

## **Modelos de diseños curriculares en la Educación Básica venezolana\***

Antúnez Pérez, Ángel  
*azap@ula.ve*

León Salazar, Aníbal  
*aniballeon@hotmail.com*

Facultad de Humanidades y Educación  
Universidad de Los Andes-Venezuela

### **Resumen**

En esta investigación se analizarán cuáles son los modelos de los diseños curriculares de la Educación Básica venezolana presentes en las últimas reformas de la década de los ochenta, noventa y primera del siglo XXI, a fin de poder mostrar cómo en el curso de la historia del currículo son varios los elementos focales propuestos y utilizados en el diseño de experiencias de aprendizajes. En el transcurso del análisis de la reforma curricular de la Educación Básica en Venezuela en los últimos años se verá el dominio de un componente sobre el otro en la estructuración del currículo.

**Palabras clave:** modelos, diseño, currículo, educación.

### **Abstract**

This research En esta investigación se analizarán cuáles son los modelos de los diseños curriculares de la Educación Básica venezolana presentes en las últimas reformas de la década de los ochenta, noventa y primera del siglo XXI, a fin de poder mostrar cómo en el curso de la historia del currículo son varios los elementos focales propuestos y utilizados en el diseño de experiencias de aprendizajes. En el transcurso del análisis de la reforma curricular de la Educación Básica en Venezuela en los últimos años se verá el dominio de un componente sobre el otro en la estructuración del currículo.

---

\* Esta investigación fue financiada por el CDCHT-ULA bajo el código H-682-02-04-AA.

**Palabras clave:** modelos, diseño, currículo, educación.

### **Résumé**

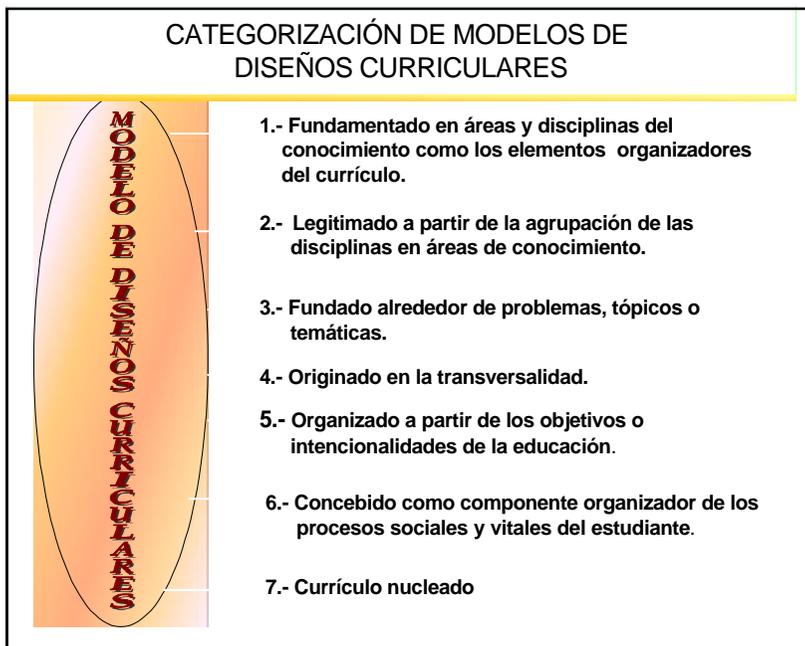
Dans cette recherche on analysera les modèles de plans curriculaires dans l'Éducation Élémentaire vénézuélienne présentés dans les dernières réformes faites pendant les années quatre-vingts, quatre-vingt-dix et la première décennie du XXIe siècle. Tout ceci dans le but de démontrer comment dans le courant de l'histoire du curriculum vitae il existe plusieurs éléments focaux proposés et utilisés dans les réalisations d'expériences d'apprentissages. Dans la suite de l'analyse de la réforme curriculaire dans l'Éducation Élémentaire vénézuélienne des dernières années, on verra qu'un composant prédomine sur l'autre dans la structuration du curriculum vitae.

