



ESCUELAS INTEGRALES BOLIVARIANAS

PROPUESTA PEDAGÓGICA

FUNDALECTURA

VERSIÓN PRELIMINAR - 8 DE JULIO 1999



ómo entendemos las escuelas Integrales Bolivarianas.

Estos son tiempos difíciles para Venezuela. Tiempos de crisis prolongada en lo económico, lo social, lo cultural. Tiempos en que ha resurgido y se ha agudizado la pobreza hasta límites difíciles

de imaginar hace apenas unos años. En todo el mundo, estamos en años de globalización y de acelerado cambio, que nos encuentran debilitados como país, en una crisis ética y con un tejido social roto.

Pero también son tiempos de esperanza y de conciencia. De esperanza en que es posible el resurgimiento del país y de la conciencia de que ésta no es una tarea fácil ni de corto plazo. Como colectivo estamos entendiendo que es necesario el compromiso de todos para reconstruir la nación y avanzar hacia una nueva sociedad, integrada pero diversa, desarrollada en lo económico pero tomando como centro el desarrollo humano. Que necesitamos más democracia y

participación, pero que eso exige mayor compromiso, más responsabilidad, más trabajo y más y mejor educación.

No es casual que en estos tiempos se mire hacia la educación como posibilidad y como necesidad. Porque aun cuando la transformación de un país no es tarea exclusiva de la educación, ésta resulta imprescindible, si es que queremos lograr una vida digna para todos. Como decía Simón Rodríguez, en nuestros momentos iniciales como nación: " ¡Republicanos! Pensadlo bien. Educad muchachos si queréis hacer República".

Porque para hacer posible un desarrollo humano, sostenido e integral, es indispensable emplear los mejores esfuerzos en la educación y con una visión de largo plazo.

Nuestro reto en educación es enorme y multidimensional. Después de años de expansión de la matrícula escolar, hoy nos encontramos con que hay menos venezolanos en la escuela: Como señala Luis Bravo (1999), en 1997 asistieron a la escuela dos por ciento menos venezolanos que en 1987. Y así como la exclusión escolar crece y hoy tenemos en nuestro país más de dos millones de jóvenes entre los 10 y 24 años que no trabajan, ni estudian, la situación de la mayoría de quienes asisten a las escuelas deja mucho que desear.

Tenemos una escuela alejada de la vida, que no

FUNDALECTURA

99

contribuye suficientemente a la consolidación de las habilidades básicas, en buena parte abandonada en su ambiente físico y en su dotación, una escuela sumergida en rutinas burocráticas, que ofrece pocas esperanza a quienes permanecen en ella.

Necesitamos más y mejores escuelas. Esto implica dotarlas y adecuar sus espacios físicos, pero sobre todo, crear una escuela perteneciente a nuestra realidad, abierta a la renovación pedagógica y a la participación, que sea un espacio de la comunidad, que brinde una asistencia integral a sus alumnos; que lejos de rechazar y excluir, sea un espacio para el desarrollo personal y la realización de todos desde nuestra diversidad cultural y social que invite a integrarse a la construcción de cada comunidad, de cada región y del país.

Hace falta refundar la escuela. Y para este esfuerzo de refundación es que estamos invitando, pues con quienes contamos es con las maestras y maestros, con los alumnos y alumnas, con las familias y con las comunidades.

"Es necesario un cambio sustancial en la educación, que abarca tanto las actividades del aula, como la ética y los valores que orientan el ejercicio de la educación, la ecología escolar, el papel social y comunitario de la escuela, la formación permanente de los educadores, en correspondencia con las exigencias del mundo actual". (ME, Dirección General Sectorial de Programas Educativos, 1999).

No es por cierto éste un esfuerzo que parta de la nada, porque ya son muchos los que están comprometidos, quienes con su hacer diario impulsan este cambio. El esfuerzo de construcción cuenta con la experiencia y la voluntad puestas en marcha por muchos maestros y maestras, por directivos, comunidades, equipos técnicos. La refundación de la escuela se sostiene e impulsa en esos procesos y en esos logros.

En este esfuerzo de refundación de la escuela se inscribe el Proyecto de Escuelas Integrales Bolivarianas. Que se inicia con 500 escuelas para el año escolar 1999-2000, seleccionadas entre aquéllas que trabajan en un solo turno y están ubicadas en los sectores más pobres y tradicionalmente menos atendidos por el Estado. Entendemos que este es un primer paso, con sentido de concentración de esfuerzos, con el objeto de crear una experiencia que alcance a todas las escuelas del país.

Las Escuelas Integrales Bolivarianas tienen carácter experimental en búsqueda de la mayor flexibilidad posible: La ampliación de horarios, la prestación de servicios, la permanencia de los maestros, la disposición de deponer las trabas organizativas, normativas y gremiales son la posibilidad y la oportunidad para

construir una nueva escuela, a la medida del reto de lograr una educación gratuita y de calidad para todos.

Las direcciones del cambio que queremos

Hemos agrupado los cambios que aspiramos con las Escuelas Integrales Bolivarianas en siete grandes direcciones. Ellas refieren a dimensiones estrechamente relacionadas entre sí y que conforman un todo que constituye el norte de este esfuerzo.

Queremos que las Escuelas Integrales Bolivarianas sean:

1.- Un modelo de atención integral para la equidad social, pues para garantizar el derecho de todos a la educación no basta con garantizar el ingreso a los centros educativos. Es necesario proporcionar una atención integral que permita la permanencia del alumno en la escuela.

2.- Una escuela de la participación, la autonomía y la democracia, donde todos los miembros de la comunidad participan en la toma de decisiones, en la ejecución y en la evaluación de las actividades escolares. Donde se desarrolla un clima de relaciones horizontales y toda opinión se valoriza. Donde se forma en y para la autonomía, la participación y la democracia. Una escuela cuya gestión sea cada vez más autónoma y acorde con las características sociales, culturales y económicas de la comunidad a la que pertenece.

