de conflicto, donde chocan intereses diversos y donde diferentes sectores sociales intentan alcanzar diferentes objetivos, no siempre -o, mejor, casi nunca- compatibles. Hay una sorda lucha que transcurre allí diariamente, aún cuando apreciemos que de modo apacible la maestra dicta mientras los alumnos copian.

Durante años predominó en muchos círculos académicos una visión distorsionada del mundo escolar: el «reproduccionismo». La escuela era vista sólo como un instrumento al servicio de los sectores sociales dominantes, que lograba de modo inalterable reproducir la sociedad existente (puede consultarse al respecto la excelente crítica de Giroux, 1983). Hoy, las nuevas realidades económicas y políticas mundiales, con el derrumbe de los países comunistas, parecen llevar a otro extremo de simplificación teórica: la escuela como lugar de perfecto consenso social.

Al hablar de escuela-en-sociedad debemos abordar el nivel mundial de relaciones entre naciones, clases y sectores sociales. Así mismo el nivel nacional, para llegar finalmente al regional y al local. Todos ellos se vinculan unos con otros, desde luego. Como medio local no hemos de atender sólo a la comunidad donde está ubicada la escuela, sino también a aquella donde viven los alumnos, cuando es diferente, e, incluso, a los ambientes de trabajo y de recreación de los padres (Bronfenbrenner, 1987).

Hay que considerar además que cada escuela, y sobre todo cada escuela pública, pertenece a un sistema educativo regional y nacional organizado, donde instancias de progresivamente mayor jerarquía toman decisiones de variado tipo que afectan a aquella. Por otra parte, hay que tomar en cuenta la posible diferenciación de las escuelas en «redes» o «circuitos», conformados según la clase social a la que atiendan (Bronfenmajer y Casanova, 1986).

En este artículo no podemos entrar en consideraciones sobre las relaciones entre los diferentes niveles de expresión social y la escuela. Pero quisiéramos aludir brevemente a un asunto de particular interés: los cambios tecnológicos en la producción y distribución de bienes y servicios, las nuevas exigencias laborales que éstos implican y su incidencia en la actividad escolar.

Nuevas tecnologías físicas, especialmente en el campo de la informática y la telemática, permiten cambios profundos en la organización de la producción y distribución de bienes y servicios, y plantean así novedosas exigencias a la preparación de los trabajadores. Se destaca la necesidad de un trabajador mejor formado, no tanto en habilidades específicas como en capacidades generales, tales como la búsqueda y la asimilación de información, el análisis de datos y la toma de decisiones a partir del mismo, el trabajo en equipos autónomos, la evaluación y la autoevaluación, entre otras. Esta necesidad de mejor formación surge porque los ambientes de trabajo ya no estarían diseñados para la repetición ad nauseum de tareas muy acotadas, sino para -utilizando los medios computarizados y la información accesible en grandes cantidades de modo veloz y organizado-cumplir la actividad laboral de manera cambiante, según los diversos requerimientos de los clientes y las modificaciones en insumos y en otros factores, mejorando constantemente el proceso mediante decisiones autogeneradas en equipo (Levin y Rumberger, 1989; Wirth, 1983; Reich, 1993).

Desde luego, queda en el mundo mucha tecnología tradicional, la cual seguramente se irá concentrando en los países menos avanzados. Quizás estas exigencias parezcan así lejanas. Pero, para hablar del caso concreto de Venezuela, su principal industria, la petrolera, es de las más dinámicas tecnológicamente hablando. Y, en cualquier circunstancia, si queremos

progresar no podemos contentarnos ni siquiera en otras áreas con modelos del pasado, sino que deberíamos esforzarnos por construir «nichos de excelencia» donde podamos producir competitivamente y con soluciones originales (Pérez, 1988). En este sentido, destaca la necesidad de equilibrar acciones estatales en las áreas de recaudación fiscal, infraestructura, intercambio comercial -apertura junto a subsidización y protección selectivas-, educación básica, media y superior, entre otras (Bailey y Eicher, 1994). Paralelamente, las empresas deben asumir nuevos compromisos en la formación de sus trabajadores y en el mejoramiento de las condiciones de vida de los mismos.

De manera que hoy en día se da la favorable circunstancia de que incluso a los propietarios del capital les debe interesar una fuerza de trabajo masivamente educada, a un nivel de cierta sofisticación cognitiva. De hecho, ya se aprecia el interés de algunos empresarios por los problemas de la formación para el trabajo y de la educación en general. Lamentablemente, buena parte de la dirigencia política parece permanecer más bien indiferente ante estos cambios que hemos señalado y poco comprometida con sus exigencias educativas muy reales y concretas.

Lo que es más, estos nuevos requerimientos formativos se dan, en el caso venezolano, dentro de un contexto de profunda desigualdad social, con extremas disparidades en la apropiación de la riqueza, que resultan en millones de personas viviendo en condiciones difíciles, incluso de pobreza crítica: vivienda precaria, insalubridad, deficiente alimentación, escaso acceso a bienes culturales, escolarización corta y de baja calidad... En tal contexto no puede prosperar la «nueva formación» de los trabajadores, que el empresariado requiere y exige, pero que al mismo tiempo obstaculiza con su comportamiento al interior de las empresas y como ente social (Granel, 1993).

Esta tensión podría irse resolviendo a favor de una mejor educación para las mayorías, en cantidad y calidad, de acuerdo a la lucidez, visión nacionalista y habilidad de diversos actores políticos.

Recordemos además que la educación mínima necesaria no se agota con los requerimientos laborales. Es estimulante que éstos aumenten, pero por encima de ellos están las exigencias políticas de la formación de ciu

dadanos cultos y críticos para la sociedad democrática, y las exigencias morales de dar a todos la oportunidad de aprender cuanto puedan querer y poder, que es mucho.

La escuela y el aula como micromundos sociales

Otro nivel de reflexión que interesa a la didáctica, y que no puede desconectarse del anterior, debe llevar al pedagogo al interior del plantel y, seguidamente, a traspasar la puerta del aula de clases. La escuela es en sí misma una pequeña comunidad, donde intervienen diversos individuos que en su interpelación influyen sobre el aprendizaje que allí pueda lograrse. Interesan al pensamiento pedagógico-didáctico los diversos agentes presentes, sus roles, su organización, sus relaciones, sus concepciones. Dentro del aula de clases debe darse similar análisis.

Los niños encuentran en la escuela exigencias, obstáculos y oportunidades que no habían vivido hasta entonces en sus relaciones dentro del hogar y de la comunidad. Los intercambios con los compañeros de curso y de otros cursos, con los docentes, con directivos y trabajadores, influyen en mayor o menor medida sobre su aprendizaje. El ambiente general de trabajo que exista en la institución, sus normas, su cultura organizacional, su «ethos», pueden ser muy importantes en la formación infantil (Dreeben, 1968; García Guadilla, 1979; Rutter y otros, 1982; Hurtado, 1983; Goodlad, 1984; Bronfenmajer y Casanova, 1986).

Al interior del aula, se viven las relaciones de los niños entre sí y de ellos con el docente. Un pequeño mundo social donde expectativas, supuestos, roles asumidos o no asumidos, capacidades, nociones, afectos, valores de cada participante constituyen ayudas u obstáculos en el aprendizaje de todos (Smith y Geoffrey, 1968; Adams y Biddle, 1970; Stubbs y Delamont, 1978; Delamont, 1984; La Cueva, 1985; Reina y otros, 1991; Rodríguez, 1991; García Salord y Vanella, 1992). Esta dimensión social tiene las más diversas facetas e implicaciones. Un detalle para pensar: Jackson (1975) observa de modo incisivo que sólo en un cine o en un autobús está la gente más físicamente cerca una de otra que en la escuela, y nunca por tan largo periodo de tiempo. Esto pensando, desde luego, en un aula tradicional.

Aprender en grupo y guiado por un maestro es, por supuesto, muy diferente a aprender en solitario, ser humano único frente a un mundo de objetos y fenómenos. Pero a veces la didáctica pretende ignorarlo y hace proposiciones para un imaginario niño aislado, o separa de modo tajante los factores individuales de los sociales en el aprendizaje. La investigación sociopsicológica y sociopsicopedagógica está explorando activamente esta naturaleza del aprendizaje escolar y, en general de todo aprendizaje humano, como un aprendizaje en comunidad (Mugny y Doise, 1983; Rogoff y Lave, 1984; Edwards y Mercer, 1988; Mugny y Pérez, 1988; Newman, Griffin y Colé, 1989; Rogoff, 1990). Muchos investigadores actuales se basan en las proposiciones pioneras de Vygotski acerca de las relaciones del aprendiz con otros miembros de su grupo social, relaciones que pueden darle un «andamiaje» para que haga primero con ayuda lo que más tarde lograr hacer solo, en una progresión del plano interpsicológico al intrapsicológico. El intercambio social puede ir de esta manera abriendo nuevos horizontes de capacidad intelectual a todos los involucrados en el mismo. Tal intercambio se da no sólo cara a cara, sino también a través de los productos culturales como libros, discos, videos, programas de computadora e, incluso, equipos e instrumentos. El lenguaje, relegado en una perspectiva piagetiana, se revaloriza en este enfoque (Vygotski, 1973, 1979; Riviére, 1984).

En el aprendizaje en comunidad propio de la escuela no son posibles sólo beneficios, también pueden darse trabas. Interesa a la pedagogía y a la didáctica que trabajen en favor del niño maximizar los primeros y reducir las segundas.