**Mots clés:** modèles, plan, curriculum vitae, éducation.

Como fenómeno social las reformas educativas pueden ser interpretadas de manera diferente de acuerdo a las distintas concepciones de modelos curriculares. La comprensión del hecho reformista como un fenómeno donde confluyen necesariamente múltiples causas, ha posibilitado un estudio desde diferentes enfoques analíticos y ha enriquecido la comprensión e interpretación de la cuestión educativa.

Una revisión atenta al estudio del currículo como objeto de organización del sistema de educación, muestra cómo en el curso de la historia del currículo son varios los elementos focales propuestos y utilizados en el diseño de experiencias de aprendizajes. Son tres los elementos que se conjugan alrededor del diseño, la sociedad, el individuo y el conocimiento. Son tendencias teóricas que han centrado su atención en unos u otros componentes o en la integración de dos de ellos y en la totalidad. A continuación se presenta el modelo categorial elaborado a partir del análisis de los documentos, por Antúñez y León (2005),

Figura N° 1



En los años ochenta, en la Educación Básica venezolana, se observó que dominaron tres diseños de modelos curriculares: (1)- El diseño del currículo fundamentado en áreas y disciplinas del conocimiento como los elementos organizadores del currículo; (2)- El diseño del currículo legitimado en la agrupación de las disciplinas en áreas de conocimiento con objetivos, contenidos y epistemologías afines; y (3)- El diseño del currículo que se forma alrededor de problemas, tópicos o temáticas que con un carácter

interdisciplinario cruzan simultáneamente distintas áreas o disciplinas del conocimiento.

En las reformas curriculares desde el 80 al 85, encontramos la aplicación del diseño del currículo legitimado en la agrupación de las disciplinas en áreas de conocimientos con objetivos, contenidos y unidades curriculares –exceptuando las modificaciones de la tercera etapa de la reforma del 1985–: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y Literatura, Matemática, etc., En esta organización, la secuencia se establece con base en la temática o conceptos comunes a las disciplinas que conforman el área de conocimiento, así como en los períodos de desarrollo y maduración del estudiante.

En la tercera etapa (7º, 8º y 9º grados) de la reforma de 1985 el diseño del currículo se estructura en áreas y disciplinas del conocimiento como elementos organizadores del currículo. En él, la organización, alcance y secuencia se definen por disciplinas separadas, dándole a cada una un valor absoluto, Matemática (Matemática), Estudios Sociales (Historia de Venezuela, Geografía de Venezuela, Educación Familiar y Ciudadana, Historia Universal, Geografía General), Educación Física y Deporte (Educación Física y Deporte), Educación para el Trabajo (Educación para el Trabajo), Educación Estética (Educación Artística), Ciencias Naturales y Educación para la Salud (Ciencias Naturales, Educación para la Salud, Ciencias Biológicas, Física, Química), Lengua (Castellano y Literatura, Inglés).

La cantidad de disciplinas (asignaturas) y los contenidos (conocimiento) que se creen necesarios para completar una

formación no claramente definida, pero deseada, determina la amplitud de este tipo de diseño, y son los estadios de desarrollo y maduración del estudiante los que definen la secuencia de las disciplinas y contenidos

La organización viene dada por la lógica y naturaleza de cada disciplina, que en ocasiones adopta patrones espiralados concéntricos de contenidos a fin de garantizar la repetición de contenidos y experiencias educativas en distintos niveles de complejidad y amplitud.

Este tipo de diseño ha sido cuestionado, sobre la base de un conjunto de características que pudieran enunciarse de la siguiente manera:

1. Presenta en sí mismo dificultades para que el estudiante use definiciones, evidencias y generalizaciones de múltiples disciplinas separadas, si deseara aplicarlos en la explicación o solución de algún problema, por la tendencia que tienen las disciplinas a mantenerse dentro sí mismas, dado que cada una asume su propia definición de problemas, fenómenos y soluciones.
2. La separación de las disciplinas promueve una tendencia a la fragmentación del conocimiento y separación de los docentes en sus propios campos, sin enterarse de lo que se hace en otros campos. Así mismo, el estudiante tiende líneas de separación entre las disciplinas del conocimiento desechando la posibilidad de separación.
3. El diseño por disciplinas separadas obstaculiza el trabajo con problemas de interés para los estudiantes por la

tendencia del docente a la desintegración y la falta de tiempo para integrar equipos de trabajo interdisciplinario.