3.- Un espacio para el diálogo de saberes y la producción cultural. Una escuela que conoce, valoriza y se compenetra con la cultura y los saberes comunitarios. Que respeta al niño y al adolescente como sujetos, con opiniones, intereses y derechos. Cuya pedagogía se basa en el diálogo. Donde se discuten los problemas de la vida y se analizan y construyen posibles soluciones. El aprendizaje se realiza en compenetración con la vida, emprendiendo y haciendo, investigando y comunicando, y la escuela contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

4.- Un ejemplo de renovación pedagógica permanente. Entendiendo lo pedagógico más allá de las técnicas y estrategias de enseñanza: La renovación pedagógica parte de un cambio ético, de la reflexión sobre para qué enseñamos, a quiénes, qué, dónde y por qué.

El cambio pedagógico implica entender al niño como sujeto de su propio aprendizaje, a partir de su experiencia

y de su acervo; y a la enseñanza como el arte de propiciar las situaciones y las interacciones que permitan al niño afirmarse como sujeto capaz de aprender y emprender, construir y expresar sus propias ideas y sentimientos, trabajar en equipo, considerar puntos de vista diferentes y comprender y apropiarse la producción cultural humana.

5.- Una escuela de la comunidad y que forma comunidad. Entendemos que la escuela es una institución que pertenece a la comunidad y a ella se debe. Esto significa que la comunidad toda tiene la voz principal en la definición del proyecto educativo de la escuela; que la comunidad está presente en la actividad educativa y hace uso racional de los espacios de la escuela; que la comunicación entre la comunidad y su escuela tiene que ser cada vez más fluida y significativa; que la escuela es útil a la comunidad y que les sirve para fortalecer su capacidad de organización, de reflexión, de expresión y de acción.

6.- Un espacio que integra la ciencia, el arte, el deporte, el trabajo y el aprendizaje. Porque la acción educativa no puede ya ser vista como los niños sentados en pupitres mientras el maestro habla. La educación integral comprende la inteligencia, el cuerpo, los sentimientos, los valores y la espiritualidad. Así pues, la acción pedagógica integra la ciencia y el arte, la reflexión y el deporte. Es un trabajo, con sus tiempos, sus reglas, sus procesos y sus productos; implica actividad intelectual y manual; necesita relacionarse íntimamente con la producción de bienes y servicios y con el mundo del trabajo como espacio de realización humana.

7.- Una escuela que fortalece la identidad nacional para la transformación social, porque la práctica de la participación, la formación crítica, la integración a la comunidad, el arraigo en nuestra historia, nuestras costumbres y nuestros mejores valores, apuntan a la construcción de una sociedad más justa y al fortalecimiento de las personas y las comunidades para que sean protagonistas de la transformación del país.

Un cambio en lo que entendemos por aprendizaje, enseñanza y escuela

"... Planteamos una concepción de la educación conductora de nuestras acciones en el aula porque educar

no es solamente transmitir una información, ni desarrollar eficientemente (en el mejor de los casos) un conjunto de objetivos generales o específicos, ni fomentar el desarrollo de ciertas habilidades, garante en algunas oportunidades de un elevado nivel de competencia individual. Educar es mucho más que eso, responde a la necesidad de formar un individuo para la vida, para ser útil a sí mismo, a su familia y a la sociedad a la cual pertenece, todo ello dentro de un desarrollo armónico, autónomo, crítico y feliz. Continuar con una educación comprometida con un ideal social, pedagógico, político y ético, con intenciones de formar individuos críticos, creativos y transformadores, lo cual nos hace pensar en un aprendizaje optimista, no generador de tristezas". Margarita Pacheco (1999): "Desde el Plan Lector hacia una didáctica de crecimiento personal. Algunas ideas para comenzar". *En Plan Lector de cajas viajeras al aula. Un aporte de maestros venezolanos para el cambio social.* Fundalectura. Caracas.

El cambio que queremos requiere reformular nuestra comprensión sobre lo que entendemos por aprendizaje, enseñanza y escuela.

El aprendizaje

Entendemos el aprendizaje como un proceso que se produce a partir de la actividad del sujeto, desde sus conocimientos previos, desde su acervo personal y comunitario. El aprendizaje se produce fundamentalmente en la medida en que el sujeto actúa, se pregunta y reflexiona.

"... la base de toda educación posible es la persona con su acervo, su forma de hablar y de pensar, la reivindicación de su capacidad para planificar, tomar decisiones, expresar emociones, aceptarse y respetarse a sí mismo en un clima de aceptación y respeto al otro.

En sus experiencias previas a la escuela, en la calle, en su casa, a través de los medios de comunicación, todo niño que acude a la escuela ha construido y sigue construyendo significados y explicaciones. Durante los primeros años de su vida ha conformado los rasgos sustantivos de su personalidad, una imagen del mundo en que le toca y le tocará vivir. No es pues (ni puede ser) recipiente vacío.

Es sobre la base de esos saberes que el niño puede construir nuevos conocimientos y redes de conceptos. Cuando hablamos en la escuela de los números, los animales o el arte, ya el niño tiene un conocimiento previo y práctico sobre ellos. Si nuestra práctica pedagógica niega tales saberes (que pueden parecer descabellados o no, hermosos o feos), la capacidad de comprensión del niño es agredida y vulnerada.

Los niños, tradicionalmente, han aprendido en la escuela a aceptar de forma pasiva que lo que se espera de ellos es una repetición mecánica de lo que los adultos dicen y nos han demostrado con ello su gran habilidad para memorizar y descubrir las intenciones de los otros. La escuela en su modelo más conservador interpreta que aprender es demostrar habilidad memorística.

Si los niños no pueden hacer suyo el conocimiento (y esto es sólo posible cuando exista una confrontación con lo que saben y un reacomodo de lo que saben) el aprendizaje es vacío.

De esta manera ha transcurrido el hacer escolar del niño, no sólo en sus primeras etapas sino durante todo el proceso. Una maestra nos contaba que después de haber dado una clase sobre las propiedades del agua se había acercado un colega a preguntarle a los niños a qué temperatura hervía y ninguno de los niños pudo contestar, hasta que ella repreguntó, modificando, el lenguaje utilizado por el profesor ¿cuál es el punto de ebullición del agua? Después de repreguntar todos respondieron acertadamente.

El "hervir" de las ollas de la casa no tenía nada que ver con la "ebullición" de la escuela. Este ejemplo nos ilustra la idea de que los niños han asumido la escuela como el lugar al que se va a hacer lo que otros dicen, y a convencerse de que ellos no saben nada, y que por lo tanto es necesario aceptar las verdades de los otros y repetir las para demostrar que han "aprendido".

