

Revista Semestral Año 1 N° 1 Julio/94

ENCUENTRO EDUCATIVO



Depósito Legal p.p. 92-0505

Alejandro Ruiz

El trabajo en el aula escolar: Proposiciones

Aurora LaCueva Teruel

*Escuela de Educación
Fac. de Humanidades y Educación
Universidad Central de Venezuela*

Julio, 1992.

RESUMEN

Es urgente reformar nuestra escuela, para lograr que su calidad, tan pobre hoy, se eleve. En el artículo se describen algunos de los principales rasgos de la escuela básica actual. Se señalan a continuación ciertas áreas clave de acción en el esfuerzo por mejorar las características descritas. Especial atención se dedica al tema de la didáctica que necesita la escuela venezolana, distinta a la imperante en la actualidad.

La época en que el gran reto era solamente incorporar niños a las aulas de clase ya pasó. Los gobiernos democráticos a partir de 1958, lograron la escolarización de millones de niños hasta entonces fuera del sistema. Queda pendiente, es cierto, abrir el acceso al importantísimo nivel pre-escolar, hoy al alcance de una minoría. Y universalizar de verdad la educación básica, en especial su tercera etapa. Pero en la actualidad las necesidades y exigencias son más complejas que meramente ofrecer un pupitre a cada niño desde pre-escolar hasta noveno grado, con todo y que estamos lejos de alcanzar esta meta. Hoy la escuela tiene que asegurarle a ese niño o a esa niña, además de un puesto, una formación de aceptable calidad, sin la cual la pasantía por las aulas se convierte en un desperdicio de valioso tiempo y en un fracaso personal y social.

Para que nuestra democracia se amplíe y se profundice son necesarios ciudadanos mejor informados y con creciente capacidad de evaluar, de exigir, de organizarse y de actuar. Para que nuestra economía —cualquiera que sea el modelo de seguir— resulte más vigorosa diversificada, hacen falta profesionales, técnicos y trabajadores especializados con una formación sólida y flexible, preparados para tomar decisiones sobre la marcha, para adaptarse a cambios, para coordinar acciones complejas, para buscar y procesar información con rapidez. Para que nuestra creación científica, tecnológica, artística, filosófica, se multiplique y se valore necesitamos estimular desde temprano en los estudiantes la iniciativa, la creatividad, la reflexión crítica y autocrítica. Y para que cada uno de los venezolanos

pueda desarrollar crecientemente sus potencialidades debemos ofrecerles estímulos, instrumentos, oportunidades y recursos.

La intrincada madeja de la enseñanza deficiente

Nuestra escuela, sin embargo, no está respondiendo ni siquiera mínimamente a estas exigencias. Exigencias de nuestra democracia, de nuestra economía, de nuestra cultura, y de la realización personal de cada ciudadano. Podríamos exceptuar, quizás, a algunos establecimientos privados, en especial aquéllos que atienden a los sectores de mayores ingresos.

Diversos mecanismos de evaluación de los conocimientos y habilidades de nuestros educandos -calificaciones escolares, Prueba de Aptitud Académica, cuestionarios usados en investigaciones-, aplicados a lo largo de los últimos veinte años, arrojan consistentemente resultados muy pobres en todas las áreas del conocimiento. Véase a este respecto M.E.-D.I.E. (1970), Piñango y Montenegro (1971), Calero y otros (1975), Belandria y Herrero-Velarde (1977), Herrero-Velarde (1978), OPSU-CENAMEC (1986), COPRE (1990).

El estudio de la vida escolar indica que en ella predominan rutinas de escaso valor formativo: resolución de largas listas de sumas y de restas, dictados, copias del texto o de la pizarra, interrogatorios de escasa significación, coloreo de dibujos multigrafiados... A menudo, el docente asigna a cada una de estas actividades un tiempo excesivo, lo que se traduce en abundantes lapsos "muertos" a lo largo de la jornada. El desperdicio de tiempo pare-

ce ser un rasgo característico de nuestra escuela. No sólo por lo dicho, sino también a causa de frecuentes trastornos como inasistencia de los docentes, falta de agua, problemas en la planta física. A lo que se suma los demasiados días utilizados en preparar diversas festividades como Carnaval, Navidad, Día de la Madre, Semana de la Escuela, entre otras.

Esta vida escolar tan pobre transcurre en locales que mayoritariamente sufren importantes carencias y deficiencias: en ocasiones, planta física inadecuada —galpones, casas viejas...— y con frecuencia pésimo mantenimiento, falta de espacios para la recreación y el deporte, ausencia de biblioteca, aulas sin dotación más allá de los rígidos pupitres y del pizarrón y la tiza.