4. La prescripción de secuencias por niveles, etapas, grados, años, semestres o trimestres es igualmente artificial y no toma en cuenta las diferencias individuales, conocimientos previos, ritmos de aprendizajes y motivaciones. La prescripción se fundamenta en la homogeneidad supuesta de los grupos y linealidad acumulativa de los aprendizajes.

5. El diseño por disciplinas o campos separados del conocimiento es vulnerable a la proliferación de especialidades que luego se convierten en campos específicos del conocimiento que de ser incorporados al currículo producirían un abultamiento en el plan de estudio, así como rigidez y altos costos.

6. Introduce problemas de dispersión y organización afectando a su vez el tiempo requerido para atender las parcelas de contenidos que son tratados por separado.

7. Se centra en la enseñanza por parte del docente.

En la reforma de 1980-1981 y 1982-1983, también podemos encontrar el diseño del currículo que se forma alrededor de problemas, tópicos o temáticas que con un carácter interdisciplinario cruzan simultáneamente distintas áreas o disciplinas del conocimiento, para lo cual se usó la Unidad Generadora de Aprendizaje (UGA) según la 5ta versión (1983). Esta UGA surge de la necesidad de darle cumplimiento a los postulados filosóficos de la Educación Básica, que se recogen en los principios y propósitos del Modelo Normativo.

Dentro del contexto de la planificación curricular, la Unidad Generadora de Aprendizaje es una vía para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se plantea la correlación de objetivos inter-áreas como técnica para lograr que los alumnos integren los aprendizajes. En este orden de ideas, la Unidad Generadora de Aprendizaje como estrategia curricular dentro del diseño de la Educación Básica, constituye una vía para garantizar la participación de los educandos al tomar en cuenta sus necesidades, intereses detectados en la comunidad local, regional, nacional o mundial.

Este tipo de diseño surge con el propósito de solucionar la dificultad con la que se enfrenta el currículo para obtener la mayor cantidad de aportes posibles cuando se abordan temas, fenómenos o hipótesis a través de los cuales se descubren grandes deficiencias o problemas de la sociedad, la comunidad o los grupos estudiantiles. Un ejemplo de este tipo de diseño se observa en la propuesta de los temas o énfasis curriculares: problemas de lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores, ambiente, ciudadanía e identidad nacional y trabajo. Como puede observarse, este tipo de diseño parte de grandes problemas de la sociedad y del hombre, así como de deficiencias educativas de la población en general y de la estudiantil en particular. La Unidad Generadora de Aprendizaje, según Rodríguez (1985)

Constituyó un intento para salir de la rutina del aula de clase y del programa escolar, abordando temas, problemas, tópicos de interés para la escuela y comunidad. La exigencia de realizar por lo menos dos durante el año escolar llevaba necesariamente al docente a plantearse el problema de la

correlación entre áreas, a permitir la participación del alumno y a vincularse un poco más con la comunidad (p. 44)

Este tipo de diseño pareciera favorecer la creación de una comunidad (estudiantil al principio) de indagación con miras al desarrollo del pensamiento a través del pensar por sí mismo y el aprendizaje cooperativo, fortalecimiento del juicio y la capacidad para solucionar problemas; y al desarrollo del lenguaje, capacidad de comunicación oral, conversación y diálogo, producción oral y escrita, la argumentación, el cuestionamiento y el pensamiento crítico.