Bajo esta dinámica, se convence a los niños de que todo cuanto ellos hagan, digan o repitan en la escuela no tiene absolutamente nada que ver con su vida. En palabras de Tonucci: se aprenden muchas cosas pero se continúa viviendo como si no se conocieran (1993, p. 12)" (Araujo y González, 1998).

El aprendizaje es un proceso que no es sólo cognitivo, es una actividad de todo el cuerpo. Involucra al conjunto de la persona y sus capacidades. Además es un proceso social, entanto ocurre en la interacción con las personas.

"La dinámica pedagógica tradicional niega la posibilidad de que el niño tenga algo más que cabeza. *Todas las actividades pensadas y desarrolladas en la escuela y que tienen importancia dentro del sistema escolar son las que potencian y desarrollan la actividad cognitivo intelectual.*

En función de esto el niño debe permanecer callado, sentado, obediente, siguiendo las prescripciones del maestro sin movimiento. Por lo general en la escuela, el exigimos a los niños la disciplina y rigidez corporal que los adultos no somos capaces de mantener en situaciones similares a las que

les demandamos: siéntate derecho, no voltees, atiende.

El niño vive la escuela como una constante negación de su corporalidad, los ojos son para mirar al maestro y al pizarrón, sus manos para escribir, sus oídos para escuchar sólo al maestro, el resto de su cuerpo no tiene ninguna función que importe o interese a la escuela".

La actividad y la interacción, hacer y compartir son dos características inseparables de un verdadero proceso de aprendizaje.

La enseñanza

El proceso de enseñanza es una actividad ética, que adquiere sentidos muy diferentes de acuerdo con los valores y con los significados que la generan y justifican.

"... no hay actividades indiferentes que adquieran su sentido en función del objetivo extrínseco que pretende alcanzar. Por el contrario, el significado intrínseco de las tareas e intercambios en los que se implican los alumnos, es el que va definiendo paulatina pero progresivamente el sentido y calidad del desarrollo de los diferentes aspectos de su personalidad. Cuando los alumnos gastan su tiempo en la realización de actividades y en el aprendizaje de contenidos en los que no encuentran el sentido propio sino como instrumentos para la adquisición de objetivos más o menos lejanos (pero en cualquier caso espúreos desde su perspectiva), se están "formando", están consolidando una forma de concebir la realidad y su intervención en ella como meros instrumentos al servicio de fines y objetivos impuestos de modo más o menos sutil desde fuera..." (Pérez Gómez, La acción de enseñar equivale a activar procesos, a facilitar los medios para la formación de las propias opiniones y la expresión de los sentimientos y puntos de vista, a la generación de escenarios para la interacción, donde se contrasten saberes; a propiciar un acceso amplio a la información, donde se desarrollen las competencias para que en la escuela y más allá de ella el alumno sea protagonista de la construcción de su propio aprendizaje.

La escuela

El modelo organizativo de la escuela tradicional se ha desarrollado de espaldas a las necesidades educativas de los niños y de las características de su entorno.

"Gran parte de los procedimientos cotidianos de las escuelas acusan la penetración de las necesidades del *establishment* pedagógico y a menudo estas necesidades priman sobre las de los niños. (...).

A pesar de estos conflictos (...) el niño asume el hecho de que las escuelas son creadas y mantenidas por la sociedad para servirle (...) dado que las escuelas han sido creadas especialmente para él, el niño tiende a formar

su concepto de la sociedad basándose en sus vivencias escolares (...) según cuales sean tales experiencias, el pequeño se sentirá bien acogido y servido por la escuela (...) o, por el contrario, creará que, como esta institución supuestamente creada para él, se muestra, en el mejor de los casos, indiferente a sus necesidades, y, en el peor, declaradamente contraria a él, entonces lo más probable es que ocurra lo mismo en lo que respecta al resto de la sociedad y sus instituciones". (Bettelheim, Bruno y Karen Zelan, 1983, p. 14).

La organización de la escuela corresponde a un currículum oculto, mediante el cual se legitiman unas determinadas actitudes frente al saber, un determinado lenguaje, unas determinadas formas de relación.

Históricamente la escolaridad ha sido imposición. La escuela en Venezuela ha jugado un "papel civilizatorio", se le concibió como un mecanismo para imponer unas determinadas pautas de conducta.

Esté (1996a) señala cómo la escuela es concebida como una institución civilizadora, cuyo encargo fundamental es negar al niño y al adolescente, sus características culturales y sociales, sus costumbres, su dignidad. Según este autor, la escuela trata al niño como salvaje, primitivo o inculto.

"Buena parte de lo que llamamos exclusión, en sus formas de repitencia, "deserción", fracaso escolar, no prosecución, que en tan altos índices aparece en las estadísticas educativas, tiene que ver con este juego civilización-barbarie, maestro-alumno, reproducción-resistencia. Ante la propuesta de la escuela, el estudiante opta por resistir (inhibiendo sus propuestas) o divergir (manifestando su inconformidad)". (Esté, 1996a).

La resistencia de los niños y adolescentes ante la cultura escolar los lleva al conflicto, al sufrimiento, a la exclusión:

"... los más, no logran prolongar su resistencia, simplemente no le encuentran sentido a su permanencia allí donde nada les atrae ni representa, ni justifica los esfuerzos económicos que se invierten para estar allí y, sin mayor aspasiento ni noticia, se van del sistema (...) Los divergentes son los "idos". Se les persigue, sanciona, reprueba y acosa de tal manera que tienen que irse". (Esté, 1996a).

Estas ideas las reafirma en *Inmigrantes y Excluidos*:

"El origen evangelizador y luego civilizador de la escuela muy probablemente le marca caracteres seminales que, en la medida en que ella se institucionaliza y ritualiza, se tornan predominantes.

Esos caracteres se refieren al acatamiento de la autoridad, la jerarquía y el orden social; la prestación repetida de muestras de fidelidad; el culto a la escritura

como portadora de la verdad y al saber como cuerpo sistemático de conocimientos organizados racionalmente.