Mente y conducta de cada participante

Existe también una dimensión psicológica que nos atañe para la propuesta didáctica. La realidad del «mundo interno» de cada participante en la actividad escolar, especialmente de alumnos y docente: sus conocimientos, sus afectos, sus valores, y la relación entre ellos y las conductas que se manifiestan. Nos podemos beneficiar en este campo de la enorme investigación desarrollada por diversas corrientes de psicología cognitiva, que nos ofrece ya hoy resultados de gran trascendencia para la actividad escolar, a pesar de su carácter todavía muy incompleto y controversial.

Esta investigación debe vincularse a la realizada desde la perspectiva sociopsicológica, mencionada en el aparte anterior.

Cada vez más la investigación psicológica nos reafirma que el aprendizaje, si bien se da en sociedad y tiene un carácter dialéctico, es un esfuerzo personal del aprendiz, que requiere que éste se involucre activamente, por conciencia y por deseo. Para aprender hay que estar dispuesto a aprender y hay que tener libertad para tomar decisiones durante el proceso, controlándolo en buena medida, de manera que no se trunque el empeño de ir incorporando nuevas nociones y destrezas a las estructuras mentales propias y de ir transformando a la vez tales estructuras. La asimilación de nuevos conocimientos o estrategias no es una simple operación de almacenaje. El aprendiz debe poner en juego las teorías más o menos explícitas que ya posee y que tienen que ver con el tema, y debe tratar de engarzar lo nuevo en esas estructuras. Nociones que chocan con lo que ya sabe son rechazadas o modificadas. Mas, con el tiempo, el enfrentamiento reiterado con nociones discrepantes y el fracaso en «desenvolverse en el mundo» con las nociones viejas, pueden llevar al aprendiz a reorganizar o incluso a reconstruir desde sus cimientos las teorías que sustenta. Este proceso de incorporación-reestructuración requiere tiempo y no está exento de retrocesos y baches. Con frecuencia, afecta redes grandes de conocimientos y estrategias y no nociones puntuales, de ahí su riqueza, complejidad y productividad. Además, implica que el aprendiz quiera «entrar en el juego». En efecto, destaca en la investigación reciente la relevancia de lo afectivo para el aprendizaje: lo afectivo como suministrador de la «energía» que moviliza el esfuerzo de aprender (Claxton, 1987). Resaltan también los factores metacognitivos: de conciencia del propio proceso de aprendizaje y de dirección y evaluación del mismo.

Todo lo dicho no niega, ni mucho menos, la importancia de la ayuda que se le pueda dar al aprendiz desde afuera. Pero la condiciona a eso, a una ayuda, un apoyo para un proceso que tiene que estar guiado por el que aprende. En La Cueva (1991) puede encontrarse un tratamiento más extenso de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza, así como bibliografía sobre el tema.

La base material de trabajo

La actividad escolar implica no sólo a personas, sino a objetos y a una infraestructura material de trabajo. Ellos afectarán igualmente el proceso y, en muchos sentidos, serán determinantes. Un cierto «idealismo» pedagógico desestima la consideración de los factores materiales involucrados en el aprendizaje escolar y limita sus propuestas de mejoramiento a cambios en el docente y aun así a cambios fundamentalmente de actitud. Olvida, en primer lugar, que algunas condiciones de trabajo son tan restrictivas que no permiten en la práctica otras actividades más allá de la copia y del interrogatorio. Adicionalmente, desconoce que las actitudes, expectativas y disposiciones de los docentes no son gratuitas. Muchas de ellas nacen de su experiencia en el ambiente de trabajo escolar y son "respuestas racionales de sobrevivencia en ese ambiente. Si el ambiente no experimenta cambios, es difícil que cambie la actitud del educador. Y, de forma contraria, si el ambiente cambia las actitudes también pueden empezar a cambiar.

En relación con la base material de trabajo, en nuestro medio han prevalecido dos posiciones extremas: la subestimación «idealista» a la que aludimos anteriormente y, por otra parte, la mística adhesión a un recurso salvador, que por sí solo habría de cambiar la escuela: ayer, la televisión, hoy la computadora y, aún, para estar más a la moda, los hipermedios.

El peso de lo dado

La didáctica reformadora se enfrenta también con la historia que tiene tras sí la escuela, parte integral de la historia de la sociedad. Esta historia ha asentado unas rutinas de trabajo, ha legitimado unos puntos de vista, ha cristalizado unos valores y actitudes que resultan difíciles de cambiar en sí mismos y que, además, obstaculizan otros cambios. No es posible ignorar la historia escolar si se quiere influir positivamente en la escuela.

Para la escuela venezolana, mencionaremos algunos rasgos históricos que resultan particularmente obstaculizantes: la búsqueda de la homogeneización forzada, la importancia dada al control, la aspiración a un orden aparente -desde los pupitres en filas hasta el imposible silencio-, la banalización de lo complejo, el empobrecimiento de lo rico, el for

malismo y el autoritarismo (La Cueva, 1985; Bronfenmajer y Casanova, 1986; Rodríguez, 1991).

La cultura a transmitir y enriquecer gracias a la acción educativa

El planteamiento didáctico necesita así mismo basarse en el conocimiento del acervo cultural que se quiere transmitir en la escuela, y que se desea enriquecer al ponerlo en las manos de nuevas generaciones.

En una sociedad como la presente tal conocimiento implica cierta necesaria especialización a la hora de las propuestas didácticas más concretas. Una especialización de al menos algunos de los miembros de los equipos pedagógicos que mencionábamos en sección anterior.

Así, se hace indispensable el dominio de las diferentes ciencias naturales, o de sus tecnologías, o de las ciencias sociales, o de la música, o de las artes plásticas... si se quieren plantear propuestas o elaborar materiales de enseñanza que toquen esas áreas. Se trata de un conocimiento profundo, de grandes teorías, de principios fundamentales, de concepciones claves y de sus interrelaciones. Un conocimiento así mismo de la naturaleza del quehacer en el área, de las características del trabajo dentro de ella, y de los principales supuestos metateóricos que están en la base del desarrollo de la disciplina. Este entendimiento teórico, metateórico y procesal permite reflexionar sobre lo que en cada nivel educativo puede ser importante enseñar, y ayuda a determinar cómo puede ser enseñado. Se trata de un conocimiento del pedagogo, entrelazado con su saber propiamente pedagógico. No resulta suficiente la consulta al científico o al artista, al investigador literario o al tecnólogo, si el mismo educador no tiene dominio del campo disciplinario respectivo.

La didáctica ha de cuidarse, sin embargo, de los peligros de la superespecialización. Es empobrecedor y distorsionante pensar la educación, especialmente la educación del niño, sólo desde el punto de vista de una disciplina determinada y desde su exclusivo interés. No se alcanzará así a ayudar al estudiante a comprender verdaderamente el mundo, de manera no sólo disciplinaria sino también interdisciplinaria y, más allá, transdisciplinaria. Sobre todo en la educación no profesionalizante, aunque en la profesionalizante no deja de hacer falta, es necesario combinar saberes de diversas áreas, para ganar visiones más complejas y problematizadas de la cultura, de la sociedad y de la Naturaleza.

Desde luego, es difícil que cada pedagogo posea un entendimiento cabal de diversas disciplinas, para así poder ponerlas en relación cuando sea pertinente. Pero sí es posible que tenga el enfoque transdisciplinario, que le estimule a ir más allá de los marcos de un área determinada y lo oriente en la búsqueda de asesora, en la consulta, en el estudio, en el trabajo en equipo, que permitan en cada caso ir relacionando campos distintos para mejor ayudar al niño y al joven en su formación.

La propuesta didáctica no puede derivarse sin más de teorías e investigaciones psicológicas, sociológicas, antropológicas o de otras disciplinas. Con la gran importancia que todas ellas tienen para la enseñanza, es fundamental que no se salte de las mismas a las aplicaciones de aula, sino que tal conjunto de conocimientos sea tomado en cuenta a la luz de una elaboración teórica específicamente pedagógica. Es esa teoría pedagógica la que da mayor aliento y mayor alcance a la propuesta didáctica, enmarcándola en un esfuerzo de pensamiento sobre fines, deber ser, fundamentos, rasgos y riesgos de la enseñanza.

De este modo se evitan propuestas sesgadas, unidimensionales, disminuidas en su reduccionismo psicológico, sociológico o de otra índole. Y se aseguran, por el contrario, iniciativas didácticas más ricas y complejas, mejor fundamentadas y mucho más atentas a todo lo que está en juego en la enseñanza.

Sin embargo, la relación pedagogía-didáctica no debe verse meramente de la primera a la segunda. No creemos que la didáctica sea sólo una aplicación o derivación concreta de los grandes principios pedagógicos. Pues si bien ella se fundamenta en la teoría pedagógica, también le aporta resultados, y le abre caminos de investigación y reflexión. Hay así una influencia mutua. Por otra parte, la didáctica, como guía directa de la acción, incluye indicaciones y sugerencias que no surgen de la teoría pedagógica, sino de su propia reflexión característicamente tecnológica¹, y aún

¹ Entendido aquí lo "tecnológico" en sentido amplio, como la elaboración de productos y/o procesos y el saber contenido en esa elaboración.

de la práctica misma. Claro que ellas no deberían contradecir los postulados pedagógicos aceptados. Y, con el tiempo, la corriente de influencia de la didáctica hacia «arriba», hacia la teoría pedagógica, iría tejiendo un entramado consistente allí donde no había al principio vinculación clara.

El esfuerzo por interrelacionar lo más posible las propuestas didácticas y las elaboraciones teórico-pedagógicas resulta fundamental para enrumbar a ambas en un proceso de crecimiento sólido, con creciente clarificación conceptual y cada vez mayor eficacia práctica.