Este esquema se apoya en objetivos dirigidos al desarrollo personal y ético del estudiante, que implica el conocimiento de sí mismo, de los otros y de la comunidad donde vive –su cultura vital–, desarrollo de la amistad, capacidad para involucrarse y comprometerse, amor a la vida propia y la de otros, la autoestima, desarrollo de una ética ambiental.

La amplitud y organización del currículo se aborda a través de las áreas de aprendizaje en la que se agrupan problemas y temas de la vida cotidiana. La secuencia se plantea a partir de la amplitud y complejidad de los temas y problemas que ellos contienen desde la perspectiva del desarrollo individual.

Otro problema que este diseño debe resolver es la convergencia de las áreas de conocimiento en el tratamiento de la temática. Una manera de hacerlo es dándole suficiente libertad al docente individual o al equipo de docentes para diseñar las experiencias de aprendizaje aprovechando los aportes de las disciplinas del conocimiento.

De estos modelos se desprende una categoría mayor: el currículo bidimensional, fundamentado en la teoría de la reproducción; centrado en **el alumno y el conocimiento**. En este currículo de la década del 80 se soslayó a la sociedad y aunque se propusieron énfasis curriculares, unidades generadoras de aprendizajes que de cierta manera miraran e integraran a la sociedad, no fue posible.

La escuela durante estos años cerró las posibilidades a la sociedad, a sus aspiraciones y a sus requerimientos. No se pudo distinguir entre lo que se quiere y lo que se necesita y entre lo que se necesita en general y lo que es bueno que ella brinde y de qué modo.

Por lo tanto, el binomio **alumno-conocimiento** se redujo a una relación de “conocimiento” repetitivo, mecánico, parcelado y común para todos. La Educación Básica de los años 80 legitima, de acuerdo a la revisión realizada, el aprendizaje repetitivo por sobre el desarrollo de las capacidades analíticas del sujeto; de esta manera se privilegia la visión parcial de los fenómenos estudiados, en lugar del enfoque global y dialéctico de los mismos, el hombre se concibe como agente de producción y su formación integral se sustituye por la especialización, que busca formar el “experto” para el desempeño de un papel fundamental en la producción: el instrumental. El conocimiento se apoya en una concepción neutral ahistórica y objetiva que estimula la despolitización del pensamiento del sujeto, al desubicar su práctica científica y cotidiana del contexto social que la sustenta.

En el modelo curricular para el nivel de Educación Básica (1997) se señala explícitamente que los ejes transversales

Lenguaje, Valores, Desarrollo del Pensamiento y Trabajo (y Ambiente, sólo para la Segunda Etapa de Educación Básica), tienden a evitar la fragmentación del currículo en componentes aislados, por ello se habla de articulación transversal del currículo, pues estos ejes se desarrollarán desde cada área y con un continuo de temporalidad y constituyen una dimensión educativa global interdisciplinaria que impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente en todos los componentes del currículo.

Es aquí donde se puede exponer la aparición de un modelo **de Diseño del Currículo fundamentado en la transversalidad**, que no sigue el mismo principio de los anteriores modelos curriculares cuyos elementos de organización son las disciplinas o las agrupaciones de éstas en áreas de aprendizajes; éste se apoyan en problemas de la transversalidad. Desde este modelo de diseño curricular, se presenta una nueva categoría mayor: el concepto de currículo tridimensional centrado en **el individuo, la sociedad y la cultura-conocimiento** –fundamentado en la teoría productora– implica un uso de ella para la gestión y potenciación de cambios sociales y culturales. Visto así, la educación está destinada a la formación del hombre para que inteligentemente y comprometido con su formación tome parte en el manejo y construcción y reconstrucción de las condiciones en las que vive, y que entienda a su vez las fuerzas que operan en la formación de la sociedad, potenciando las capacidades cognitivas-categoriales, morales valorativas y social-históricas con las cuales conduciría tales fuerzas.