De esa manera se colocan en el primer plano de la preocupación de la institución y del docente el aprendizaje o acatamiento de un conjunto de los que se puede llamar "saberes escolares", que son inducidos por el docente, por el orden y funcionamiento del sistema escolar y la escuela misma y por el entrenamiento en aprestos y conocimientos medibles en exámenes.

Esos saberes escolares prueban la asimilación por el estudiante de los requisitos para permanecer en el sistema social y escolar, pasar de un grado a otro, y, eventualmente, graduarse.

la inevitable carga cultural de esos saberes, al ser confrontada con la cultura que traen estos menores de sus familias, grupos y grados anteriores, resulta atropellante, tornándose en una severa causa de exclusión". (Esté, 1996b).

Si imaginamos una escuela que proponga la dignidad, la participación, la reivindicación de lo venezolano y de lo comunitario, todos los espacios escolares, las formas de relación, el lenguaje tendrían que adaptarse para corresponderse con estos fines.

La escuela puede pensarse más como un escenario que como un mecanismo. Un escenario para el diálogo y la interacción, donde se confrontan intereses, formas de ver el mundo, puntos de vista, valores, donde se tiene un amplio acceso a la información, donde se idean y realizan un amplio conjunto de experiencias, para aprender en el diálogo de saberes, confirmar a todos los actores como sujetos, conformar comunidad y construir conocimientos.

La enseñanza en las Escuelas Integrales supone:

- Construir desde el acervo, desde la comunidad inmediata, desde su ambiente natural.
- Propiciar el más amplio abanico de experiencias de aprendizaje.
- Que los alumnos participen en la planificación y la toma de decisiones, hagan con las manos y con la mente. Se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje.
- Facilitar el acceso dinámico a la información.
- Fomentar el diálogo, la interacción con los otros y con las cosas.
- La integración a la acción colectiva y a la producción cultural.

La escuela integral cobra sentido si maestros y alumnos están en ella y a tiempo completo para favorecer una ampliación de las oportunidades de aprendizaje y de interacción social, para que la escuela contribuya a la formación de comunidad y a la formación integral de las personas.

Es la oportunidad de superar los estrechos horizontes a los que se ha restringido la educación tradicional. Para generar proyectos colectivos, para escuchar y atender a cada estudiante como persona, para tener contacto con más información en formas diversas, para integrar el deporte, el trabajo y la expresión artística a la cotidianidad escolar, para trabajar con flexibilidad y profundizar en una pedagogía de proyectos.

¿Cómo podría el niño mirarse a sí mismo si lo que ve no es aceptable, y lo sabe porque así se lo han hecho saber los adultos desde los padres hasta los profesores? ¿Cómo podría el niño mirarse a sí mismo si ya sabe que siempre está mal porque no es lo que debe ser o es lo que no debe ser? Si la educación no lleva a que los niños y niñas se acepten y respeten aceptando y respetando a los demás al ser aceptados y respetados, está mal y no sirve.

Pero la aceptación de sí mismo y el autorrespeto no se dan si el quehacer de uno no es adecuado al vivir. ¿Cómo puedo aceptarme y respetarme a mí mismo si lo que sé, es decir, si mi hacer, no es adecuado a mi vivir y, por lo tanto, no es un saber en el vivir cotidiano, sino en el vivir literario de un mundo ajeno? Si el hacer que los niños aprenden no es un hacer en el espacio de vida cotidiana del niño la educación no sirve.

¿Cómo puedo aceptarme y respetarme a mí mismo si estoy atrapado en mi hacer (saber) porque no he aprendido un hacer (pensar) que me permite aprender cualquier otro quehacer al cambiar mi mundo si cambia mi vivir cotidiano? Si la educación no lleva al niño a un quehacer (saber) que tiene que ver con su vivir cotidiano de modo que pueda reflexionar sobre su quehacer y cambiar de mundo sin dejar de respetarse a sí mismo y al otro, la educación no sirve.

¿Cómo puedo aceptarme y respetarme si no he aprendido a respetar mis errores y a tratarlos como oportunidades legítimas de cambio porque he sido castigado por equivocarse? Si la educación le lleva al niño a vivir sus errores como negación de su identidad, la educación no sirve.

¿Cómo puedo aceptarme y respetar y respetarme a mí mismo si el valor de lo que hago se mide con respecto al otro en la continua competencia que me niega al otro, y no por la seriedad y responsabilidad con que lo realizo? Si la educación estimula la competencia y la negación de sí mismo y del otro que trae consigo, la educación no sirve.

¿Es difícil educar para la aceptación y el respeto de sí mismo que lleva a la aceptación y respeto por el otro así como la seriedad en el quehacer? No, pero sí requiere que el profesor o profesora sepa cómo interactuar con los niños y niñas en un proceso que no los niega o castiga por la

manera de aparecer en la relación o porque no aparecen como las exigencias culturales dicen que deben ser, y lo pueden hacer porque se respetan a sí mismo y al otro. (Maturana, Humberto (1998, 33-34).

Las Escuelas Integrales Bolivarianas: Escuelas de la Comunidad y para formar Comunidad

Consideramos importante concebir a la Escuela Integral como un espacio en el cual la familia, la comunidad, las niñas y los niños, las madres y los padres, las maestras y los maestros van a la par en el proceso de formación que deciden asumir desde la escuela.

No se trata solamente de un proceso formativo de orden pedagógico y didáctico, sino también de orden sociológico comunitario, en el que se consideren elementos fundamentales como organización para la salud, para la productividad, para el desarrollo social y cultural, pertinentes con sus realidades y acordes con su toma de decisiones, apostando con ello al fortalecimiento del desarrollo local y a su legitimación. Estos valores son propios del sentido y significado de lo que estamos entendiendo por comunidad.

¿Cómo hacer de la escuela un escenario de participación social?

1.- Pensemos en una propuesta abierta que pueda dar cabida a todos esos elementos y en maestros con una apertura al trabajo desde lo comunitario, más allá de los límites del aula y de la escuela. El encierro tradicional de la escuela en sus propias dinámicas ha limitado hasta ahora la entrada de la diversidad comunitaria a la educación.