Algunas propuestas para una didáctica contextualizada y crítica

No intentamos desarrollar en este pequeño trabajo un planteamiento de índole teórico-pedagógica. Nos hemos limitado a señalar su importancia para la tarea didáctica, así como la necesidad de tomar en cuenta a partir de él otros saberes y reflexiones que nos ayuden a actuar mejor en la escuela.

En este escrito vamos a hablar directamente de didáctica, basándonos en nuestras propias consideraciones sobre los temas que hemos mencionado. En lo pedagógico nos apoyamos «sobre hombros de gigantes», particularmente nos influyen dos grandes educadores: Celestín Freinet y Paulo Freiré. Y en lo extrapedagógico consultamos investigaciones y elaboraciones teóricas pertinentes. Con este trabajo por fundamento, y aún reconociendo lo mucho que nos falta por avanzar en él, llegamos a los planteamientos didácticos. Es decir, al esfuerzo por proponer aquí y ahora unas formas de acción, unos instrumentos y unos recursos que ayuden a alcanzar fines pedagógicos que tenemos por deseables y justos. Fundamentalmente: la educación de todos para que lleguen a ser ciudadanos cada vez más cultos, críticos y democráticos.

Desde su aparición, hace quizás dos millones de años, el género Homo al que pertenecemos ha venido elaborando cultura. Hoy, contamos con un acervo diversificado y rico producto del esfuerzo de miles de millones de seres humanos a lo largo de todo ese tiempo. Pero, ¿cuánto de él está al alcance de la mayoría de los niños y jóvenes? El desigual funcionamiento de nuestras sociedades tiende a encerrar a

muchos en nichos culturales de reducidas dimensiones. La acción escolar que pretenda desenvolverse en beneficio de las mayorías debe abrir ventanas y ofrecer puentes que permitan a los estudiantes, de uno u otro modo, acceder a las más variadas creaciones culturales, que deberán ser confrontadas y procesadas a partir de la propia cultura que esos estudiantes traen al aula.

Tal enriquecimiento cultural se ha de realizar así de manera crítica, insertándose en el mundo, como dice Freiré (1973). Aprendiendo cada vez más a problematizar la realidad, en vez de tomarla como «dada». Aprendiendo a investigar las situaciones sociales en toda su complejidad. Y aprendiendo a organizarse junto a otros para plantear y propulsar transformaciones en esas situaciones sociales, en forma realista mas no contemporizadora.

Por eso, íntimamente vinculada a lo anterior está la exigencia de una formación democrática, que desde los primeros grados prepare al niño, a la niña, para la participación, la deliberación, la defensa de los derechos humanos, la negociación, la acción cooperativa, la responsabilidad. Democracia, criticidad y enriquecimiento cultural son grandes parámetros que orientan nuestro enfoque educativo y nuestras propuestas didácticas para la escuela básica.

En el esfuerzo por perfilar estas propuestas, no sólo nos limita nuestra propia ignorancia, sino también todo lo que todavía falta por saber acerca de cómo los seres humanos aprendemos, y acerca de cómo nos afecta en ello nuestro entorno inmediato y las circunstancias sociales más amplias.

Pero la enseñanza es una acción práctica masiva que no se puede detener por falta de respuesta suficiente a los interrogantes que plantea. Y la didáctica, como guía para la acción práctica, tiene que ofrecer soluciones, si bien tentativas y prudentes, que permitan lograr lo más posible a partir de lo que ya sabemos y aun de lo que intuimos. En ese empeño inscribimos las propuestas que siguen. Cada tema merecería un tratamiento amplio, que desbordaría los marcos de este artículo. Para algunos de ellos hemos desarrollado ya elaboraciones mayores, a las que haremos referencia.

Multidimensionalidad sinérgica y no unidimensionalidad

Aceptando la complejidad del aprendizaje escolar, la didáctica debe preocuparse por considerar simultáneamente diversos factores que lo afectan, buscando que las mejoras en las distintas áreas se desarrollen paralelamente y se refuercen unas a otras. Poco ganamos con propuestas que sólo atiendan a alguno de los aspectos involucrados.

La búsqueda de la «multidimensionalidad sinérgica» aleja de la frivolidad de los temas de moda y de la falsa precisión de las simplificaciones. Obliga a trabajar dentro de la ambigüedad de lo muy complejo y sólo parcialmente conocido. Y exige manejar amplia información de muy diversos campos.

Apertura estructurada y no prescripción minuciosa

Defendemos las propuestas didácticas de naturaleza abierta o semi-abierta y, al contrario, desconfiamos de las propuestas estrechamente prescriptivas.

Como mencionamos antes, lo que sabemos de cómo las personas aprenden apunta hacia la necesidad de que el aprendiz se involucre afectivamente en el proceso y participe de manera activa en el mismo. ¿Es posible lograrlo si ya todo está cuidadosamente pautado de antemano y lo único que le queda al estudiante es seguir las indicaciones de otros?

Respetemos la complejidad de los procesos de aprendizaje y la necesidad de que el aprendiz sea el dueño de ese proceso, ofreciéndole no instrucciones paso a paso, ni pautas estrechas, ni conocimientos administrados en pequeñas dosis, sino, por el contrario, ambientes ricos con muchas posibilidades de trabajo y muchas opciones, ideas de actividades diversas, momentos para la reflexión sobre lo hecho y sobre lo que se quiere hacer, vivencias que puedan despertar diversas inquietudes y dar pie a nuevas propuestas.

Por otra parte, ¿cómo si no aprender a ser crítico y participativo? ¿Cómo formarse para la democracia en un ambiente autoritario, donde han de recorrerse las angostas vías ya establecidas por otros? ¿Cómo prepararse para la deliberación crítica y la acción autogenerada si nunca se tiene oportunidad de cuestionar, ni de elegir, ni de proponer?

La didáctica preponderante, tanto en su variedad más tradicional como en la de la «tecnología educativa», ha tendido a ser muy dirigista, cumpliendo así objetivos de control social y de justificación de la labor de los expertos -un «experto» que no define en detalle lo que se debe hacer no parece un verdadero experto-. Hoy, debemos orientarnos hacia didácticas que, siendo ayuda efectiva y apoyo verdadero, no sean prescripción cerrada (La Cueva, 1990).

Nótese que hablamos de apertura estructurada. Esta expresión que, en principio, puede parecer incongruente, significa que el aprendiz debe tener posibilidades de escoger, de plantear opciones y de decidir dentro de una organización establecida del trabajo de aula. La actividad escolar moderna es una práctica masificada que, en cada país, involucra a millones de niños y a millares de docentes, y que debe sucederse sin mayor interrupción a lo largo del año escolar y de sucesivos años escolares. Diariamente el educador o la educadora se enfrenta a un grupo de niños y niñas, y debe garantizar que se desarrolle alguna actividad con ellos en el aula de clases.

Queremos decir, no es posible plantear a decenas de miles de docentes cada nueva jornada de trabajo como una página en blanco, que deberán rellenar con sus alumnos de acuerdo a lo que se les ocurra. No es posible presuponer cualidades extraordinarias en el educador: ni en sus conocimientos, ni en su dedicación, ni en su creatividad. Bienvenidos los docentes extraordinarios. Pero necesitamos propuestas didácticas que puedan ser asumidas por el educador promedio, aun si mejor formado que el actual: una persona -generalmente una mujer- que está dispuesta a trabajar su jornada regular, y que al final de la misma debe cumplir con obligaciones familiares y de otra índole, así como atender a sus propias necesidades de descanso y de recreación. Modalidades didácticas que exijan horas extras de labor cada día, conocimientos excepcionales, resolución totalmente autogenerada de los problemas del aula, no podrán ni extenderse en el sistema educativo y serán siempre elitistas.

La didáctica tiene que ofrecer a los educadores algo más que la mera invitación a «ser creativos»: una cierta rutina, unos tipos de actividades fijas, unos recursos disponibles, unas coordenadas que representen una armazón para su labor, sin que cierren por ello el proceso. Algo que ayude sin prescribir estrechamente.

Nuestras siguientes propuestas quieren ir en ese camino. Las dos primeras serían las básicas para empezar a mejorar la calidad del trabajo de aula en nuestras escuelas.

Actividades que estimulen y orienten hacia aprendizajes relevantes

Podemos estar convencidos de la necesidad de una enseñanza diferente, una enseñanza que permita a los niños aprender mucho y bien, porque los lleve a involucrarse con «mente y corazón» en un proceso que los rete a saber más y a ser más críticos. Pero, ¿cómo lograrla? ¿Qué hacer en clase? ¿Cómo salir de lo que más conocemos: los cuestionarios que se rellenan viendo el texto, las copias de la pizarra, las cuentas, los dictados, los interrogatorios mal llamados «discusiones»? No basta, desde luego, con decirle a los niños que investiguen «sobre lo que ellos quieran». Estas invitaciones tan abiertas y en el aire, carentes de fundamento y rigor, no estimulan seriamente la indagación infantil.

Creemos que un camino fructífero puede ser estructurar la enseñanza a partir de cuatro grandes tipos de actividades:

- * experiencias estimuladoras o «desencadenantes»
- * proyectos de investigación
- * actividades cortas y fértiles
- * trabajo con fichas autocorrectivas.