Esta concepción tridimensional de currículo está presente en la reforma educativa llevada a cabo en nuestro país en la década

del 90, en el análisis de los documentos objeto de estudio se observa, que la educación se centra en la sociedad, en el conocimiento y en el individuo. No obstante, en la práctica no existe la tridimensionalidad, pues, se sigue potenciando un “conocimiento” ahistórico y carente de significaciones categoriales; una sociedad descontextualizada con relación a la escuela y alejada de toda planificación académica pertinente y en la que sus características no fueron consideradas con sinceridad en la propuesta curricular y un individuo –sujeto alumno– que sigue siendo el centro de currículo pero desprovisto de una formación crítica y creadora y en la que muchas veces, el alumno recibe orientaciones empobrecidas y deformadas de la ciencia y del mundo que lo rodea.

La reforma educativa venezolana (1993-1998) diseñada para la I y II etapas de Educación Básica, profundizó el debate sobre lo sucedido hasta entonces en las escuelas venezolanas; fue objeto de serios cuestionamientos acerca de la calidad de los procesos que allí se desarrollaban. Diversos estudios (Informe de la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Educativo Nacional en 1986, Diagnóstico del Banco Mundial 1992, la Práctica Pedagógica del estado Mérida: Escuelas Integrales, 1992 entre otros), planteaban la escasa pertinencia de los aprendizajes y su utilidad para la vida de los niños que asisten durante un largo período a la escuela.

La escuela durante estos últimos veinte años del siglo próximo pasado, se encuentra en una crisis frente al proceso de cambio que se está generando en la sociedad actual, crisis en la necesidad de actualización y sinceración del proceso pedagógico,

crisis de poder garantizar la permanencia de niños y niñas y jóvenes en el sistema educativo, y eliminación de los niveles de repitencia y deserción escolar que tienen su origen en la propia escuela.

Ahora bien, la peor de las crisis es, sin duda, la crisis de pensar en el sentido integral de la vida y del currículo como totalidad; ciertamente los fundamentos teórico-prácticos de los modelos curriculares, con relación a como el sujeto se apodera del conocimiento en estas dos décadas, se debaten; por ejemplo, en los años 80 impera la razón instrumental y se fundamenta en criterios de eficiencia cientificista y racionalidad pragmática. Busca efectos de rápido rendimiento a través de un enfoque mecanicista del aprendizaje. En este sentido, los esquemas didácticos que propone poseen gran complejidad técnica que destacan el manejo instrumental por encima del proceso cualitativo del conocimiento. La práctica didáctica conductista concibe el aprendizaje como un intercambio de preguntas y respuestas adaptadas a la conducta que el docente espera de los alumnos. Encontramos una contradicción teórica en el modelo de Educación Básica, al plantearse formar un estudiante crítico y creador con las técnicas y métodos conductistas. En los objetivos de conducta se sacrifica lo teórico-cualitativo del proceso educativo en función de lo técnico e instrumental, que busca cumplir con los principios básicos de control y predicción del resultado esperado.

En la reforma curricular de los 90 se presenta el modelo *constructivista* que constituye, como se ha observado, una mezcla de heterogéneos postulados psicopedagógicos, difíciles de calificar como paradigma alternativo al positivismo, al empirismo, al

conductismo y a métodos científicos tradicionales e incluso a lo que se ha denominado *constructivismo radical*.

En la década del ochenta, como en la del noventa se identificó una serie de problemas vinculados con la “falta de calidad de la educación”, tales como altos índices de repitencia, escaso dominio de conocimientos, falta de renovación de los métodos tradicionales de enseñanza. Esta situación está documentada en estudios nacionales. A finales de los 80, Venezuela se encuentra en materia educativa con una realidad aplastante (según el ME, 1996), las reformas e innovaciones no produjeron el cambio cualitativo aspirado y requerido, ya que hubo serias deficiencias tanto en el proceso de enseñanza impartida en las escuelas como en los resultados obtenidos por los alumnos; es decir, la Educación Básica fracasó y como prueba de ello se mencionan los altos índices de deserción escolar, exclusión y repitencia. Además de los bajos niveles de rendimiento académico, la permanencia de prácticas pedagógicas sustentadas en la transmisión y acumulación de información, la deficiencia en la formación docente, el analfabetismo y la corrupción constituyeron elementos preocupantes del sistema educativo venezolano.