Docentes mal preparados y directivos y supervisores nombrados hasta ahora "a dedo", bajo la influencia del partidismo y del amiguismo, terminan de configurar este panorama tan oscuro de la escuela venezolana.

Las diversas circunstancias negativas que afectan a nuestra escuela se encadenan y se refuerzan unas a otras, formando así una intrincada madeja difícil de romper —García G. (1979), Hurtado (1983), LaCueva (1985), Bronfenmajer y Casanova (1986), Rodríguez T. (1991), Manterola (1991)—.

La aún débil descoordinada acción estatal

El mejoramiento efectivo de esta realidad escolar requiere acciones simultáneas en varios frentes, acertadamente desarrolladas y coordinadas. Diversos agentes deben participar, pero resulta ineludi-

ble la obligación fundamental que tiene el Estado venezolano en esta empresa. En los últimos doce años se han venido cumpliendo, es cierto, algunas iniciativas estatales importantes: La promulgación de la Ley Orgánica de la escolaridad obligatoria, la creciente relevancia reconocida al Pre-Escolar, la exigencia de formación a nivel superior para todo docente, la promulgación del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. Son todas innovaciones de peso. Pero muchas de ellas son, en principio, palabras sobre papel. Es necesario llevarlas a la práctica. Para ello hace falta decisión y celeridad. Y, más profundamente, hacen falta la claridad de miras y la comprensión del complicado mundo educativo que permitan ir implementando cambios en diversas áreas de manera coordinada, para que sus efectos se vayan reforzando unos a otros en una dinámica positiva, una dinámica que rompa efectivamente el círculo vicioso en el que está encerrada nuestra escuela.

Mientras tanto, surgen nuevos retos y problemas. La necesidad de ofrecer paliativos, instrumentados a través de la escuela, a sectores sociales duramente golpeados por la situación económica que atraviesa el país está consumiendo una gran cantidad de tiempo y de esfuerzo, alejando a autoridades ministeriales, directivos y docentes de sus labores específicas. Pocos estudiantes de formación docente, ahora todos a nivel superior, se deciden por ser maestros de los primeros seis grados, lo que plantea una posible escasez de personal a futuro, mayor de la ya existente hoy (Barrio, 1989). La disminución del poder adquisitivo de las familias, como resultado de la crisis del país,

ha dado preeminencia de nuevo a un recurso que parecía estar en vías de desaparecer: la llamada enciclopedia escolar, rosario breves definiciones y escasos ejercicios, sustituto pernicioso del ya pernicioso texto, guía pobre de una escuela pobre. En fin de cuentas, la situación de nuestras escuelas no permanece estática, sino que surgen nuevas complicaciones cada día. No vemos que la acción estatal se encuentre a la altura de las exigencias siempre cambiantes que este complejo mundo escolar presenta.

Sin embargo, no quisiéramos terminar este aparte de manera pesimista. También es cierto que, cada vez más, diversos sectores se plantean la necesidad de mejorar radicalmente el funcionamiento de nuestra escuela. Hay propuestas interesantes. Hay experiencias puntuales en marcha. La Ley Orgánica de Educación provee una adecuada base. Lo ya logrado es punto de partida para el avance: los millones de estudiantes en las aulas, los más de quince mil (destartalados) planteles, las instituciones de formación docente diseminadas por todo el territorio nacional. El mejoramiento de nuestra escuela es posible, si actuamos correctamente. En particular, surgen nuevas expectativas con la acción de algunas gobernaciones estatales. La elección directa de los gobernadores y la descentralización educativa pueden implicar avances notables en nuestra educación, aunque no carentes de riesgos. Ya estamos presenciando en algunas gobernaciones la conformación de equipos educativos motivados y capacitados, respondientes ante sus comunidades, que están desarrollando políticas hacia el mejoramiento de sus escuelas —Goberna-

ción del estado Bolívar (agosto, 1990)—. Quizás la entrada de estos nuevos agentes y su logro de cada vez mayor poder en el área educativa sea el factor fundamental que logre dar un vuelco a nuestra desvalida educación (LaCueva, en prensa).

Algunas áreas clave de acción

En ese esfuerzo, ciertas áreas de acción resultan fundamentales. Las mencionaremos muy brevemente, para detenernos en aquella que es el centro de este trabajo.

- *La planta física.* Es necesario lograr locales adecuados y con buen mantenimiento, en donde funcionen sin interrupciones los servicios básicos: agua y / electricidad. Locales con patios de recreo y algunas facilidades mínimas para el deporte, con biblioteca, con espacios para actividades de grupos más pequeños y más grandes que el grupo-clase.