Experiencias estimuladoras o «desencadenantes»²

Son experiencias que propicia la escuela y que tienen como propósito «abrir ventanas» al conocimiento de los niños, poniéndolos en contacto con fenómenos, ideas, prácticas, poco conocidas por ellos y que encierran carga formativa. Estas experiencias son valiosas en sí mismas, por lo que permiten aprender y por las inquietudes que dejan. Pero, además, las

² Debo el término desencadenante a la licenciada Vivían Zulay Rodríguez, quien fue mi alumna en la Universidad Central de Venezuela.

propias inquietudes que despiertan pueden resultar el inicio de proyectos de investigación diversos, que nacerían así «naturalmente» de la curiosidad infantil ante eventos interesantes y con potencialidad educativa.

Entre estas experiencias estimuladoras podemos mencionar: la visita a lugares de trabajo, el paseo a espacios naturales o «semi-naturales», la asistencia a centros de exhibición, la conversación con expertos, el compartir de vivencias entre los niños, la entrada ocasional en el salón de clases de especímenes naturales o de muestras culturales, la existencia de micro-ambientes en la escuela para curiosear y transformar, el uso de equipos e instrumentos que abren nuevos mundos, la lectura de obras de ficción o de no ficción.

Todas estas experiencias se realizan de manera muy abierta, sin llevar necesariamente a determinados aprendizajes específicos o a actividades muy precisas. Diferentes niños obtendrán de ellas diferentes aprendizajes. Como dijimos, además de su valor intrínseco este tipo de actividades son fuente de inquietudes, preguntas, curiosidades, las cuales el docente puede en ocasiones derivar hacia proyectos de investigación más o menos ambiciosos.

Proyectos de investigación

Son tareas largas, de dos o más semanas de duración, y más estructuradas que las experiencias desencadenantes. En los mismos, los niños, individualmente o por equipos, se plantean dar respuesta a interrogantes sentidos por ellos, de manera planificada y combinando la consulta documental y el trabajo de campo con mayor o menor intensidad. No deben confundirse con las «falsas investigaciones» de las que nos habla Tonucci (1977): copiar información de libros bajo el mandato del docente.

Los proyectos se descomponen a su vez en diversas actividades, de gran valor educativo. Entre ellas pueden darse: la observación de fenómenos naturales y sociales -abierta o mediante guías estructuradas- las entrevistas, los cuestionarios, los experimentos, el análisis de documentos, la consulta de libros y otras fuentes de información, la construcción de objetos, la propuesta sobre formas de acción, la propia acción sobre problemas y situaciones reales.

Es deseable que los niños combinen el trabajo empírico con la consulta teórica. Pues no se trata de que «redescubran» lo ya sabido, sino de que lo utilicen en su exploración del mundo.

Los proyectos pueden ser de rasgos muy diversos, pero es importante que incluyan siempre tres procesos fundamentales: la planificación flexible del propio trabajo por parte de los estudiantes, el seguimiento del mismo que culmina en la autoevaluación final, y la comunicación de resultados usando los medios disponibles más apropiados en cada caso -informe escrito, cartelera, dramatización, periódico escolar, afiches, exposición...-.

Aunque los mejores proyectos son aquéllos propuestos por los propios alumnos, no descartamos que el docente plantee también algunas posibilidades, para enriquecer la temática explorada, para dar dinamismo a un proceso de aula algo estancado, o para dar cumplimiento a un currículo nacional que sabemos no se puede ignorar. En estos casos nos parece conveniente no la imposición de un solo proyecto a toda la clase, sino la invitación a escoger, individualmente o por equipo, de un grupo de proyectos posibles.

Tres grandes tipos de proyectos: científicos, tecnológicos y ciudadanos

Para el área de nuestra especialidad, la enseñanza de las ciencias naturales, aunque seguramente resulta aplicable también a las ciencias sociales, nos ha parecido útil distinguir tres grandes tipos de proyectos de investigación: científicos, tecnológicos y de investigación «ciudadana».

En los proyectos científicos los estudiantes buscan generar nuevos conocimientos, para ellos al menos, apoyándose en las teorías que ya poseen y/o en las que están aprendiendo. Puede ser: experimentar con bombillos, pilas, cables, interruptores y resistencias, tratando de encontrar regularidades al montar circuitos eléctricos; estudiar cómo se mueven diversos animales que nos rodean, observándolos con atención, registrando de diferentes maneras lo observado y comparando los datos con los de otros compañeros; producir cambios en las condiciones de vida de las hormigas en un formicario, contrastando los resultados con hipótesis previas.

En los proyectos tecnológicos los estudiantes persiguen elaborar un producto o diseñar un proceso, con basamento teórico. Son ejemplos de este tipo de proyectos: construir un juguete, un adorno o un aparato útil que contenga varias máquinas simples previamente estudiadas; hacer pan, investigando los pasos a seguir y la explicación científica del proceso; diseñar el procedimiento más efectivo para la distribución de la merienda escolar.

Por último, en los proyectos «ciudadanos» o de investigación ciudadana, el énfasis está no en generar nuevos conocimientos o nuevos procesos y productos, sino en clarificar problemas sociales, proponer soluciones y, de ser posible, ponerlas en práctica. Los problemas pueden ir desde los muy locales hasta los que tienen proyección nacional o internacional, dependiendo de la edad de los estudiantes y de otras circunstancias, siempre que el asunto de alguna manera tenga incidencia sobre los alumnos. Algunos temas que se pueden abordar con proyectos de este tipo: la calidad de la cantina de la escuela; el uso del agua en nuestra comunidad; la violencia en la televisión; ideas y práctica sobre sexualidad y embarazo entre jóvenes de la comunidad.

Puede apreciarse que cada uno de estos tipos de proyectos exige del aprendiz el desarrollo de diferentes clases de conocimientos y de habilidades, aunque tengan en común el ser todas actividades investigativas. Desde luego, muchos proyectos concretos no serán «puros», y compartirán rasgos de dos o más de los tipos aquí presentados. Pero la clasificación nos parece útil para evidenciar y precisar posibilidades didácticas. También los proyectos propuestos por los propios niños y niñas pertenecerán en mayor o menor medida a uno u otro de los tipos descritos. El docente puede ayudar a los estudiantes a perfilar un proyecto más hacia lo científico, lo tecnológico o lo ciudadano, según circunstancias, intereses y recursos.

Actividades cortas y fértiles

Las experiencias desencadenantes son actividades amplias y muy abiertas, de exploración del mundo. Los proyectos de investigación son trabajos largos de mayor complejidad, que involucran al aprendiz

por varios días o semanas en un esfuerzo sistemático. Por su parte, las actividades fértiles son tareas cortas, quizás apenas de unos minutos de duración, y más guiadas que los anteriores tipos de labor escolar. En efecto, aquel el aprendiz o el grupo de aprendices recibe más instrucciones sobre lo que va a hacer y sobre cómo lo va a hacer. Sin embargo, a pesar de todo, siempre dejan espacio para la participación pensante y decisoria del alumno, no siendo trabajos totalmente estructurados. Pueden conducir a realizar ciertas experiencias, a lograr determinadas observaciones, a recoger datos concretos, todos materia prima para la posterior reflexión. También pueden exigir predicciones, proposición de modelos, emisión de opiniones razonadas, realización de dramatizaciones... Por ejemplo: hacer mantequilla en clase, probar la acidez de diversas sustancias con un indicador casero como el jugo de repollo morado, montar un «radioesqueleto» con radiografías traídas por los mismos alumnos, construir y usar un estetoscopio rústico.

Las actividades fértiles permiten el conocimiento inicial y rápido de fenómenos y situaciones que más adelante podrán quizás estudiarse con mayor detenimiento. Ofrecen a los niños y niñas la oportunidad de asomarse al estudio de temas que de lo contrario les podrían pasar desapercibidos. En este sentido, resultan «breves encuentros» con la ciencia y la tecnología. Incluso, pueden ser fuente de interrogantes que den pie a nuevos proyectos de investigación. Y lo que no es despreciable, facilitan el cumplimiento decoroso de programas oficiales de estudio con frecuencia recargados.

Seguramente será conveniente realizar más de una actividad por tema, para abordarlo desde varias facetas y para dar tiempo a la reflexión infantil. La consulta de libros y a otras fuentes de información debe entremezclarse con la realización de actividades fértiles. Así mismo, las discusiones en el equipo y en el grupo clase completo.

Las fichas de trabajo auto-correctivas

Tomamos esta idea de Celestín Freinet (1975). En el transcurso de los diferentes tipos de actividades ya mencionados, los propios estudiantes o su docente pueden sentir de tanto en tanto la necesidad de que los

educandos refuercen su dominio de ciertos conocimientos o destrezas básicos, en los cuales presenten insuficiencias. Las fichas auto-correctivas pueden resultar muy útiles en estas ocasiones, pues permiten a cada niña o niño ir a su ritmo en la superación de particulares fallas y *lo lagunas*, hacia el logro de conocimientos y destrezas.

Las fichas que primero vienen a la mente son, con probabilidad, las de Castellano y Matemáticas: para mejorar ortografía, para aprender a resumir un texto o a encontrar sus ideas principales, para practicar aritmética □ para resolver problemas geométricos entre tantos otros casos. Pero no dejan de ser posibles las fichas en otras áreas, incluida la de ciencias naturales: fichas para practicar clasificación y seriación, para mejorar en la realización de tablas y gráficos, para profundizar en alguna noción científica...

El carácter autocorrectivo de este material -respuestas en otra ficha o al reverso de la primera- permite el trabajo independiente del estudiante y su propio control de la marcha del proceso. A la vez que libera a la maestra, al maestro, de una tarea de enseñanza individualizada imposible de realizar bien en clases numerosas como las nuestras.