Por otro lado, el desgaste de la situación social que desde la década del 80 se había venido produciendo en el país, se profundiza en forma relevante a partir de 1989, se acentúa también la incapacidad del Estado, tradicional proveedor y distribuidor de beneficios sociales, para seguir respondiendo a las crecientes demandas de los sectores más afectados. Para esta década, la pobreza crítica –estimada en un 70%–, fue tomada en cuenta a la hora de la elaboración de las propuestas curriculares, sin embargo,

no basta con la focalización de este problema en las políticas sociales, y con los programas compensatorios y de discriminación positiva. Es evidente que el problema no se resuelve con más recursos para las políticas compensatorias sino con intervenciones directas sobre las condiciones estructurales que generan y reproducen la pobreza. No es coincidencia que el analfabetismo, las bajas tasas de matrícula y las altas tasas de deserción y repitencia se ensañen sobre todo con los pobres. Hay pues algo común al hambre, la desnutrición, el hacinamiento, la falta de acceso a los servicios públicos, el desempleo y la desesperanza; que no se llevan bien con la educación y con los aprendizajes escolares.

Es fácil, entonces, concluir que la matrícula escolar no aumenta con medidas coercitivas o con reiterar la obligatoriedad de la escolaridad; que para reducir la repetición hace falta mucho más que buena disposición docente; que la deserción no se detiene con campañas y mensajes concienciadores a padres y jóvenes en torno a las bondades de la educación; que el rendimiento escolar no necesariamente mejora con más tiempo de instrucción, más textos escolares o más cursos de capacitación, si todo lo demás permanece igual. La educación no puede avanzar si, en lugar de retroceder, no avanzan también sus presupuestos; que la educación que los pobres necesitan para romper con el círculo vicioso de la pobreza no es apenas una educación mejorada a partir de su punto de partida sino la mejor educación; que la democratización efectiva de los aprendizajes, más allá del mero *acceso* a la educación, implica correcciones mayores no sólo puertas adentro de la escuela sino en la sociedad.

La consigna de la Educación Básica como motor para aliviar la pobreza y como herramienta fundamental para lograr la equidad ha sido impulsada en el artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación, donde se amplía el precepto constitucional de “derecho de todos a la educación” contemplado en el artículo 78 de la Constitución Nacional de la República de Venezuela, y hace énfasis en el principio de la igualdad de oportunidades.

Una reforma educativa que el discurso justifica como medida para conseguir una sociedad más justa, más democrática, tiene que acompañarse de cambios, también, en otros ámbitos de la realidad social (políticos, económicos, sociales) Para realizar esos valores no es suficiente una reforma del sistema educativo que amplíe la escolaridad, obligatoriedad y gratuidad.

Por ello, los gobiernos, si realmente están interesados en el desarrollo de esos valores, habrán de promover reformas coherentes en las escuelas y en todos los ámbitos de la sociedad; de lo contrario, la actuación de aquella seguirá estando orientada a satisfacer las exigencias de una sociedad capitaneada por las reglas del libre mercado (competitividad, eficacia, productividad...) y, en esta situación, el discurso sobre la igualdad de oportunidades educativas asociadas a la igualdad de oportunidades sociales no está sirviendo sino para desviar la atención del verdadero cometido de las modificaciones estructurales y del currículo que se introduce en la escuela. Estas reformas de la escuela puede que no sean sino una estrategia de los gobiernos para no emprender reformas en esos otros sistemas que no serían aceptadas por los grupos dominantes.

En el año de 2004 se presentan documentos iniciales que abordan el marco teórico y metodológico de la primera reforma educativa de este siglo, y en la fundamentación de la Propuesta de la Educación Bolivariana (2004) se sostiene que:

La educación se considera un continuo humano localizado, territorializado que atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana total e integral, correspondiendo sus niveles y modalidades a los momentos del desarrollo propio de cada edad en su estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, creando las condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser atendidas por el sistema educativo.