El gobierno nacional anuncia inversiones del orden de los 18 mil millones de bolívares durante los próximos tres años en el mejoramiento de los locales escolares. Es un avance sobre la penosa situación que se ha venido arrastrando. Pero si recordamos que hay más de 13 mil locales públicos, esto significa menos de un millón y medio de bolívares por local. No se logrará todavía con ello la puesta en buenas condiciones que prometen los voceros gubernamentales, dada la pésima situación de la que se parte.

- *Los recursos para el aprendizaje.* El aprendizaje activo de los niños, centrado en la investigación del entorno, exige una base material mínima, sin la cual es impo-

sible. Los recursos "de desecho" y aquellos conseguidos por la Comunidad Educativa pueden y deben enriquecer la dotación básica, pero no pueden sustituirla.

- Se requiere un mínimo de títulos por alumno en la biblioteca escolar, incluyendo libros de referencia, textos, libros informativos y de literatura infantil y juvenil. Además de los libros, cada escuela debe tener una dotación básica, de acuerdo a su nivel y número de alumnos, la cual cubra las exigencias de las distintas áreas. Así, mapas, esferas, lupas, binóculos, balanzas al decigramo, termómetros, relojes con segundero, grabadoras, arcilla de modelar, pinturas, pelotas....

- *La supervisión.* El nombramiento de directores y supervisores por mecanismos justos, reconocedores de los méritos, permitirá reconstruir el sistema de supervisión escolar, hoy derrumbado por el clientelismo partidista. La escuela actual funciona sin adecuado control, orientación y apoyo, según la mayor o menor buena voluntad de los docentes y de acuerdo a su propia inercia. Mientras, en las oficinas del Ministerio de Educación y de las Zonas Educativas vegetan sin mayor oficio un enjambre de "supervisores". Esperamos que el nuevo reglamento del ejercicio de la Profesión Docente podrá contribuir notoriamente a subsanar esta situación, si se aplica de forma correcta (Venezuela, 1991).

- *La carrera docente.* Es importante, como se establecen en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, lograr ascender en el escalafón de acuerdo a méritos y sin necesidad de orientarse obliga-

toriamente hacia cargos administrativos. Así se estimula y se reconoce el esfuerzo del docente por mejorar su formación, por innovar, por comunicar sus ideas, por producir. Se trata de un positivo avance, que necesita ponerse en práctica de manera cabal. Un problema relevante a considerar: ¿cómo retener en las aulas de los primeros seis grados a los buenos docentes?

La formación de los docentes. Es un gran paso que todos los docentes se formen a nivel superior. Pero hace falta que esta formación sea la mejor posible. El exceso de asignaturas aisladas, el formalismo alejado de la práctica concreta, y el predominio de concepciones pedagógicas y didácticas atrasadas son peligros que están amenazando seriamente la calidad de la formación teórica con la práctica docente y con la investigación estudiantil. Y en los que predominen enfoques pedagógicos de las últimas décadas. Enfoques más ricos y más complejos que la "tecnología educativa" de base conductista imperante en nuestras instituciones superiores de formación docente desde los años sesenta. Sobre este tema, directamente de nuestra especialidad, vamos a detenernos en lo que resta del escrito.

Pero antes necesitamos aludir a dos grandes problemas. Por un lado, la escasez de estudiantes de formación docente para los primeros seis grados de la escolaridad. ¿Cómo lograr atraer mayor número de estudiantes, y de estudiantes de al menos aceptable calidad, hacia esta área? Por el otro, la necesaria profesionalización a nivel superior de un gran número de docentes en servicio. ¿Qué tipo de capa-

citación es más eficaz y pertinente, tanto desde el punto de vista social como del personal, para estos maestros en servicio? He aquí dos grandes cuestiones todavía no bien resueltas.

Las dejamos planteadas sin pretender ofrecer para ellas soluciones aquí. Quere-mos más bien dedicar la última parte de nuestro trabajo al tema que habíamos anunciado la necesidad de —una nueva concepción pedagógico-didáctica— que guíe el mejoramiento de la calidad de nuestra escuela.

Más allá de la vieja "tecnología educativa"

La llamada tecnología educativa pretendió ser una alternativa moderna y de base científica a la didáctica tradicional. Entre los años cincuenta y sesenta se expandió con fuerza por las universidades, los institutos de investigación educativa y los centros de producción de material didáctico de su lugar de origen, los Estados Unidos. Y pronto colonizó otras tierras. Entre nosotros tuvo una aceptación demasiado fácil, arrinconó interesantes experiencias pedagógicas cumplidas a partir de la década del treinta y arrojó al cesto de lo caduco las ideas de pedagogos latinoamericanos y europeos de la primera mitad de este siglo, especialmente las de los seguidores de la "Escuela Nueva".