No confiamos mucho en las fichas que demandan la mera ejecución mecánica y repetida de fríos ejercicios. Preferimos las que plantean problemitas, preguntas, pequeños retos, de manera menos descarnada.

La computadora puede usarse con provecho en este sentido, bien con materiales elaborados por los propios docentes, bien con paquetes comerciales juiciosamente elegidos.

Actividades más allá de la clase de ciencias

Los cuatro grandes grupos de actividades descritos han sido pensados sobre todo a partir del área de nuestra especialidad, la enseñanza de las ciencias naturales. Se adaptan muy bien también a las ciencias sociales. Otras áreas exigen tipos de actividades no planteados aquí, aunque quizás asimilables a los ya señalados. Por ejemplo, en Educación Estética los proyectos de investigación podrían tener dos vertientes: la de análisis crítico y la de creación artística. Así mismo en Castellano. Entre las actividades fértiles en esta última área se contarían la discusión de lecturas, la

completación de historias, la dramatización de cuentos, etc. En Matemáticas, algunas actividades fértiles podrían ser: enunciar problemas reales de la clase en términos matemáticos -compra de materiales en forma cooperativa, ponderación de evaluaciones...-, inventar problemas y enunciarlos, enfrentar problemas que tienen datos inútiles o insuficientes... (Ciari, 1981).

El texto libre, una técnica poderosísima de la escuela freinetiana, es una actividad del área de Castellano que se extiende en realidad a todas las áreas, como fuente de muchos posibles proyectos de investigación, como base para discusiones, como factor educativo en sí mismo. Igual puede decirse de otras dos técnicas, vinculadas al texto libre: el periódico escolar y la correspondencia interescolar (Freinet, 1975; Freinet, E., 1977; Ciari, 1977).

Un ambiente material que apoye el aprendizaje relevante

El aprendiz activo, que investiga, que analiza, que comunica, requiere de espacios, de equipos y de instrumentos para su labor. Sospechamos de las escuelas que se dicen innovadoras y que, luego de años de experimentos más o menos trancos, conservan un ambiente de aula igual al de la escuela más insulsamente tradicional. La buena actividad escolar requiere ambientes distintos al tradicional y, a su vez, inevitablemente cambia al ambiente también (La Cueva, s.f.). Nos detendremos en los que consideramos los requerimientos mínimos para empezar a mejorar la base material del trabajo pedagógico.

Espacios más allá del aula para la actividad de los niños

Espacios para reuniones de equipos, para elaborar maquetas o carteleras grandes, para preparar dramatizaciones, clasificar muestras o realizar experimentos. El aula compartida por treinta niños resultará seguramente limitada para una labor más rica que la de copia y repetición.

En momentos de dificultades económicas es difícil pensar en grandes remodelaciones de los locales, ni mucho menos en su sustitución masiva,

pero sí pueden habilitarse para la actividad de aprendizaje infantil zonas poco explotadas de cada local: pasillos, rincones de patios, cuartos pequeños de almacenaje, áreas administrativas subutilizadas... El aprovechamiento de espacios no convencionales puede ser también ocasional, lo cual resulta más fácil y aun así constituye un progreso sobre la situación presente. En la construcción de locales nuevos hay que replantearse las soluciones usuales de arquitectura escolar, hacia el logro de locales más flexibles y con mayor diversidad de espacios para el trabajo pedagógico, que ofrezcan áreas para la actividad de grupos más pequeños y más grandes que el grupo-clase tradicional.

Mobiliario funcional para el trabajo investigativo

Mesas y sillas en vez del limitante pupitre; estantes, ficheros y archivadores para guardar ordenadamente trabajos y recursos; repisas y mesones adosados a la pared que faciliten experiencias científicas, artísticas o tecnológicas... El mobiliario puede servir también para acotar espacios diferenciados de trabajo dentro del aula, los cuales permitan una actividad menos homogeneizada de los niños. Complementos, para este mismo propósito pueden ser un biombo, paneles, un pedazo de linóleo, una alfombra... (Alfieri y otros, 1984; Freinet, 1977).

Instrumentos y recursos de investigación

Para observar: lupas, binóculos, microscopios sencillos... Para medir: cinta métrica, balanza al decigramo, reloj con segundero o cronómetro, cilindro graduado, termómetro... Para registrar información: grabadora, cámara fotográfica... Para comunicar: máquina de escribir, fotocopidora, multígrafo, cartelera...

Algunos instrumentos rústicos, hechos por los mismos niños, pueden ser útiles, aunque no sea sino por el aprendizaje tecnológico implicado en su construcción. Así: barómetro, veleta, dinamitero, «batea»... Pero estamos en desacuerdo con la «cultura del desecho», que pretende resolver todos los problemas de dotación a partir de este tipo de materiales. El aprendizaje infantil necesita algunos instrumentos de mayor precisión y durabilidad, sin llegar a sofisticaciones innecesarias.

La computadora puede convertirse en un excelente instrumento de investigación, pero las carencias de dotación en muchas escuelas son tan graves que imponen otras prioridades para los próximos años.

Documentos de investigación

Los principales: los libros. Muchos libros, muy variados, para que los niños apoyen sus búsquedas y encuentren respuestas a sus inquietudes. Libros informativos, de cuentos, de poesía, diccionarios, atlas, enciclopedias... Y también además de los libros, mapas, esferas, modelos, fotografías, casetes de música...

Nada se gana con textos baratos de pésima calidad ni con escuálidas «listas de útiles exigibles» promulgadas por el Ministerio de Educación. En la escuela pública el Estado debe suministrar a los niños suficientes recursos para su aprendizaje, bien en alquiler o préstamo individual, bien en uso común. Y tales recursos han de ir mucho más allá de un simple texto escolar por asignatura, hacia un mundo cultural más rico.

Los recursos como emisarios culturales

Los libros, los casetes de música, los mapas, la prensa, son emisarios culturales que intercalan con los niños. Al entrar en la escuela, la enriquecen con sus mensajes, permitiendo al aprendiz la relación con muy diversos mundos de producción intelectual y artística. Menos obvia, pero igualmente importante, es la propuesta cultural encerrada en los equipos e instrumentos: el reloj implica una concepción del tiempo desconocida para el ser humano del Neolítico; el microscopio es el resultado de siglos de esfuerzo tecnológico y nos permite acceder a un mundo ignorado hasta por los más grandes sabios de la antigüedad; la brújula nos lleva a relacionarnos de distinta manera con el espacio y, en su funcionar, nos plantea interrogantes fundamentales sobre nuestro planeta.

La escuela sin instrumentos y sin documentos es una escuela con una oferta cultural demasiado pobre, que no permite la investigación del niño. La angustiada gravedad de este problema no se aprecia dentro de una concepción del aprendizaje por pequeñas dosis acumulativas administradas desde afuera. En efecto, a pesar de frases generales en

contrario, muchos siguen viendo la labor escolar como la de «enseñar» nociones puntuales paso a paso: el aparato digestivo esta semana, mezclas y soluciones la próxima y rocas sedimentarias la que sigue. En una concepción así, basta con el libro de texto y algunas sustancias y objetos que pueden traer los mismos niños para «pasar el objetivo». Es más, ni siquiera hay tiempo de consultar varios libros ni de usar instrumentos, ¿para qué preocuparse entonces por ellos? El problema, como ya hemos visto, es que esta concepción del aprendizaje está equivocada y lleva por tanto a una enseñanza que no ayuda al niño a aprender sino que, por el contrario, le pone obstáculos en ese esfuerzo.

Los recursos como ordenadores de la actividad pedagógica

Es importante considerar también que los muebles, instrumentos, equipos y documentos contribuyen a ordenar espacial y temporalmente la actividad pedagógica, dentro de esa estructura flexible que hemos defendido. Por ejemplo, suficientes estantes, armarios y archivadores permiten guardar adecuadamente recursos tanto como trabajos de los niños, en proceso y terminados. Introducen una noción de orden con sentido, de organización funcional, dentro de la clase. E implican rutinas de búsqueda y de archivo. Por su parte, la existencia de documentos permite estructurar tiempos de consulta como una de las actividades usuales del salón. La presencia de instrumentos -microscopio, balanza... - organiza el trabajo de los niños dentro de unos parámetros importantes de rigor y precisión, e involucra a su vez lapsos de selección y uso de instrumentos dentro de las actividades y proyectos de investigación. En fin, la disponibilidad de recursos adecuados permite nuevas clases de actividades «típicas» dentro del aula y ayuda a ordenar el trabajo, sin necesidad de esfuerzos agotadores del docente.

Planificación como preparación y no como predeterminación

Estimamos que planificar no debe ser predeterminar cerradamente lo que va a pasar sino preparar condiciones favorables a la acción infantil y

juvenil: preparar ambientes ricos, preparar experiencias valiosas y prepararse el mismo docente para saber ayudar a los niños en su aprendizaje dentro de esos ambientes y a través de esas experiencias. Admitiendo el carácter autónomo -si bien autónomo «con apoyos»- del aprendizaje que debe predominar en la escuela, pierden sentido los planes precisados por otros hasta el detalle, con sus objetivos específicos, sus actividades muy guiadas y de corto alcance y sus evaluaciones puntuales.

Sí puede resultar útil explicitar por escrito grandes objetivos, que formen un marco amplio pero orientador para la constitución de ambientes de trabajo, la proposición de experiencias y la estructuración de la participación infantil. La discusión entre los docentes, previa y posterior a las actividades de enseñanza, permitir aclarar cada vez más la naturaleza de los grandes objetivos planteados, su vinculación con actividades, recursos y evaluación, y las necesarias reformulaciones de todos ellos. Ser importante en la elaboración de los grandes objetivos considerar tanto la faceta cognitiva del aprendizaje como la socio-afectiva y la moral (La Cueva, 1991).