El poder local es una fuente inagotable de saberes, porque es en la comunidad donde existen los objetos del conocimiento vistos desde su naturaleza y función social. Eso que la escuela ha manejado solamente desde el punto de vista cognoscitivo, ¿dónde está, además de en los libros, sino es en la vida? Entonces comenzamos a pensar que el papel de la escuela, dentro de esta concepción libre y para la vida, en buena medida es permitir que se cuenten diversos saberes y juntos construir una manera de organizarlos, manejarlos, discutirlos, reconstruirlos, de tal suerte que permita a quien los construya hacer uso del saber. Eso lo entendemos como el educar para la vida.

La comunidad hace uso de los espacios de la escuela, participa en la decisión de los temas y contenidos que se tratan en la escuela aporta sus creencias, referentes y acervos culturales (celebraciones, conceptos, modos de vida, tradiciones) como temas de trabajo escolar, participa en la creación cultural que se realiza en la escuela, establece acuerdos sobre el uso del tiempo y el espacio escolar, participa en la evaluación de la actividad escolar, participa en la definición de los fines y los medios del proyecto escolar y de los proyectos de aula, apoya la realización del trabajo docente.

La comunidad se construye a sí misma en el diálogo y en el reconocimiento del otro como su igual, desarrollando su capacidad para llegar a acuerdos y respetar la divergencia.

Escuelas Bolivarianas: Un espacio y un tiempo con una pedagogía integral

1). La escuela integral

La persona es una totalidad. Pensamos, sentimos, actuamos, compartimos y cada una de estas esferas está en una relación íntima con las demás: nuestros sentimientos y emociones son inseparables de nuestros pensamientos, ellos están presentes y moldean nuestra convivencia, la convivencia y la acción determinan a la vez nuestra conciencia y moldean nuestros valores y nuestras emociones.

La persona es una totalidad, una integridad biopsicosocial y sin embargo en la sociedad de las desigualdades la persona parece ser concebida por fragmentos.

La práctica educativa en nuestras escuelas ha favorecido una visión fragmentada del niño. Ha actuado como si a ella solamente asistieran las cabezas de los niños y los adolescentes, dejando a un lado su corazón y su cuerpo, apartándolos de su comunidad, de su familia, de sus propios compañeros y de su entorno natural.

En la escuela segmentada se supone que la práctica educativa ocurre solamente en las aulas y nada más en la medida en que los estudiantes escuchan y el maestro habla. Solamente la palabra circunscrita a repetir los contenidos del programa se considera actividad educativa.

La Escuela Bolivariana es concebida en cambio como una ruptura con esa tradición. Una escuela que constituye un espacio pedagógico integral y que tiene un

tiempo pedagógico integral para personas integrales.

2) Un espacio pedagógico integral

En las Escuelas Integrales Bolivarianas la acción pedagógica va mucho más allá del aula.

En primer lugar, porque la actividad de cada maestro con su grupo de niños, en el marco de una pedagogía de proyectos los lleva constantemente a la indagación en el ambiente y en la comunidad, porque al aula llegan las cosas de los niños y de la calle, porque en la práctica educativa se incorporan los padres y los vecinos, con sus saberes y experiencias.

En segundo lugar, porque toda la escuela se convierte en espacio pedagógico. La organización y el funcionamiento de la escuela son espacios de participación y solidaridad, de trabajo fecundo, de relaciones auténticas.

De poco vale que hablemos de participación en una escuela donde las decisiones se tomen unilateralmente; si hablamos de solidaridad, en la escuela tiene que prestarse atención a las necesidades de los otros y aprender a trabajar unidos; si queremos fomentar la autonomía, en la escuela tendremos que propiciar la creación de organizaciones donde los estudiantes sean responsables de su funcionamiento.

Y en tercer lugar, porque la Escuela Bolivariana invita a la comunidad toda a incorporarse al esfuerzo educativo.

3) Un tiempo pedagógico integral.

Y en esta concepción, todo el tiempo de la escuela es tiempo pedagógico. Las actividades que organizamos dentro y fuera del aula, se corresponden a una intención pedagógica orientada por lo que queremos lograr con nuestra práctica educativa y por los principios de trabajo que la escuela tiene que definir colectivamente a través de su Proyecto de Escuela.

4) La educación y la cultura

En la escuela tradicional la educación y la cultura son vistas como elementos separados, reduciendo la cultura a una actividad especial o extracurricular. Creemos, en cambio, que el centro del currículo y de la actividad educativa es la cultura, la actividad humana comprendida en su historicidad y en su contexto. Los contenidos tienen que ser vistos como procesos y productos culturales y la educación como una productora de cultura.

5) La actividad artística

En esta perspectiva, la actividad artística juega

un papel fundamental dentro de la acción de enseñar y de aprender, el sentido estético constituye uno de los planos que debe estar presente a lo largo de toda la actividad escolar.

El arte nos permite una aproximación a la realidad desde una óptica distinta a la lógico-racional, abriendo la educación a otras dimensiones de la persona que la educación tradicional ignora y aparta.

En la pedagogía de proyectos, el arte es tema, escenario y actividad. Como tema permite una apertura natural a lo social, a lo científico, a la expresión oral y escrita. Como escenario genera un ambiente que favorece la interacción humana y abierta. Como actividad es vehículo de expresión y oportunidad para la valoración y reafirmación de la persona.

6) Una pedagogía del cuerpo

Entendemos el aprendizaje como una actividad de todo el cuerpo, donde todo el cuerpo aprende. La inmovilidad del estudiante no es compatible con nuestro concepto de aprendizaje. Para aprender el alumno se levanta de su asiento, investiga, dialoga, actúa, realiza cosas con las manos. Cultivar el cuerpo también es aprender.

