

El Curriculum como Historia Social (Aproximación a la historia del curriculum en Venezuela)*

J. Pascual Mora-García**
NUT-ULA.Táchira

Resumen

La historia del curriculum ha sido abordada en cuatro visiones generales, a saber: como evolución de los métodos de enseñanza (Kemmis, 1988); como evolución del contenido de la enseñanza (Lundgren, 1992); como evolución de la teoría curricular (Kliebard, 1992); y como cambio político y social (reformas políticas curriculares). En este trabajo abordamos las cuatro tendencias, contextualizándolas en la historia del curriculum en Venezuela, unas veces como expresión de nuevos métodos de enseñanza y otras como producto de los cambios políticos. Ese recorrido histórico lo clasificamos en siete etapas, de la colonia al proyecto educativo bolivariano.

Palabras clave: Historia del curriculum, curriculum, historia social.

* Con patrocinio del CDCHT-ULA. NUTA-H-170-02-06-B

**Profesor investigador. NUT-ULA. San Cristóbal-Táchira.

“La increíble y triste historia de nuestros programas escolares es un reto para el más acucioso de los historiadores (...) Todavía no ha culminado el respectivo cambio cuando se presenta ya la siguiente reforma con sus aparentes novedades.”

(Rodríguez, N. 1988)

Introducción

El concepto de curriculum no podemos deslindarlo de la realidad histórica. Por tanto, desde la antigüedad hasta nuestros días, el curriculum siempre se ha manifestado en las prácticas educativas y pedagógicas. Cada civilización hizo su aporte: la civilización China contribuyó con la introducción del examen; la civilización Indica con su ceremonial religioso; la civilización Griega con su humanismo; la civilización Romana con su formación encíclica; la civilización Judía con su instrucción talmúdica; la educación medieval introdujo el Trivium y Quadrivium; en fin, cada una tiene su contribución a la historia del curriculum.

Hay la tendencia, por lo demás errónea, a pensar que la historia del curriculum se inició con Bobbit (1918). Con Bobbit se funda la profesionalización del curriculum, pero eso no quiere decir que con él se inicia la historia del curriculum. Esta idea presente en casi los textos sobre la teoría curricular ha generalizado un ahistoricismo del curriculum, que puede deberse según Kliebart (1992) a tres razones:

por la ignorancia de lo que se ha hecho; o por la preocupación por estudiar el momento actual, lo cual es importante porque enfocarlo sobre el presente ayuda a iluminarlo, pero también puede oscurecer ciertos aspectos del curriculum por su falta de perspectiva histórica; o porque el curriculum es un campo de actividad práctica formativa que se desarrolla en una atmósfera de crisis y de urgencia, y en estas condiciones el

presente se nos impone sobre el pasado, que llega a ser poco más que un fundamento para exhortar a cambios urgentes en el presente (Kliebart citado por Estebaranz. 1994: 143).

Por otra parte, no debemos olvidar que la teoría curricular representa un bloque geopolítico, y por tanto implica situarse en un marco socio-político, administrativo y cultural. En este sentido, queremos significar que fundamentalmente es influencia del bloque anglonorteamericano. En el bloque francófono e hispánico se habla más de didáctica que de curriculum. Indudablemente se debe a la influencia de la Didáctica Magna de Comenio, del pensamiento pedagógico de Juan Luis Vives, Montaigne, Rabelais, Rousseau y Pestalozzi.

En Venezuela, casi en forma simultánea que en Europa, comenzó a hablarse de teoría curricular a partir de la década del setenta del siglo pasado. Lamentablemente, penetró la visión más ingenieril del curriculum; dejando de lado la dimensión filosófica. Esta tendencia llevada de la mano por el positivismo fue despachando las disciplinas humanísticas del Diseño Curricular. Las llamadas Reformas Curriculares en las universidades fueron cercenando los saberes que desarrollaban la masa crítica, fue así como lentamente fueron desapareciendo de los pensadores las siguientes disciplinas: Introducción a la Filosofía, Antropología Filosófica, Lógica Silogística, Sociología de la Educación, y Pensamiento y Comprensión del Hombre.