La integralidad y la progresividad articulan de manera coherente y continua los ejes del aprender a ser de todo ciudadano con el aprender a convivir, saber y hacer que se da a través de los niveles educativos correspondientes a cada período de vida. Por ello, la educación inicial del período maternal y niñez, centrada en la afectividad, inteligencia y juego derivan en identidad, cognición básica y educación por y para el trabajo liberador, característicos de la educación básica; y éstos a su vez, derivan en la formación para el desarrollo endógeno por convivencia, investigación, manejo del pensamiento complejo y mención para el trabajo que le da esencia al currículo de la educación para el (la) adolescente y joven durante los aprendizajes en los dos niveles del Liceo Bolivariano.

Es necesario destacar que este plan es producto de un proceso, aún en construcción colectiva, tanto de reflexión y

discusión en talleres, jornadas, simposios y otras actividades, como de las experiencias y ensayos que se vienen ejecutando en el territorio nacional (séptimo bolivariano y seminarios para el desarrollo endógeno). En tal sentido, hacemos extensiva la invitación y el compromiso a todos los (las) docentes involucrados(as) directa e indirectamente con este plan a imaginar, crear, buscar y ensayar las alternativas que viabilicen y concreten los cambios que la educación de adolescentes y jóvenes necesita para la formación del nuevo(a) republicano(a) bolivariano(a) para el desarrollo endógeno y soberano.

Desde este postulado se plantea un discurso para formar un sujeto para una nueva práctica pedagógica-filosófica, donde el acto de educar-enseñar conduzca a un saber social comprometido que reivindique el proceso de la interdependencia, de lo interactivo y lo íter-retroactivo en la relación hombre-contexto. Esto implica repensar la educación como un proceso de intercambio de saberes, en el que el conocimiento no se imparte sino se descubre y se construye a partir de la praxis colectiva, de la fusión del estudio con el trabajo; implica además, abrir el necesario debate sobre el socialismo en todos los rincones del país, en el que la posibilidad de ser otros mediante la pedagogía y la filosofía no debería significar dejar de ser lo que ya somos y lo que ya estamos siendo. Lo que ya somos, lo que ya estamos siendo, supone justamente el lugar específico desde el cual poder mirar otras experiencias, poder saber otras experiencias, poder sentir otras experiencias y poder pensar otras experiencias.

Afirma Pérez Luna (2003, p. 197)

El aprendizaje hará énfasis en la formación del docente de los nuevos tiempos, en la formación del pensamiento complejo en tanto éste al rechazar al reduccionismo no se erige en definitivo, el conocimiento siempre será inclusivo y por tanto cada vez más complejo. La enseñanza-aprendizaje, desde la mirada del pensamiento complejo, se dirige a formas de razonar y esto descarta las posibilidades de reproducción de un conocimiento que a su vez reproduce formas de legitimación. En todo caso, lo que importa es pensar desde teorías y no escindirse frente a éstas, así la aprehensión, como forma de posesionarse de la realidad, tiene sentido en tanto el alumno pueda buscar, a través de la explicación, la lógica para comprender los problemas y los procesos. El docente del futuro deberá ser formado superando la fragmentación de los saberes, entendiendo el conocimiento como la relación interdisciplinaria de diferentes saberes y analizando la realidad como una complejidad donde se encuentran y transitan diferentes posiciones y puntos de referencia.