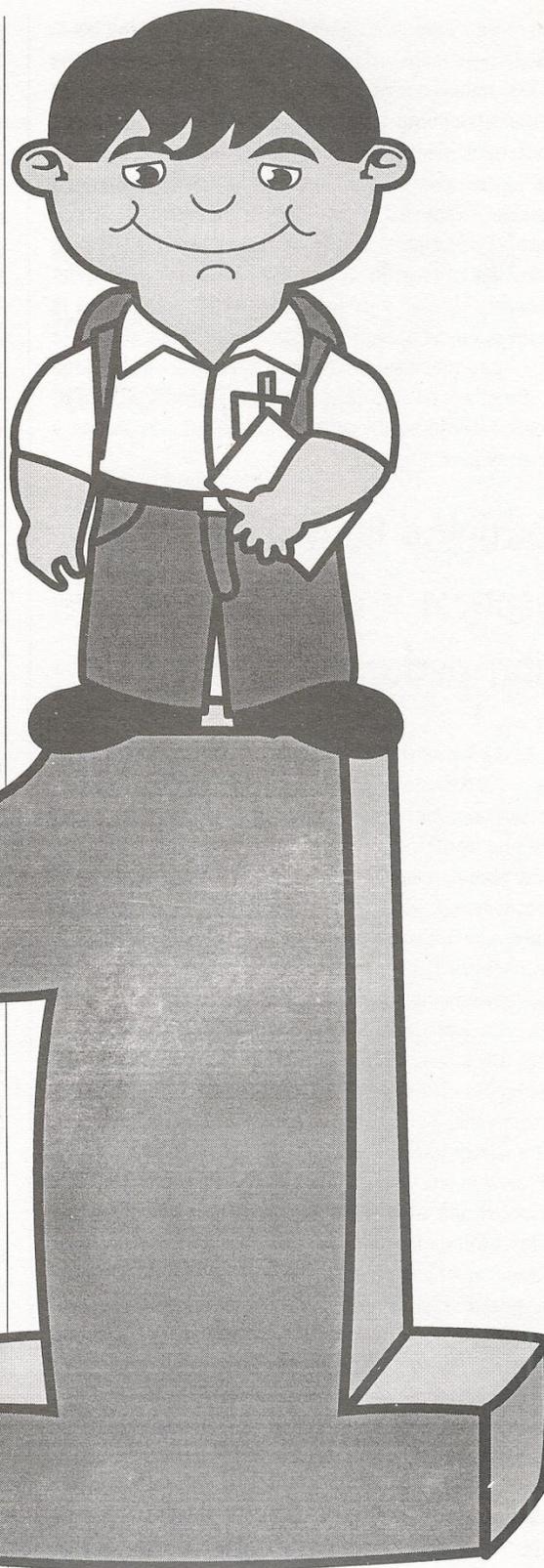
La actividad física, el manejo de herramientas, el desarrollo deportivo forman parte indisoluble de una pedagogía integral. En la realización de cosas útiles para sí mismo y para los demás, la persona se descubre útil y capaz de crear, se reencuentra con las cosas como producto de la realización humana, se maravilla de su poder hacer y aprende a apreciar y a desmitificar las realizaciones ajenas.

El deporte aparece aquí como uno de los aspectos de realización humana, que le da sentido a la disciplina y la constancia, que enseña a trabajar en equipo, a ganar y perder, y a levantarse y continuar para alcanzar logros mayores. El deporte y el juego implican otra dimensión espiritual del ser humano y son los escenarios por excelencia de la actividad cooperativa.

7) Una escuela de la comunidad en la práctica

Queremos que la escuela sea de la comunidad, y por tanto, su espacio tiene que ser utilizado como espacio comunitario. En este sentido, se tiende a romper la brecha entre las actividades y las cosas de la Escuela y las del resto de la vida.

En la escuela tienen que estar presentes en distintos horarios y momentos las madres, padres y demás miembros de la comunidad.



En una clase, exponiéndonos sus saberes sobre medicina natural; en una reunión donde se discute los alcances de un proyecto de aula; en un campeonato deportivo donde participan equipos de padres y maestros; en una conversación con la maestra buscando asesoría; como acompañantes o guías en una visita.

En la escuela las discusiones y los temas de la calle se incorporan a la actividad pedagógica: Tratamos un día sobre una calle rota; otra sobre las tradiciones del pueblo, hacemos una campaña preventiva de salud.

La escuela además tiene que ser lugar de encuentro, conversación y planificación para los vecinos, las familias, los grupos culturales.

8.- La organización del espacio y el tiempo en cada escuela debe ser acorde con las características específicas de cada comunidad

La disposición y organización del tiempo y el espacio de la escuela son temas fundamentales del Proyecto de cada escuela. Esta es una responsabilidad de cada escuela para la cual no puede haber esquemas únicos. El uso del espacio y el tiempo tiene que corresponderse con lo que la escuela persigue en la formación de sus alumnos y en su relación con la comunidad.

Además el aprovechamiento del tiempo debe adaptarse a las características y condiciones de cada localidad, como por ejemplo: Desarrollar alternativas allí donde la asistencia de los alumnos está condicionada por la cosecha. El desarrollo de actividades conjuntas tendrá distintos horarios dependiendo de la disponibilidad de quienes participan en ellos; la escuela abrirá sábados y domingos o en las noches, dependiendo de los acuerdos a que se lleguen..

En el uso y la disposición de los espacios y tiempos escolares, tendremos que experimentar, arriesgarnos, tener aciertos y errores. Este es un proceso que requiere atención y discusión. En un primer intento, tal vez organizamos talleres todos los miércoles, pero después descubrimos que esto nos interrumpe el seguimiento de los proyectos de aula; o decidimos una organización del receso y después decidimos cambiarla. Esto es un proceso de aprendizaje, donde cada comunidad de acuerdo con su tradición, a sus recursos, a su especificidad tiene que ir construyendo sus propias respuestas.

9) El tiempo de cada maestro con su grupo

La organización del tiempo y el espacio del aula está presidida por los conceptos de enseñanza y aprendizaje como actividades abiertas e integrales, por la necesidad de crear un aula donde se lea, se escriba, se reflexione, se trabaje tanto individualmente, como en grupos.

La pedagogía por proyectos involucra en esta planificación del uso del tiempo y el espacio tanto a maestros y alumnos, como a las familias y otros miembros de la comunidad. Implica la necesidad de construir y desarrollar las capacidades para dialogar y trabajar juntos. Desde el mismo momento en que se propone y discute qué hacer y cómo hacerlo, estamos ante una situación pedagógica. La participación de los alumnos tiene su razón y su sentido, pues queremos una educación para la democracia y la participación, y esto necesita que aprendamos a planificar y tomar decisiones conjuntas, y aprendamos a participar participando.