Todos, en algún momento, hemos practicado la redacción de objetos conductuales, la elaboración de planes de clase paso a paso, y el diseño de estrategias de evaluación específicas para cada pequeño objetivo.

Pero hoy el movimiento de la "tecnología educativa", en su acepción original,

ha perdido mucha de su prestancia científica y de su imagen de eficiencia sistemática. Para empezar, su base de sustentación se derrumbó: la psicología conductista ha probado ser una teoría insuficiente y, en muchos casos equivocada. La psicología genética piagetiana y neo-piagetiana, la psicología de inspiración vygotskiana, la misma psicología del aprendizaje social, las corrientes del procesamiento de la información, y los nuevos aportes de teorías del desarrollo moral y del desarrollo socio-afectivo han enriquecido grandemente nuestro conocimiento de los procesos de desarrollo y de aprendizaje, trascendiendo con mucho lo que ofrecía y ofrece el conductismo. Desde luego, todavía existen psicólogos behavioristas, más o menos reformados por el cognitivismo. Pero la corriente está herida de muerte.

Por otra parte, y más importante, la "tecnología educativa" no ha resultado efectiva en la práctica. Si se toman en serio sus exigencias, resulta que casi imposible cumplimiento, por la agobiadora cantidad de prescripciones, controles y realimentaciones que implica. Y, al final, los resultados no se compaginan con el esfuerzo. Probablemente, las experiencias exitosas puntuales lo han sido, sobre todo, por el entusiasmo contagioso de sus implementadores, y por la dinámica que se desarrolla al introducir algo nuevo en el aula. Pero, a la larga, estas experiencias pierden fuerza. Creemos que se debe a que su enfoque contradice lo que la investigación psicológica nos señala hoy, y lo que ciertas corrientes pedagógicas venían planteando al menos desde principios de este siglo: no es adecuado pautar

minuciosamente desde afuera el aprendizaje estudiantil, no es conveniente disgregar este aprendizaje en pequeños pasos sin mucho significado en sí mismos, la obsesión por el control no debe ser la principal preocupación del docente, la complejidad de los procesos de aprendizaje y lo mucho que —a pesar de todo— todavía ignoramos de los mismos exigen enfoques de enseñanza semi-abiertos, flexibles, receptivos a las iniciativas de los aprendices y respetuosos de esa complejidad de los procesos involucrados.

En realidad, en muy pocas aulas se ha aplicado la "tecnología educativa" compleja y fielmente, por el esfuerzo que ello implicaría. Pero su influencia, no obstante, se ha hecho y se hace sentir con fuerza en los Programas Oficiales, en las normas de evaluación ministeriales y en la formación de los docentes. Y, de una manera tortuosa, la "tecnología educativa" ha terminado por servir para recubrir de seriedad científica perniciosas prácticas de enseñanza como las que describimos al principio del trabajo.

Una didáctica para el mejoramiento de la escuela venezolana

Necesitamos que se desarrolle entre nosotros una nueva didáctica, que ayude a romper con las negativas rutinas escolares de hoy y que ofrezcan proposiciones más ricas sólidas que las de la "tecnología educativa". Destacamos algunos de los rasgos principales que creemos debe tener esa nueva didáctica.

1. Guía clara de todos los aspectos de la labor docente

La vida en el aula es compleja y exi-

gente. Por ello, las propuestas de la nueva didáctica no pueden ser demasiado vagas y abiertas. Es necesario que ofrezcan una estructura sobre la cual el docente pueda basar su trabajo. Ello no significa que hayan de ser una receta paso a paso, sino una armazón segura y una ayuda concreta.

2. Basamento teórico pedagógico explícito

Una teoría pedagógica asumida y explicitada debe servir de respaldo a las proposiciones didácticas. Otras teorías (psicológicas, sociológicas, antropológicas...) pueden influir en la didáctica, pero han de hacerlo principalmente a través de la teoría pedagógica.

La relación pedagogía-didáctica no ha de verse, sin embargo, como sólo de la primera a la segunda. También la didáctica influye en la pedagogía. Y contiene elementos que no derivan de su base teórica sino que provienen de otras fuentes (el propio saber didáctico, la práctica de la enseñanza, influencias extra-educativas, entre otras).

Con todo, el esfuerzo por vincular lo más posible la didáctica a una explícita teoría pedagógica será fundamental para enrumbar a ambas en un proceso de sincronización y clarificación conceptual y de crecimiento firme.