Esta realidad, es la realidad de una nueva propuesta filosófica pedagógica, de su naturaleza y verdad, de su discurso emergente, de su saber, nexos y relaciones y de su devenir científico e histórico. Este corpus teórico del problema, nos permite indagar acerca del logos de una postura que pretende reivindicar el ser y la función de la educación en este paradigma, desde el cual es posible preguntar por el origen y la verdad del conocimiento en relación con la sociedad, con los problemas del ser humano, con la esfera de los valores morales y éticos; postura de reflexión que opone al derecho de lo establecido el derecho de la subjetividad crítica como manifestación de libertad humana, fuerza opuesta a la inanición del pensamiento que conduce a aceptar y cumplir las

normas sin hacer juicios sobre el valor contenido en ellas. Ahora bien, para que esa actitud reflexiva sea práctica consciente es necesario un proceso pedagógico donde se enseñe al niño a confrontar su condición de ser sujeto con el hecho instituido, a concebir el conocimiento en un espacio de categorías matrices de desarrollo de pensamiento complejo, es decir, un pensamiento al mismo tiempo crítico y creativo, que tiene en cuenta la dimensión cognitiva y afectiva de nuestros procesos, permitiendo al ser humano una visión global e integradora de su inteligencia.

La propuesta del documento de la Educación Bolivariana (2004) se puede inscribir en **El modelo de diseño del currículo nucleado**: es el currículo que se organiza empleando bloques modulares organizadores interdisciplinarios del conocimiento a partir de los cuales se integran tanto los intereses de las disciplinas o campos del conocimiento como las necesidades de los estudiantes promoviendo un tipo de trabajo más activo.

Este tipo de diseño se caracteriza por promover una mayor integración del aprendizaje a través del nucleamiento del conocimiento alrededor de conceptos, problemas, temas, fenómenos, personajes. Procura igualmente relacionar problemas de la vida con los intereses de los estudiantes. En este sentido los núcleos de organización de las experiencias de aprendizaje son campos del conocimiento, problemas de la vida real y comunitaria, fenómenos naturales y culturales que pueden ser estudiados y discutidos por medios interdisciplinarios. Otra característica importante es la gran flexibilidad y pertinencia de organización, uso del tiempo, formas de trabajo y el uso de materiales y espacios. Con respecto a las formas de trabajo del estudiante, éstas demandan a la vez un proceso

cooperativo de docentes-investigadores y especializados, y es por ello que en este modelo de diseño curricular la acción del docente requiere de una nueva figura que la sociedad espera ha de ser y ~~sentirse un científico de~~ la educación, tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico y humanista. Para ello hay que ganarse esta condición; ¿cómo? con estudio e investigación, con responsabilidad y lucha, con autoestima y profesionalidad en lo que hacemos y podemos desempeñar en el ámbito de una formación de excelencia. En la medida en que se desarrollen estos principios habrá méritos para exigir mejores condiciones de trabajo. De ser así, el modelo propuesto daría paso a la instauración de un nuevo estilo de ser docente profesional.

El nexo entre producción de conocimiento e investigación mantiene su unidad en cualquier disciplina o actividad que se pretenda científica, de manera que, desde la perspectiva de quien enseña ciencia es imprescindible acatar esta relación, fundante de la condición de docente científico-social. Sólo la investigación puede otorgar este carácter al profesional, pues la indagación rigurosa permite transformar creativamente lo que consideramos objeto de estudio y de propuestas argumentadas, base de la creación de nuevos conocimientos.

## **Bibliografía**

- ANTÚNEZ, A. y LEÓN A. (2005). **Modelos de diseños curriculares**. (Mimeografiado). Mérida. Universidad de los Andes.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1983). **Plan de Estudio**. Estrategia Metodológica para la Educación Básica. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

Antúñez P. A. y León S., Anibal. *Modelos de diseños curriculares en la Educación Básica...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. Nº 12 (2007): 93-113.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1983). **Normativo de la Educación Básica**. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1983). **La Unidad Generadora de Aprendizaje**. (5ta. Versión). Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1986). **Normativo de la Educación Básica**. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1997). **Currículo Básico Nacional**. Caracas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2004). **Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del proyecto**. Caracas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2004). **Liceo Bolivariano. Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano**. Caracas.

PÉREZ LUNA, E. (2003). **Epistemología, currículo y formación docente**. Cumaná. Venezuela. Coordinación de población del Rectorado de la Universidad de Oriente.

RODRÍGUEZ, N. (1985). **La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas**. Caracas: Dolvia, C.A.