El tiempo de trabajo en los proyectos de aula presenta exigencias muy diferentes que las de la educación parcelada. Un proyecto es un conjunto de actividades organizadas de acuerdo con un propósito y con unas necesidades de aprendizaje. Si hemos visto que nuestros alumnos son muy callados y tienen temor de expresarse, nuestros proyectos apuntarán a buscar que se expresen; si hemos visto dificultades para trabajar en grupo, a facilitar experiencias donde compartamos y reflexionemos sobre la importancia de la solidaridad; si encontramos debilidades en la resolución de problemas y fortalezas en la expresión oral, propiciaremos actividades donde se aproveche la fortaleza y se busque superar la debilidad.

Pero bajo esta orientación, los temas y los propósitos de los proyectos pueden ser muy distintos: Desde aprender a hacer pan o preparar nuestra participación en un acto público, hasta estudiar la contaminación en nuestra localidad u organizar una campaña contra las condiciones ambientales de la escuela. Todos pueden ser proyectos pedagógicos de aula.

Tomemos como ejemplo el proyecto de hacer pan y supongamos que nuestra preocupación pedagógica fundamental apunte a la expresión oral. Entonces será muy importante realizar entrevistas a quienes hacen pan, preguntar a los padres dónde compran el pan o cómo lo hacen, aprender a hacer el pan y a escribir la receta, hacer el pan y dárselo a probar a las familias en un acto, visitar los demás salones para invitar a los alumnos de los otros grados, contar la experiencia en grupos pequeños y ensayar hablando con todo el salón.

Las actividades organizan el tiempo, y el tiempo tiene que ser tomado en cuenta para organizar las actividades. Y entonces será necesario dedicar una tarde a las entrevistas o realizar el acto a la hora del almuerzo o tomar en cuenta que para usar la cocina sólo disponemos del miércoles entre las nueve y las once de la mañana.

En el tiempo de cada maestro con sus alumnos, tomaremos como primera referencia entonces, las

características de nuestros proyectos de aula, pero además será conveniente, por ejemplo, establecer algunas rutinas, disponer de unas horas al día para la lectura libre o la discusión de las noticias del periódico, anotar las horas de comida, si es que se come en el salón...

Las actividades de aula nos pueden llevar también a actividades conjuntas. Y viceversa, Si planteamos dedicar unas horas a compartir con los ancianos del barrio, bien podemos hacerlo conjuntamente con todos los alumnos del tercer y cuarto grado; si se prepara la organización de la semana de la escuela, de allí pueden surgir proyectos en los diferentes grados. El punto central es adaptar el uso del tiempo a las necesidades pedagógicas, organizarnos por organizarnos.

10) El tiempo de actividades conjuntas

El segundo tiempo de la escuela, y tan importante como el primero, es aquél en el que los alumnos pueden trabajar juntando grados, edades y actividades. Distinguimos tres tipos de actividades conjuntas:

a) La creación de organizaciones estudiantiles y comunitarias. Estas son de especial importancia pedagógica, pues resultan un escenario privilegiado para desarrollar la autonomía, la responsabilidad y la capacidad para trabajar en equipo. Pueden organizarse clubes de ciencia, de lectura o de ajedrez; equipos de fútbol; grupos de danza o teatro; una cruz roja; una coral o una banda seca. Todos depende de las características de cada escuela, de los recursos existentes, de la disposición de emprender, de la experiencia y de la vocación.

b) Los talleres o espacios de formación en que se mezclan alumnos de varios grados en función de sus intereses. Un taller de cuentacuentos, otro de cestería, de producción literaria o de astronomía, pueden resultar un complemento importante para la actividad del aula. En estos talleres la oportunidad de aprendizaje es distinta a la de un proyecto de aula, porque buscamos especializarnos, o porque queremos trabajar especialmente con un experto.

c) La organización de actividades de toda la escuela. Que bien pueden ser campañas, festivales o jornadas.

En cualquiera de los casos, la participación de los alumnos tiene que ser evaluada y comprendida como parte de su actuación en la escuela.

11.- Los otros tiempos

Pero además la escuela integral tiene que reservar sus momentos para los otros tiempos. Para la formación y para el ser de la persona son indispensable el tiempo de recreación, de ocio y de descanso, que no

puede ser olvidado en un horario escolar completo. En especial en el preescolar es indispensable el tiempo de sueño durante el día, pero en todos los niveles tiene que haber momentos no estructurados, que permitan la reunión en grupos naturales, el reposo y también el tiempo personal para estar consigo mismo.

Este tiempo personal es tiempo de reflexión, de autoevaluación, de pensamiento libre o de simple ensimismamiento, es indispensable para la vida, y tendría que ser considerado tanto como algo que surge a lo largo del día, como un tiempo que se propicia y como unas oportunidades que se crean.

12.- Tiempo para la formación de los Docentes

Este es el último tiempo al que nos referimos en este papel de trabajo, pero es en buena medida el que hace posible la realización de los otros tiempos.

La formación permanente del docente exige la reflexión sobre su práctica, la discusión en colectivo con los colegas, el contraste con otras experiencias y teorías. Es en esta reflexión y este contraste como se fortalece el juicio profesional y se desarrollan alternativas de trabajo acordes con las necesidades y características específicas de cada escuela.

Esta actividad formativa tiene como lugar privilegiado a la propia escuela. Necesitamos aprender a trabajar como un colectivo profesional para poder hacer realidad una escuela diferente. Y esto requiere reservar un tiempo especial para la reflexión conjunta. Un tiempo necesario e ineludible, que bien podemos utilizar con los niños en la escuela, buscando alternativas con la comunidad.

Capacitación y formación permanente en las Escuelas Integrales Bolivarianas

Entendemos la capacitación como un proceso que promueve la reflexión colectiva sobre la práctica para enriquecerla y producir conocimiento didáctico. De manera pues, que partiendo del análisis de la práctica concreta del docente y de la confrontación de esta misma con otros puntos de vista (teorías vigentes, experiencias diferentes con mejores resultados, investigaciones en el área e intercambio con sus pares) buscamos, al mismo

tiempo, cambiar el discurso y cambiar la realidad del aula y de la escuela, generando cambios sociales.