3. Un enfoque ecológico del mundo escolar

Necesitamos una didáctica que considere al mundo de la escuela venezolana en toda su complejidad. Que trate de ver los principales factores que intervienen en él en su intrincada interacción, entre sí

y con el mundo fuera de la escuela. Que considere cómo afectan los cambios que ella propone a la complicada trama de relaciones establecida.

4. Planificación semi-abierta a partir de redes de objetos de largo y mediano alcance.

La labor de los planificadores, en una primera fase el Ministerio de Educación y en una segunda fase el docente o el equipo de docentes, debería centrarse en algunos objetivos de largo y de mediano alcance, dejando en manos de los aprendices (orientados por el docente) el añadido de otros, y la derivación a partir de todos ellos de objetivos de corto alcance más o menos explícitamente formulados.

Hasta ahora hemos trabajado mayormente con objetivos aislados o, a lo sumo, "correlacionados". Pero deberíamos aprender a trabajar con redes de objetivos. Es decir, objetivos que se relacionen unos con otros reforzándose y que puedan lograrse gracias a actividades comunes. También tenemos que avanzar en el manejo simultáneo de objetivos de diversa índole: de conocimientos, de valores, de habilidades del pensamiento, afectivos...

Hoy en día, el docente toma la planificación como la simple distribución en el tiempo de los objetivos del Programa Oficial. La rigidez y el grado de prescripción del Programa oficial favorece esta práctica.

Es necesario que el docente asuma un papel más creativo en la planificación. Aun con Programas poco abiertos es posible trabajar, derivando de los objetivos programáticos otros más abiertos y ricos,

vinculando objetivos, añadiendo actividades, señalando recursos adicionales, e incorporando mejores mecanismos de evaluación. Sería fructífero que el docente considerara al plan de clase como investigación, como hipótesis a contrastar y no como cartilla a cumplir.

Dos novedades que hacen falta en los planes: espacios para la planificación estudiantil y una sección de "peligros a evitar".

La planificación estudiantil: puede concretarse de diversas maneras, entre ellas:

- escogiendo entre actividades propuestas por el docente.
- proponiendo actividades nuevas a partir de "actividades desencadenantes"¹¹ o "actividades de iniciación" propuestas por el docente.
- distribuyendo en el tiempo trabajos individuales y de equipo, utilizando las horas no ocupadas por las reuniones de toda la clase.
- escogiendo entre los recursos para realizar una actividad.
- sugiriendo mecanismos de evaluación o rasgos específicos a evaluar en un trabajo.

5. *Actividades de aprendizaje ramificables y de cara al mundo no escolar.*

Necesitamos promover actividades amplias, semi-estructuradas o no estructuradas, que estimulen al aprendiz y lo involucren en un proceso que él mismo o ella misma pueda ir precisando y reorientando sobre la marcha. Los hemos llamado "actividades ramificables", pues no deben morir en sí mismas, como una acción específica y solitaria, sino que en su desa-

rollo ha de ir descubriendo nuevos retos y nuevas posibilidades de trabajo.

Otro rasgo fundamental de las actividades es que no encierran al aprendiz en la escuela como en una burbuja artificial aislada del resto del mundo, sino que le permitan volcarse a la reflexión y a la acción sobre la realidad en que vive.

Algunos ejemplos de este tipo de actividades podrían ser: las discusiones sobre preguntas "de pensar", la correspondencia interescolar, el periódico escolar, la prensa en la escuela, las encuestas, las entrevistas a "expertos" fuera de la escuela, la observación directa de ambientes naturales o sociales, la producción de materiales o equipos, las dramatizaciones, las exposiciones ante compañeros de resultados de investigaciones, los talleres literarios, los intercambios de experiencias extra-escolares, la enseñanza a niños de grados inferiores, los proyectos de investigación.

Los proyectos de investigación seguramente abarcarían varias de las actividades anteriores. Son trabajos más largos y complejos que otras labores estudiantiles. Destacamos tres posibles tipos de proyectos:

— de investigación científica. Donde los estudiantes buscan producir nuevos conocimientos (para ellos, al menos). Por ejemplo, experimentar con factores que afectan a las sombras de diversos objetos sobre una pared, estudiar la vida de un ave o de un mamífero durante un cierto lapso, cultivar plantas en diversos tipos de suelos y contrastar resultados con hipótesis previas.

— de investigación tecnológica. En estos proyectos los estudiantes deben llegar

a elaborar un producto o diseñar un proceso, con basamento teórico. Puede ser: 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 las normas para un concurso de cuentos entre alumnos del plantel.