Paralelo al problema de los objetivos se encuentra el de los contenidos. Para los nueve grados de la escolaridad básica nos parece que en muchos casos bastará con determinar grandes temas, que deban cubrirse por año o por etapa. Por ejemplo: vida de las plantas, cambios físicos y cambios químicos, calor y temperatura, océanos tecnologías para la comunicación a distancia, el transporte. O, mejor aun, simplemente establecer la obligatoriedad de ver, por año o por etapa, un determinado número de temas de cada una de las principales disciplinas. Facilitando a la par listas de donde se puedan escoger, y permitiendo también la inclusión de temas nuevos.

Si se rompen las ataduras que tienen hoy aprisionados a los niños y a los docentes, creemos que su propia acción investigativa los irá llevando, de proyecto en proyecto, a estudiar con profundidad y rigor gran cantidad de contenidos de las más diversas áreas, resultando en una formación más variada y rica que la actual. Inevitablemente, en sus indagaciones los niños y niñas (con la ayuda del docente) se enfrentarán a la necesidad de aprender nociones importantes de las diferentes disciplinas. De modo que no tememos una formación restringida o superficial, que deje

afuera conocimientos fundamentales, si se sigue nuestra propuesta. De todas formas, para precaverse contra ello pueden servir las listas de grandes temas a estudiar, preparadas por instancias superiores.

Desde luego que en planes conformados por objetivos de largo y mediano alcance y listas de temas a escoger no tienen cabida las modalidades de evaluación puntuales, del tipo «pequeño objetivo-pequeña evaluación». Lo que existirá serán ideas de actividades de evaluación que se pueden desarrollar, acordes con la propuesta pedagógico-didáctica global. En próxima sección dedicaremos especial atención al asunto de la evaluación.

¿Quién debe hacer los planes de estudio?

¿Quién debe ser el autor de los planes? En el caso venezolano, hasta hoy las principales decisiones han estado en manos de los elaboradores de los programas oficiales, nombrados por el Ministerio de Educación. Para muchos docentes, la planificación se ha reducido a distribuir en el tiempo los objetivos y actividades pautados en esos programas.

Nuestra propuesta es que existan tres niveles de planificación: el del Ministerio de Educación, el de la escuela y el de los niños ayudados por su docente. El primer nivel, el del Ministerio de Educación, incluirá la participación de pedagogos de diversos estados del país, para garantizar un currículo nacional pero no centralista. Sus programas de estudio no tendrán parecido alguno con los actuales. En vez de guías paso-a-paso los concebimos como manuales de exploradores, que ayudan a los que incursionan en ambientes desconocidos -los alumnos apoyados por su docente- a abrirse su propio camino. Así, presentarán grandes objetivos, las listas de temas que mencionamos, ideas para actividades y proyectos, sugerencias de evaluación, propuestas de organización del ambiente de aulas y escuela, señalamiento de recursos necesarios, orientaciones generales para el trabajo docente, advertencias sobre peligros a evitar...

El nivel de la escuela, del grupo de enseñantes, se basará en las orientaciones de este programa «manual de exploradores» para preparar mejor la acción docente y los ambientes de trabajo. Podría incorporar nuevos objetivos.

Luego, los niños con su maestro o maestros irán realizando el plan final, proponiendo proyectos, disecando el curso de su trabajo, escogiendo recursos, eligiendo formas de comunicación, etc.

La conformación de los planes de la escuela y de los niños se facilita al contar con la caracterización de grandes tipos de actividades fijas como los que precisamos en este escrito, y al disponer de un amplio fichero de cada uno de ellos. De esta manera, puede determinarse que cada niño debe realizar un número mínimo de actividades de cada tipo por trimestre, en las diferentes áreas de estudio o cubriendo varias áreas a la vez. Los niños, al realizar su plan, deberán escoger el número suficiente de actividades que les permitan cumplir este requisito, combinando autonomía con ayuda organizada y organizadora.

La vieja tecnología educativa enfatiza mucho la exigencia de una planificación escrita hasta el detalle, sin la cual la enseñanza se convierte, según esta corriente, en una acción desordenada, improvisada y poco racional. Nuestro planteamiento apunta a la racionalidad superior de una planificación como preparación, que abre la puerta a la participación del niño en su propio aprendizaje y rescata el tiempo del docente para acciones más útiles que el papeleo involucrado en la ficción de la enseñanza totalmente prevista.

Evaluación como ayuda para tener éxito

La evaluación debe ser una ayuda en el aprendizaje. Ha de servir para que estudiante y educador se den cuenta de lo que el estudiante logró y sabe hacer bien y de aquello en lo que todavía tiene dificultades. La evaluación debe contribuir a que la niña, el niño, reafirme sus logros y supere sus fallas (La Cueva, 1993). La evaluación para segregar, para castigar o para etiquetar tiene que ser desterrada de la escuela.

Evaluación en contextos naturales

Consideramos preferible la evaluación que esté incorporada a la actividad normal de la clase. No somos partidarios de los momentos especiales para evaluar, como son los exámenes y los interrogatorios. Estos mo

mentos especiales, además de que difícilmente permiten evaluar logros complejos, están cargados de artificialidad.

A lo largo de cada lapso del año escolar puede irse evaluando de manera continua el aprendizaje de los estudiantes. Para ello se pueden utilizar: los informes de proyectos de investigación, los reportes de actividades, las propuestas de trabajo presentadas por los niños. Ellos incluirán, seguramente, exposiciones orales y escritas, dibujos, maquetas, relación de acciones realizadas en la escuela y fuera de ella...

Algunos docentes afirman que han usado con éxito dos tipos de fichas: una ficha individual donde se registran los logros y las fallas más importantes de cada niño, junto a otros datos de interés como conductas resaltantes en la clase y en el receso, actitud de sus compañeros ante situación socioeconómica -si se conoce-, contactos con los padres, etc. Y una ficha colectiva donde se van anotando las realizaciones y los fracasos generales de la clase, además de informaciones como relaciones con los padres, relaciones con el resto de la escuela, marco socio-cultural... Las fichas sirven para registrar lo sucedido y apreciado, de esta forma se puede hacer un seguimiento a la labor de los niños y niñas e ir cambiando métodos y actividades de acuerdo con el evolucionar de la clase y de cada niño en particular.

Aunque no son recomendables, si la normativa oficial exige algunos exámenes será importante, por lo menos, evitar en ellos las preguntas de simple memorización, sustituyéndolas por preguntas de análisis, de aplicación, de invención, de juicios críticos.

La participación de los estudiantes en la evaluación

Es provechoso que existan oportunidades para que el estudiante opine de manera razonada sobre su propio trabajo. Este momento de autoevaluación enseña al aprendiz a calibrar su labor, a juzgar qué hizo bien y a determinar donde tiene más dificultades. Saber autoevaluarse es un aprendizaje muy útil para la persona, que podrá aplicar durante toda su vida. Además, seguramente el estudiante reparara en aspectos que el docente, desde afuera, no está en posibilidad de notar. La autoevaluación es por ello un buen complemento de la evaluación externa. En tercer lugar, la existencia de la autoevaluación envía un mensaje al estudiante: le

indica que él o ella tiene derechos, capacidades y cierto poder como aprendiz; es un mensaje de democracia y de valoración de cada individuo.

Los compañeros de equipo y el curso en general pueden evaluarse como conjunto y pueden evaluar a cada compañero. No serán juicios «inquisitoriales», sino ocasiones para que cada uno opine sobre la labor de los demás como ayuda para la superación de todos. Pueden hacerse a veces oralmente y otras por escrito. Y no requieren de momentos especiales, sino que pueden darse a lo largo del trabajo.

El docente determinará en cada caso si estas evaluaciones han de culminar o no en una calificación, que pueda representar un porcentaje de la calificación definitiva del lapso.

Aprendiendo de las fallas de los niños y actuando en consecuencia

Las fallas más frecuentes de los niños pueden ayudar a orientar la labor pedagógica futura: señalan donde hay que hacer énfasis, qué es lo que hace falta aclarar, qué actividades son necesarias...

Entre las estrategias que se pueden utilizar se encuentran el trabajo con fichas autocorrectivas, ya mencionado, la colaboración o tutoría entre alumnos, las actividades nuevas que inciden sobre fallas detectadas y la ocasional labor diferenciada del docente con grupos de niños. Con alternativas como éstas, y otras que cada docente puede desarrollar, aprovechamos las enseñanzas de la evaluación, evitando que ella sea el cierre de un proceso sino, por el contrario, una etapa más de la actividad escolar, que sirve para reorientarla apropiadamente.

Evaluación para el éxito

Es negativa la evaluación que conduce al fracaso del niño. La experiencia repetida del fracaso, sobre todo la muy temprana, perjudica al estudiante: le hace perder confianza en sí mismo y disminuye su gusto por el aprendizaje escolar. El niño puede soportar el fracaso, desde luego, pero siempre que su experiencia básica sea de éxito, al menos parcial (Freinet, 1979b; ICEM, 1980). Ayudemos a cada niña, a cada niño, a triunfar, y destaquemos sus triunfos, por pequeños que sean. A medida que el estudiante progresa nos podremos volver más exigentes. La enseñanza

centrada en la investigación relevante y no en la repetición de conceptos vacíos es una enseñanza que favorece el éxito del niño, de todos los niños.