La última década del siglo XX se caracterizó en España por la decadencia y silencio del curriculum. (Moreno Olmedilla. 1999). Sin embargo, paradójicamente en muchos de nuestros programas de maestría y doctorado se presenta la teoría curricular en forma acrítica, descontextualizada y con una mirada ahistoricista. Todos quieren hablar de Modelos y Diseños Curriculares en sus tesis pero sin

conocer la evolución de la historia del curriculum nacional e internacionalmente. Todavía funciona en nuestras mentes cierto complejo de vasallaje que se ampara en el sofisma del principio de autoridad (*argumentum ad verecundiam*).

El primer intento por abordar el curriculum como historia social, desde un punto de vista sistemático, ha sido el Programa de Maestría en Enseñanza de la Historia de la UPEL-IPB-Barquisimeto. Específicamente, al interno de la línea de investigación de Historia Social de la Educación y la Pedagogía bajo la anuencia académica de Reinaldo Rojas. Aclaremos que el curriculum como historia social es abordado formando parte de la Historia Social de la Educación y la Pedagogía; por tanto no es simplemente una referencia a los métodos de enseñanza como lo hace la historia del curriculum, sino una elaboración con sentido historiográfico. (Cfr. Rojas, 2001) Aunque la línea de investigación en un principio presentaba investigaciones de la región centroccidental, hoy en día se consolida como una comunidad discursiva con sentido nacional. De hecho, cuenta con tesis de maestría y doctorado formadas en esta tradición historiográfica, y relativas a otras regiones de Venezuela. (Cfr. Mora-García. 2004).

Conviene de entrada, desde el punto de vista epistemológico, deslindar entre Sistema Educativo y Sistema Escolar. Mientras el Sistema Educativo corresponde a la parte macro, el Sistema Escolar es la parte micro, uno de los componentes de aquél (Bigott. 1975). En cuanto a los componentes del Sistema Escolar, tenemos: los ciclos, los niveles, las modalidades, los planes macro escolares, los programas, las instituciones escolares, y el curriculum.

Abordar el curriculum como historia social en Venezuela implica remontarnos a los antecedentes coloniales. Sin embargo, no es nuestra pretensión hacer tal recorrido sino presentar algunos de los pivotes

históricos más importantes para lo que sería una historia del curriculum en Venezuela.

I Etapa

El primer gran intento de organización del sistema escolar se remonta a 1767, con la R.O. de Carlos III sobre la Expulsión de los Jesuitas. A partir de ese momento el estado metropolitano español decidió asumir la responsabilidad política de la educación. Desde entonces se inicia la historia de un maestro que era seglar y no clérigo.

El primer Maestro de Primeras Letras nombrado por el Gobernador de Caracas fue don Manuel Domínguez Saravia, en fecha 30 de septiembre de 1767, el cual fue subvencionado por la Junta de Temporalidades de los jesuitas expulsos, y a partir de 1788 el Rey ordena que se cubran los gastos de los Caudales Públicos. Le sucedió en el cargo don Guillermo Pelgrom, el 16 de enero de 1778, y posteriormente aparece Simón Rodríguez, el 23 de mayo de 1791. Rodríguez inició su actividad como maestro apoyado en el «modelo de las Escuelas de Madrid (...). *El modelo constaba de nuevos objetivos para la escuela y de nuevas técnicas de enseñanza para la lectura, la escritura y las matemáticas*» (Andrés Lasheras. 1994:64). El 11 de noviembre de 1793, a escasos cinco meses de su matrimonio con María de los Santos Roco, solicita al Cabildo la creación de una Escuela de Niñas, destacándose el interés que tenía por la educación de la mujer. El 19 de mayo de 1794 presentó al Cabildo su conocido proyecto educativo, denominado: **Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento**, en donde confiesa la influencia de las siguientes fuentes: **Reflexiones sobre el verdadero arte de escribir** del abate Servidori; **El arte de escribir por reglas y sin muestras**, de