— de investigación "ciudadana". Proyectos en los que el énfasis está no en producir nuevos conocimientos o nuevos procesos y productos, sino en clarificar problemas sociales, proponer soluciones y, de ser procedente, 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 es importante que el problema tenga incidencia sobre los estudiantes. Algunos temas que se podrían investigar con proyectos de este tipo: el mantenimiento de la escuela, las propagandas en la televisión, el uso de la energía en la comunidad, los servicios sanitarios de nuestra zona, el comportamiento de los peatones en la avenida cercana al plantel, y tantos otros.

6. *Recursos como batería de instrumentos poderosos en manos del aprendiz.*

La nueva didáctica no debe plegarse a los fanatismos unidimensionales, que convierten un determinado recurso en la solución para todos los problemas de la enseñanza. Ni tampoco debe aceptar la administración de recursos por cuenta-gotas, para objetivos muy específicos ya precisados por el docente. Por el contrario, ha de considerar que los aprendices nece-

sitan estar rodeados de una gama variada de recursos, que los ayuden afectivamente en sus actividades y proyectos de investigación. Siguiendo, con modificaciones, a Alfieri y otros (1981) podemos clasificar los recursos en tres grandes tipos: para el trabajo activo y diversificado, para el almacenamiento y para la comunicación.

Recursos para el trabajo diversificado.

Espacios (en el aula / en la escuela)

Muebles (mesas y sillas para los estudiantes -no pupitres- / mesones y repisas de trabajo.

Libros, revistas y folletos (hay que ir más allá del libro de texto)

Archivo "vivo" de recortes de prensa

Archivo de trabajos de los alumnos.

Ficheros: de preguntas "para pensar", de actividades cortas, de proyectos de investigación.

Colecciones de fichas de trabajo autocorrectivas

Documentos audiovisuales (fotografías, mapas y esperas, cassettes...)

Equipos audiovisuales (grabador-reproductor portátil, cámara fotográfica, proyectos de diapositivas, retroproyector)

Audiovisuales fuera de la escuela (guía del televidente curioso, guía del cinéfilo)

Materia prima para el trabajo

Otros instrumentos y equipos (balanza, lupa, binóculos, microscopio, termómetro, barómetro...)

Ambientes naturales y sociales.

Gente

Recursos para el almacenamiento.

Desde muebles comparados en el comercio (bibliotecas, archivadores) hasta

gaveras, guacales y cajas de zapatos. Sin orden y sin posibilidad de almacenar útiles, materiales y trabajos, no es posible la buena actividad escolar.

Recurso para la comunicación

Cartelera (usadas de manera creativa y para comunicar algo de verdad)

Paneles, listones a lo largo de las paredes

Máquina de escribir

Multígrafo

"Batea"

Imprenta escolar

Periódico escolar

Uso de periódicos y revistas para niños y jóvenes, regionales o nacionales.

La computadora es un recurso versátil, que puede utilizarse para las tres grandes funciones señaladas. Y también, lamentablemente, para trabajos de escaso valor, muy repetitivos y pobres. Pero, por su elevado costo, estimamos que la computadora no forma parte del primer paquete de dotación con que resulta urgente proveer a todas nuestras escuelas públicas. Para una segunda etapa, su entrada en las aulas sí sería importante.

7. Evaluación en contextos naturales y como ayuda para un mejor aprendizaje.

Nos parecen preferibles las actividades de evaluación "naturales", como parte del trabajo diario, y no las sesiones y actividades especiales para evaluar. Si trabajamos con objetivos más amplios y más abiertos, debemos pensar actividades de evaluación también amplias, capaces de detectar no sólo lo que se busca desde un

principio, sino también cambios importantes no previstos. Y que puedan referirse a varios objetos a la vez.

La participación del aprendiz en su propia evaluación cobra importancia en este enfoque. Así mismo, el aporte del grupo de compañeros.

La retroalimentación es fundamental al evaluar. Es importante establecer mecanismos para que la evaluación informe al aprendiz y enseñante de logros y fallas, del tipo de fallas más comunes, de lo que el aprendiz sabe hacer bien, de las bases que posee para futuros logros y de la manera como puede ir superando sus principales fallas o insuficiencias. Se trata de que la evaluación sea una ayuda hacia mejores logros del aprendiz.

Avanzado sobre lo ya logrado.