La paradoja de la evaluación

La presencia de la evaluación, aun de la mejor evaluación, hecha con los más sanos propósitos y de la más apropiada manera, no deja de ser problemática. Por una parte, hay que evaluar. No sólo porque la normativa oficial lo exija, sino porque para colaborar con el aprendizaje estudiantil hay que saber cómo va marchando éste, en lo bueno y en lo malo. Pero, por otra parte, el hecho de que la escuela, de que el docente, evalúen constituye también un obstáculo para la enseñanza. La relación con los alumnos se marca por el rol evaluador del profesor. No es sólo la confiada relación con alguien que ayuda a aprender, que orienta, explica, apoya. Es también la relación con el que sanciona, corrige, devela nuestras debilidades y, finalmente, nos califica y nos promueve -o no nos promueve-, identificándonos además como «capaces» o «incapaces», «buenos» o «malos», etc.

La minimización de esta paradójica situación nos parece que está en la evaluación «natural» y para el éxito que estamos perfilando. En esta propuesta se reduce el rol evaluador del docente, inscribiéndolo en más justos límites. La evaluación no pende aquí sobre las cabezas de los alumnos como una permanente sombra amenazante, sino que se asume en su mejor acepción de seguimiento de procesos significativos de aprendizaje y de ayuda sobre la marcha, hecha de manera amorosa y esperanzada.

Una escuela de vida democrática

Como hemos dicho, el que va a aprender necesita tomar las riendas de su propio aprendizaje. Tiene que saber a donde va y tiene que querer ir allí. Si se persigue que el niño aprenda, es ineficiente presentarle día a día pequeñas lecciones diversas, a seguir más o menos ciegamente.

Pero la democracia en la escuela es necesaria no sólo en razón del mejor desarrollo cognitivo, sino también y estrechamente ligado a ello, en razón del desarrollo socio-afectivo y del moral. Discutir, tomar decisiones, tener que llegar a acuerdos, responder ante responsabilidades asu

midas, reclamar por el incumplimiento de las de otros, reconocer logros propios y ajenos, manejarse autónomamente en un grupo de compañeros, son actividades que permiten al niño aprender a establecer sanas relaciones con sus semejantes, lo ayudan a descentrarse, a identificar puntos de vista diferentes al propio, a internalizar la negociación y el respeto a los derechos de los otros, avances todos que podríamos ubicar en la esfera socio-afectiva de la formación del ciudadano (Eisenberg, 1988; Fierro, 1985; Hartup, 1985; Marchesi, 1985a).

Estrechamente ligado a ello, debemos agregar que las actividades democráticas fomentan el desarrollo moral, pues estimulan la clarificación y jerarquización de valores, su defensa y su puesta en práctica de manera coherente, dentro de un ambiente cálido, de respeto y afecto por el niño, ambiente del que cada muchacho puede empaparse (Marchesi, 1985b; Lerner, 1986; Piaget, 1971; Kohlberg, 1978; Hoffman, 1988).

Niveles de participación democrática en la escuela

Un primer nivel es el de la toma de decisiones por parte de los niños en relación a las actividades y contenidos que van a desarrollar en su trabajo de aula. También aquí se ubica la complementaria participación en la evaluación de lo aprendido.

Siempre dentro del aula, otro nivel de expresión democrática se abre en el gobierno de la clase: al fomentar y orientar la participación de los niños en la organización de la vida del grupo y en la regulación de su funcionamiento.

La escuela como un todo también debe organizarse de modo más participativo. Los estudiantes han de intervenir en las decisiones generales que afectan la marcha de la institución, decisiones sobre personal, infraestructura, dotación, relaciones con la comunidad, relaciones con instancias superiores del sistema educativo, problemas del alumnado y tantas otras. Es muy difícil que florezca la democracia al interior del aula si la institución globalmente se maneja de modo no democrático.

Por otra parte, la escuela democrática ha de serlo no sólo para los niños sino también para los docentes, quienes deben encontrar en ella mayores posibilidades para decidir y actuar.

Mecanismos e instrumentos para la democracia escolar

En el camino hacia la escuela democrática, resulta importante como uno de los primeros pasos el avanzar de la disciplina autoritaria a la inductiva. Llamamos autoritaria a la disciplina que se ejerce sin más, mediante órdenes indiscutibles y no razonadas que se emiten desde posiciones de poder. Por el contrario, la disciplina inductiva, aunque se ejerza «de arriba abajo», se basa en la explicación y el convencimiento: hace ver al niño las razones para una norma o un mandato y le clarifica las consecuencias negativas de su no cumplimiento y las positivas de su cumplimiento. Investigaciones en el área del desarrollo moral indican que el uso frecuente de la disciplina inductiva por parte de los mayores favorece en el niño una conducta moral de ayuda y de consideración hacia los demás, desligada de la atención a sanciones externas. Por el contrario, el uso frecuente de la disciplina basada en órdenes y castigos se asocia con una conducta moral orientada principalmente por el temor a la sanción (Hoffman, 1988).

Una vez cumplida esta fase, será más fácil ir abriendo la participación de los niños en el ejercicio de la disciplina inductiva, que ya no se aplica sólo del maestro hacia los alumnos sino de todos hacia todos.

En ocasiones, los intentos de democratizar la vida de la clase se pierden en los vericuetos del excesivo formalismo: reglamentos, comisiones varias, organigramas entrecruzados... Creemos que deben buscarse soluciones prácticas y sencillas que eviten dedicar demasiado tiempo a administrar la vida escolar, pero que permitan la auténtica participación de los niños y niñas en el acontecer de la institución.

En Venezuela se han dado y existen hoy diversas experiencias de democracia escolar, si bien a menudo restringidas a un pequeño número de planteles, públicos o privados. Un intento valioso que se dejó perder fue el de las «repúblicas escolares» en planteles públicos modelo. Hace falta recoger y sistematizar estas experiencias, para poder aprender de ellas y seguir avanzando.

Fuera de Venezuela, nos llama la atención la propuesta freinetiana, desarrollada con variaciones en centenares de escuelas ubicadas en diversos países. Encontramos notable la sencillez, sabiduría y practicidad de

sus instrumentos y mecanismos para facilitar la democracia escolar (Freinet 1979a). De entrada, una cartelera con tres columnas: Criticamos, Felicitamos y Pedimos. Cualquiera puede escribir allí cuando sienta que debe o quiere hacerlo. Pero, eso sí siempre firmando, no se admiten anónimos. La cartelera se discute semanalmente en la asamblea de la clase, otro mecanismo fundamental. A partir de lo escrito se plantean los problemas, los logros, las necesidades de los niños, se confrontan posiciones, se piden y dan explicaciones, se acuerdan comportamientos futuros. No hay espacio en esta clase para la acusación ante el maestro, o para el reclamo airado entre niños, o para el castigo impuesto sin más.

Otros mecanismos freinetianos para la democracia escolar son los planes de trabajo hechos con la participación de los niños y la evaluación sin nota sino mediante gráficos y diplomas de dominio, que atestiguan la maestría alcanzada en un área del conocimiento o en una habilidad determinada. En su manifestación más completa, el grupo-clase de este tipo de escuela funciona como una cooperativa, con sus ingresos propios, sus planes y su directiva, de la cual, por cierto, nunca forma parte el docente.

Como puede notarse, no se trata de crear en la escuela un ambiente de «laissez faire». La construcción de la democracia escolar exige a los educadores proponer mecanismos, instancias e instrumentos que permitan la participación efectiva de todos. Desde luego que las propuestas de los docentes podrán cambiar con el tiempo de acuerdo a lo que la experiencia dicte y, sobre todo, a lo que los mismos niños sugieran. Pero deben ser la base a partir de la cual se puede avanzar. Estamos lejos de pensar que ha de dejarse a los niños solos para que se organicen como buenamente puedan. Ellos requieren la ayuda inteligente, el «andamiaje» que les ofrezca la escuela, para desarrollarse y aprender cada vez más (La Cueva, s.f.).

En el gobierno de la escuela como un todo, consideramos mecanismos como las asambleas, la elección de representantes de cada grupo-clase para integrar órganos de cogobierno y, eventualmente, la elección de los directivos del plantel de acuerdo al voto ponderado de docentes y alumnos.

Toda institución educativa, aun la de pre-escolar (como lo señalan en Venezuela los programas oficiales del nivel), puede ser democrática, aun

que las formas organizativas y el rango y la profundidad de la participación variaran de acuerdo a la edad de los niños y a su experiencia previa en la toma de decisiones y en el ejercicio del gobierno del plantel.

Conclusión

Nuestra propuesta se dirige hacia una escuela como mundo cultural rico que se le propone a los niños para que lo vivan y para que se desarrollen en él. Rico en muchos sentidos: en actividades que ofrece, en escogencias que permite, en recursos que pone al alcance de los estudiantes, en personas y ambientes con que los relaciona, en decisiones que les da el derecho a tomar... Concebimos los nueve años de la Educación Básica como una experiencia de vida profunda y estimulante, desarrollada en un ambiente democrático y heterogéneo. La flexibilidad, la apertura, la variedad, la complejidad nos parecen claves en ese ambiente. Todo ello no significa ausencia de estructura, sino, al contrario, un soporte delicadamente tramado que permite con productividad la alegre y organizada acción infantil.

Estamos en las antípodas de los modelos cerrados, de las callejuelas encajonadas por donde tiene que marchar forzosamente todo el mundo, de la cultura administrada como medicina, en pequeñas dosis y a la hora y punto decididos por alguna autoridad. En esa concepción de la cultura como medicina el mundo rico «distrae»: es sólo esta lámina la que treinta pares de ojos tienen que mirar simultáneamente, es este único y pequeño tema el que todos tienen que aprender hoy, es esta actividad específica la que se tiene que cumplir.