Desde nuestra concepción educativa, no es satisfactorio un proceso de capacitación encaminado a adiestrar al docente en el uso de técnicas y herramientas pedagógicas elaboradas por otros sin su participación; ya que se reduce el papel del docente al de un mero ejecutor, al que se le niega la capacidad de decisión sobre el proceso de enseñanza (Pérez, 1995)⁽¹⁾. Tampoco puede satisfacer un modelo de capacitación de docentes centrado exclusivamente en la actualización de contenidos; ya que coincidimos con Habermas en que no es el contenido informativo de las teorías, sino la formación de un hábito reflexivo e ilustrado en los teóricos mismos lo que produce, en definitiva, una cultura científica.

Recordemos que los conceptos cambian y evolucionan; y, por lo tanto, el conocimiento se modifica históricamente.

Creemos en una capacitación que cambie la realidad del aula y de la escuela, por ello el proceso de capacitación que se propone hace énfasis en la reflexión sobre la práctica, ya que todo cambio que se pretenda generar ha de ser sentido igualmente por el docente. Si éste no revisa su práctica, de manera que detecte sus debilidades y exprese sus dudas, no sentirá jamás la necesidad de introducir cambios en su hacer: sentir la necesidad de cambio garantiza en gran parte la viabilidad de una propuesta didáctica.

Sin embargo, lo anterior no es suficiente, el docente además de sentir la necesidad de cambiar su práctica de aula, debe comenzar un proceso de confrontación con la teoría, con experiencias novedosas y con sus pares, para reformular sus concepciones y su práctica, trazándose unas líneas de acción. Este proceso, si bien pareciera ser lineal (reflexionar - confrontar - actuar) tiene la característica de ser cíclico. Los pasos aquí señalados se dan de manera continua y en oportunidades simultáneamente; por eso la capacitación debería ser un continuo y no limitarse a un período específico en el tiempo. No puede concebirse la capacitación como un proceso acabado, finito; nos interesa garantizar las condiciones para que este proceso se fortalezca en el tiempo. No es con programas de capacitación espasmódicos como se lograrán los cambios que se requieren; se debe mirar a largo plazo, con el fin de vislumbrar un cambio en la práctica escolar y en la dinámica de la escuela.

En tal sentido, desde FUNDALECTURA favoreceremos la formación de equipos pedagógicos en las escuelas que coordinen e impulsen las jornadas de reflexión, los círculos de estudio, el acompañamiento al

docente en el aula y las jornadas de evaluación y planificación, aprovechando los espacios de los consejos de docentes y las horas previstas para planificación, además de generar momentos específicos para la capacitación.

De esta manera, pretendemos romper con la cultura de esperar que otros nos "bajen lineamientos" y nos den las soluciones de nuestros problemas, favoreciendo en las escuelas el trabajo en equipo y la revalorización profesional de un docente que se siente capaz de tomar decisiones y reconstruir su acción didáctica. Esto ha implicado para nosotros los facilitadores asumir una actitud de respeto y valoración hacia las ideas y prácticas que van construyendo los docentes. Como lo dice Porlán (1990): "abandonar la suposición de que el conocimiento se organiza en sistema proposicionales estáticos y reconocer que las ideas de cualquier tipo constituyen poblaciones conceptuales en desarrollo histórico tanto en el plano colectivo como en el individual".

La capacitación entendida como formación permanente

1.- Un proceso práctico. Porque se basa en la reflexión de lo que pasa y de lo que hacemos como docentes en las aulas y en la escuela, sobre la discusión de las situaciones y políticas educativas.

2.- Un proceso permanente. Porque la reflexión y el estudio no pueden ser prácticas ocasionales. Si se pretende aprender de la práctica, en la práctica y desde la práctica, nos interesa lo que pasa todos los días en los distintos ámbitos y la reflexión no puede reducirse a encuentros ocasionales. Y porque la formación nunca termina, quien deja de aprender para refugiarse en sus certezas abandona su condición profesional y se pone de espaldas a las exigencias de la práctica.

3.- Un proceso de contraste y debate. Porque en materia educativa nadie tiene la última palabra. No puede pretenderse que exista una única y mejor forma de hacer las cosas, y por tanto en la formación permanente todos aprendemos de todos. La formación no consiste en dar o recibir informaciones, sino en la interacción constructiva entre los profesionales de la docencia, entre alumnos y docentes, entre los docentes y los otros integrantes de la comunidad educativa, entre docentes e investigadores de otras áreas, entre el docente y los libros y otras fuentes de información y medios

que nos permitan conocer otras experiencias e ideas.

4.- Un proceso en que el docente es protagonista y productor y no mero receptor. Porque la formación se refiere a sujetos responsables de su propio aprendizaje, que desarrollan su juicio profesional como guía para construcción de su práctica. Sujetos vivos que mantienen posiciones y tienen intereses, que opinan y expresan sus puntos de vista. Sujetos que producen sus propias respuestas. Personas dispuestas a escuchar a los demás con atención, tratando de comprender otros puntos de vista, pero manteniendo siempre una postura crítica.

5.- Un proceso colectivo que se inserta en una cultura profesional y a la vez la genera. El proceso de formación se realiza en la interacción, porque las propias experiencias y convicciones necesitan ser contrastadas con otros, porque la producción de conocimientos es hoy más que nunca un proceso colectivo. La formación

permanente requiere de la conformación y mantenimiento de equipos pedagógicos en las escuelas. Y más allá de la escuela, se requiere conformar una red de intercambio entre las escuelas y con otras instituciones de investigación, que permitan que la reflexión se alimente de un amplio abanico de experiencias, criterios y teorías, así como que los hallazgos y construcciones de los docentes sean presentados y debatidos en escenarios más amplios, contribuyendo a crear una cultura profesional y un movimiento pedagógico.

6.- Un proceso de investigación. Que como tal, está guiado por la interrogante y la necesidad de saber, es sistemático y crítico, argumenta y presenta resultados, discute y genera teorías. Que desarrolla sus métodos y técnicas adecuadas a las condiciones y necesidades de una reflexión que se hace desde la práctica y por parte de los que están en las aulas (E)

BIBLIOGRAFÍA

MATURANA, HUMBERTO (1998) *Emociones y Lenguajes en Educación y Política*

PÉREZ GÓMEZ, ANGEL (1995) "La función y formación del profesorado". En: Gimeno Sacristan y Pérez (1995) *Gómez: Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. 1995.