Ya hay avances en el desarrollo de una didáctica como la planteada. Hay experiencias interesantes en algunas escuelas privadas. Hay iniciativas valiosas entre docentes de escuelas públicas. Están en desarrollo importantes acciones en algunas gobernaciones estatales, como las de Bolívar y Mérida. Y son de destacar los esfuerzos dentro de sectores del propio Ministerio de Educación. En particular, las investigaciones de los equipos de Educación Especial (Palacios de Pizani y otros, 1987), y los planteamientos hacia el cambio curricular logrados dentro de la Dirección de Educación Pre-Escolar (Armas y otros, 1989). Son logros que marcan un camino por el que deberíamos avanzar, dejando atrás teorías fallidas, tecnologías perjudiciales y prácticas erróneas.

BIBLIOGRAFIA

- ALFIERI, F. y otros. (1980). Profesión Maestro. Las Bases. Tomo I. Reforma de la Escuela. Barcelona. (1981). Idem. Tomo II.
- ARMAS, Raquel y otros. (1980). Guía práctica de actividades para niños preescolares. Tomos I y II. Min. de Educación. Dirección de Educación preescolar. Caracas.
- BENDURA, Albert. (1982). Teoría del aprendizaje social. Espasa-Calpe. Madrid.
- BARRIOS, Maritza. (1989). Estudio prospectivo del crecimiento de la matrícula y de la demanda de docentes en los seis primeros grados de la Educación Básica. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Serie Trabajos de Ascenso. Nº. 1. Caracas.
- BELANDRIA, Omar y R. Herrero-Velarde. (1977). Segunda hipótesis para un estudio del sistema escolar en Venezuela. Cuadernos de Educación. Nº. 44-45. Caracas.
- BORNSTEIN, Marc H. y Michael E. Lamb. (1988). Developmental Psychology: an advanced textbook. Lawrence Erlbaum Assoc. Hillsdale, New Jersey. 2a. ed.
- BRONFENMAJER, C. y R. Casanova. (1986). La diferencia escolar. Kapelusz venezolana. Caracas.
- CALERO, Mercedes y otros. (1975). Primera hipótesis para un estudio del sistema escolar y Venezuela. Cuadernos de Educación. Nº 28-29. Caracas.
- CARRETERO, Mario y J. A. García madrugá. (comps.). (1984). Lecturas de psicologías del pensamiento. Alianza. Madrid.
- CARRETERO, Mario, Jesús Palacios y

Alvaro Marcesi. (1985) Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud. Alianza. Madrid.

CIARI, Bruno. (1977). Modos de enseñar. Avance. Barcelona. (1981). Nuevas técnicas didácticas. Reforma de la Escuela. Barcelona.

COPRE -COMISION PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO-. (1990). Un proyecto educativo para la modernización y la democratización. Vol. 9. COPRE. Caracas.

DELVAL, Juan (comp.). (1978a). Lecturas de psicologías del niño. 1. Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano. Alianza. Madrid.

(1978b). Lecturas de psicología del niño. 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente. Alianza. Madrid.

DELVAL, Juan. (1983). Crecer y pensar. Cuadernos de Pedagogía / Laia. Barcelona. (1986). La psicología en la escuela. Visor. Madrid.

EVERDUIM, Jesús, Aurora LaCueva y Carlos Manterola. (1976). Proposiciones para la enseñanza de las ciencias. Cuadernos de Educación. Nº 36-37. Caracas.

FREINET, Célestin. (1973). Técnicas Freinet en la escuela moderna. Siglo XXI. México.

(1977). Por una escuela del pueblo. Cuadernos de Educación. Nº 49-50. Caracas.

FREIRE, Paulo (s.f.) Educación como práctica de la libertad. Ed. América Latina. Bogotá.