Algunas propuestas supuestamente innovadoras comparten la rigidez y la mezquindad de la escuela tradicional. Se arropan en un lenguaje novedoso y sofisticado, pero en el fondo son lo mismo: planes cerrados, secuencias diagnóstico-desarrollo-evaluación, prescripciones para un trabajo marcado paso a paso, es decir, la cultura como medicina.

Nuestra esperanza en otra escuela, en la escuela como mundo cultural rico, se fortalece cuando constatamos el florecimiento de los niños al ofrecérsele algún resquicio de esta opción, cuando apreciamos cómo la investigación psicopedagógica confirma cada vez más que éste es el con

texto para un aprendizaje significativo, cuando percibimos la aun débil pero creciente conciencia social de la importancia de la educación para el futuro de una nación, y, sobre todo, cuando conocemos de los esfuerzos de docentes, que en localidades y en planteles muy diversos, bajo condiciones a menudo difíciles, no se resignan a una rutina pobre y empobrecedora, sino que trabajan por abrirle camino a una escuela diferente.

Bibliografía

- ADAMS, R. S. y BIDDLE, B. J. 1970. *Realities of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- ALFIERI, F. y otros. 1984. *Proposiciones para docentes de educación básica (III) - Didáctica*. Cuadernos de Educación, No. 115. Caracas: Laboratorio Educativo.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. 1978. *Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BAILEY, T. y EICHER, T. 1994. Educación, cambio tecnológico y crecimiento económico. *La Educación*. XXXVffl(119, III): 461-479.
- BORNSTEIN, M. H. y LAMB, M. E., eds. 1988. *Developmental psychology: an advanced textbook*. 2a.ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- BRONFENBRENNER, U. 1987. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona / Buenos Aires / México, D.F.: Paidós.
- BRONFENMAJER, G. y CASANOVA, R. 1986. *La diferencia escolar*. Caracas: Kapelusz Venezolana.
- BRUNER, J. 1984. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Comp. de J. L. Linaza. Madrid: Alianza.
- CARRETERO, M., PALACIOS, J. y MARCHESI, A., comps. 1985. *Psicología evolutiva, 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- CIARI, B. 1977. *Modos de enseñar*. Barcelona: Avance. 1981. *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- CLAXTON, G. 1987. *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- DELAMONT, S. 1984. *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel / Kapelusz.
- DREEBEN, R. 1968. *On what is learned in school*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

- DRIVER, R., GUESNE, E. y TIBERGHIE, A. 1989. Ideas científicas en la infancia y la adolescencia. Madrid: Morata / MEC.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. 1988. El conocimiento compartido. Barcelona / Buenos Aires / México, D.F.: Paidós / MEC.
- EISENBERG, N. 1988. The development of prosocial and aggressive behavior. En Bornstein y Lamb, op. cit., 461-474.
- FIERRO, A. 1985. Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En Carretero, Palacios y Marchesi, op. cit., 95-138.
- FLAVELL, J. H. 1982. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires / Barcelona: Paidós.
- FREINET, C. 1975. Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. 6a. ed. México, D.F.: Siglo XXI.
- _____. 1977. Por una escuela del pueblo. Cuadernos de Educación, No. 4950. Caracas: Laboratorio Educativo.
- _____. 1979a. La educación moral y cívica. Biblioteca de la Escuela Moderna, No. 4, 3a.ed. Barcelona: Laia.
- _____. 1979b. Las invariantes pedagógicas. Biblioteca de la Escuela Moderna, No. 2, 6a.ed. Barcelona: Laia.
- FREINET, E. 1977. Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona: Laia.
- FREIRÉ, P. 1973. Pedagogía del oprimido. 10a.ed. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.
- GARCÍA GUADILLA, C. 1979. Acción educativa de la escuela primaria en Venezuela. Publicación No. 46. Caracas: Cendes, Universidad Central de Venezuela.
- GARCÍA SALORD, S. y VANELLA, L. 1992. Normas y valores en el salón de clases. México, D.F.: Siglo XXI / Inst. de Invest. en Matem. Aplic. y en Sistemas, UNAM.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. 1992. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. A. 1983. Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis. Harvard Educational Review. 53(3), 257-293.
- GOODLAD, J. 1984. A place called school. New York: McGraw-Hill.

GRANELL de ALDAZ, E. 1993. "Estamos preparados para ser competitivos? gnm. Viernes, 28 de Mayo, pp. 6-8.

HARTUP, W. W. 1985. Las amistades infantiles. En Palacios, Marchesi y Carretero, op. cit., 389-421.

HOFFMAN, M. L. 1988. Moral development. En Bornstein y Lamb, op. cit., 497-548.

HURTADO, R. 1983. Acción educacional de la escuela primaria en Venezuela. Segunda parte. Mimeo. Duaca, Edo. Lara: Conicit / Cendes, UCV / Fudeco.

ICEM. Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna. 1980. Un modelo de educación popular. Cuadernos de Educación, No. 71-72. Caracas: Laboratorio Educativo.

JACKSON, P. W. 1975. La vida en las aulas. Madrid: Morata.

KOHLBERG, A. 1978. El niño como filósofo moral. En Delval, J. Lecturas de psicología del niño. 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente. Madrid: Alianza, 303-314.

LA CUEVA, A. s.f. Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica. Cuadernos de Educación, No. 132. Caracas: Laboratorio Educativo.

_____. 1985. Rutinas ago(s)tadoras: enseñando y aprendiendo en la escuela. Congreso del Pensamiento Joven (Ponencias). Tomo I. Caracas: Min. de la Juventud. Reproducido en La Cueva, 1993, 5-34.

_____. 1990. Más allá de la vieja tecnología educativa. Revista de Pedagogía. XI(23), 25-37. Reproducido en La Cueva, 1993, 35-51.

_____. 1991. La escuela como apoyo y como guía del desarrollo. Revista de Pedagogía. XII(27), 55-83.

_____. 1993. Por una didáctica a favor del niño. Caracas: Laboratorio Educativo.

LERNER, R. M. 1986. Concepts and theories of human development. 2a. ed. New York: Random House.

LEVIN, H. M. y RUMBERGER, R. W. 1989. Educación, trabajo y empleo en los países desarrollados: situación y desafíos para el futuro. Perspectivas. XIX(2): 221-242.

LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., VYGOTSKI, L. S. y otros. 1973. Psicología y pedagogía. Madrid: Akal.

- MARCHESI, A. 1985a. El conocimiento social de los niños. En Palacios, Marchesi y Carretero, op. cit., 323-350.
- _____. 1985b. El desarrollo moral. En Palacios, Marchesi y Carretero, op. cit., 351-387.
- MUGNY, G. y DOISE, W. 1983. La construcción social de la inteligencia. México, D.F.: Trillas.
- MUGNY, G. y PÉREZ, J. A., eds. 1988. Psicología social del desarrollo cognitivo. Barcelona: Anthropos.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLÉ, M. 1989. The construction zone: working for cognitive change in school. Cambridge / New York: Cambridge U. Press.
- OFICINA DE PLANIFICACIÓN DEL SECTOR UNIVERSITARIO (OPSU) y CENTRO NACIONAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS (CENAMEC). 1986. Diagnóstico del nivel de conocimientos en biología, matemática, química, física y ciencias de la Tierra y uso instrumental del lenguaje. Mimeo. Caracas.
- PALACIOSJ., MARCHESI, A. y CARRETERO, M.,comps. 1985. Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid: Alianza.
- PÉREZ, C. 1988. The institutional implications of the present wave of technical change for developing countries. Paper prepared for the World Bank Seminar on Technology and Long-Term Economic Growth Prospects. Mimeo.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y ALMARAZ, J. 1981. Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Madrid: Zero ZYX.
- PIAGET, J. 1971. El criterio moral del niño. Barcelona: Fontanella.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. 1978. Psicología del niño. 8a. ed. Madrid: Morata.
- REICH, R. B. 1993. El trabajo de las naciones. Buenos Aires: Vergara.
- REINA, M., GUTIÉRREZ ÁLZATE, M. y MORITZ ÁLZATE, O. P. 1991. "Alumnos problema o maestros problema? Colección Vida escolar en Colombia, s.l.: Fundación FES.
- RTVIERE, A. 1984. La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. Infancia y aprendizaje. 27/28, 7-86.
- RODRIGUEZ, N. 1991. La educación básica en Venezuela. 2a. ed. Caracas: Dolvia.
- ROGOFF, B. y LAVE, J., eds. 1984. Everyday cognition. Cambridge, Mass. / London: Harvard U. Press.

- ROGOFF, B. 1990. *Apprenticeship in thinking*. Oxford / New York: Oxford U. Press.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P. y OUSTON, J. 1982. *Fifteen thousand hours*. 4a. reimp. (1a.ed. 1979). Cambridge, Mass.: Harvard U. Press.
- SMITH, L. M. y GEOFFREY, W. 1968. *The complexities of an urban classroom*. New York: Holt, Rinehaft & Winston.
- STUBBS, M. y DELAMONT, S., eds. 1978. *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- TONUCCI, F. 1977. *La investigación como alternativa a la enseñanza*. Cuadernos de Educación, No. 43. Caracas: Laboratorio Educativo.
- VV.AA. 1987. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Progreso.
- VYGOTSKI, L. 1973. *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. En Luria, Leontiev, Vygotski y otros, op. cit., 23-39.
- _____. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica / Grijalbo.
- WIRTH, A. G. 1983. *Productive work and learning -in industry and schools*. Teachers College Record. 85(1): 43-56.