(1973). Pedagogía del oprimido. Siglo

- XXI. Buenos Aires. 10a. ed.
- GARCIA G., Carmen (1979). Acción educativa de la escuela primaria en Venezuela. CENDES, UCV. Publicación N° 46 Caracas.
- GIMENO SACRISTAN, J. y A. Pérez Gómez (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal Universitaria. Madrid.
- GOBERNACION DEL ESTADO BOLIVAR. Comité de Planificación y Coordinación. Sector Educación (agosto 1990). Plan de Desarrollo Sector Educación 1991-1993. (mimeo).
- GOBERNACION DEL ESTADO MERIDA. (agosto 1990). Programa para el mejoramiento de la educación básica en el estado Mérida. Mérida. (mimeo)
- HERRERO-VELARDE, Ricardo. (1978). Tercera Hipótesis para un estudio del sistema escolar en Venezuela. Cuadernos de Educación. N° 59-60. Caracas.
- HURD, Paul DeH. (1970). Scientific enlightenment for an age of science. The Science Teacher. Vol. 37., N° 1. (1971). Projections for the future in science teaching: the challenge of the 1970's. School of Education. Stanford University. Stanford, Calif. (mimeo)
- HURTADO, Ruth. (1983). Acción educativa de la escuela primaria en Venezuela. Segunda parte. CONICIT-CENDES-FUDECO. Duaca, Edo. Lara (mimeo)
- LACUEVA, Aurora. (1985). Rutinas de la docente: enseñando y aprendiendo en la escuela. En Congreso del Pensamiento Joven (Ponencias). Min. Juventud. Caracas. Reproducido en BRAVO, Luis (comp.) Lecturas de educación y currículo. Biosfera. Caracas. s.f. pp. 35-68. (s.f.). Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica. Cuadernos de Educación, N° 132. Lab. Educativo. Caracas. (1990). Más allá de la vieja tecnología educativa. Revista de Pedagogía. Vol. XI, N° 23, Jul-sept. pp. 55-83.
- (1991). La escuela como apoyo y como guía del desarrollo. Revista de Pedagogía. Vol. XII, N° 27. Jul.-sept. pp.55-83. (en prensa). Transferido para transformar en educación. Paideia. Número especial.
- LACUEVA, Aurora y Carlos Manterola. (1991). Textos y escuela. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- LODI, Mario. (1973). El país errado. Laia. Barcelona. (1980) Empezar por el niño. Reforma de la Escuela. Barcelona.
- LURIA, A.R., A.N. Leontiev. L.S. Vygotsky y otros. (1973). Psicología y pedagogía. Akal. Madrid.
- MANTEROLA, Carlos. (1991). La enseñanza y la comunicación en las aulas. Revista de Pedagogía. Vol. XII, N° 27. Jul.-sept. pp.9-16.
- MARCHESI, Alvaro, M. Carretero y J. Palacios. (1985). Psicología Evolutiva.1. Teorías y métodos. Alianza. Madrid.
- MARRERO P., José Rafael. (1992). Un modelo para la conducción de la Educación Básica en Venezuela y su aplicación en el estado Bolívar. Educar para el Futuro. Tomo III. UPEL / IDEA. Seminario-Taller. Caracas, 21 al 24 de junio de 1992. s.p.
- MINISTERIO DE EDUCACION, D.I.E. (1970). Conocimientos generales de los educandos. Matemática y lenguaje. Sexto grado. Caracas.
- MOVIMIENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVE. (1979). A la escuela con el cuerpo. Reforma de la escuela. Barcelona.
- OFICINA DE PLANIFICACION 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. Caracas.
- PALACIOS, Jesús. (1978). La cuestión escolar. Laia. Barcelona.
- PALACIOS, Jesús, A. Marchesi y M. Carretero (comps.). (1985). Psicología evolutiva.2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Alianza Psicología. Madrid.
- PALACIOS de PIZANI, Alicia, M.M. de Pimentel y D. Lerner de Z. (1987). Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados. Fascículo 4. Experiencia Pedagógica. Min. Educación. Dir. de Educación Especial/Organización de estados Americanos. Caracas.
- PEREZ GOMEZ, A y J. Almaraz (1981). Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Zero ZYX. Madrid.
- PIAGET, Jean (1975). Psicología y pedagogía. Ariel. Barcelona. 5a. ed. (1978). Problemas de psicología genética. Ariel. Barcelona. 3a. ed.
- PIAGET, Jean y B. Inhelder. (1978). Psicología del niño. Morata. Madrid. 8a. ed.
- PIÑANGO, R y F. Montenegro. (1971). Bases para la formulación de un cuerpo de objetivos que orienten la educación primaria venezolana. Congreso de Educación Primaria. Caracas.
- RODRIGUEZ, Nacarid. (1991). La educación básica en Venezuela. Dolvia. Caracas. 2a. ed.
- RONDON N., Jesús. (1992). Programa para el mejoramiento de la educación pre-escolar y básica del gobernador del estado Mérida. Gobernación del estado Mérida. Mérida.
- TONUCCI, Francesco. (1977). La investigación como alternativa a la enseñanza. Cuadernos de Educación. N° 43. Caracas.
- VENEZUELA. (1980). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 2.635 Extraordinaria, del 28 de julio de 1980. Arco Iris. Caracas.
- VENEZUELA. (1991). Reglamento del ejercicio de la profesión docente. Decreto N°. 1942 del 12 de Noviembre de 1991. Gaceta Oficial N°. 4.338, del 19 de Noviembre de 1991. Caracas.
- VV.AA. (1985). Psicología evolutiva y pedagógica. Progreso. Moscú. 2a. ed.
- VV.AA. (1987). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Progreso. Moscú.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Grijalbo. Barcelona.