José de Anduaga; **Prevenciones dirigidas a los maestros de Primeras Letras**, de Juan Rubio; y el **Discurso sobre la necesidad de la buena educación y medios de mejorar la enseñanza en las escuelas de Primeras Letras**, de José de Anduaga. He aquí algunas de las influencias pedagógicas en el pensamiento de Rodríguez, pero la verdad es que no existe ninguna referencia en nuestros textos de currículum acerca del impacto de dichos planteamientos. A la propuesta de Rodríguez le siguió el plan de las Escuelas Patrióticas fundado por el obispo de la Diócesis de Mérida de Maracaibo, Santiago Hernández Milanés; el cual fue publicado en el **Semanario de Agricultura y Artes** (1804) y centraba su contenido en el cultivo de la agricultura, las artes, y la industria. Más tarde, Simón Bolívar propuso en el Congreso de Cúcuta de 1821, en su artículo 15, la implantación en Colombia (Venezuela, Nueva Granada y Quito) del método de enseñanza lancasteriano de enseñanza Mutua. Labor que fue ejecutada por Francisco de Paula Santander, como Vicepresidente de la República, en vista de la muerte de Juan Germán Roscio, pero que tuvo poco impacto en Venezuela.

II Etapa

Esta etapa se inicia a partir de 1830. La refundación de la república luego de la guerra de Independencia y del fallido intento de reorganización político-territorial conocido como la «Gran Colombia» se introduce un nuevo plan curricular, en esta oportunidad con un fin especial, la constitución de una conciencia histórica y geográfica nacional. (Harwich Vallenilla. 1993). Como dato curioso, en los cincuenta años que abarcan de 1830 a 1880, Venezuela no tuvo una institución dedicada exclusivamente a la organización y administración de las políticas educativas del Estado. Durante ese tiempo estuvo adscrita a tres Ministerios o Secretarías de Estado, a saber: a) Ministerio

o Secretaría de lo Interior y Justicia (1830-1857); b) Secretaría de Relaciones Exteriores; y c) Ministerio de Fomento (1863-1881).

El 13 de enero de 1830 se encargó el Dr. Miguel Peña de hacer una primera evaluación del estado de la educación, y el resultado expresado en la primera Memoria del Interior y Justicia no pudo ser más desolador, al señalar que:

El estado en que se encuentran los principales ramos de la administración interior demuestra cuán poco ha adelantado Venezuela en la civilización después de veinte años de revolución y ocho de una administración colocada fuera de su centro; todo está casi en embrión y sus materiales informes sólo servirán a la Convención para ver más de cerca las dificultades que tiene que vencer al dar a la nación una organización sabia y regular (Citado por Fernández Heres. 1981: II: XXIII).

Las estadísticas hablan por sí mismas, pues sólo se registraban entre 1830-1831 en escuelas públicas municipales aproximadamente 200, con una población escolar de 7.500 alumnos (Grisanti. 1951:125). González Guinán, por su parte, estima en 96 las escuelas municipales en el territorio venezolano, algunas de las cuales eran pagadas con fondos de los padres y representantes o de algún convento u obra pía. (González Guinan. 1954: II; 26). Y, José Gil Fortoul manifiesta que «no llegan a ciento, en 1831, las escuelas municipales» (Gil Fortoul. 1967: II; 140). En 1843 fue aprobado el Código de Instrucción Pública donde quedó establecida por primera vez la enseñanza en tres niveles: primaria, secundaria (colegios nacionales) y científica (universitaria).

III Etapa

Se inicia en 1870. Al respecto nos apunta Rojas:

En Venezuela, desde las perspectivas del propio Estado, expresado en su legislación y organización institucional, es con el Decreto del 27 de junio de 1870 sobre la Instrucción

Primaria, Gratuita y Obligatoria firmado por Antonio Guzmán Blanco como, como Presidente de la república, que el Gobierno venezolano asume la tarea de hacer de la Educación un asunto de Estado (...). En 1870 están las bases ideológicas del Estado docente venezolano (Rojas. 2001: 61).

Durante esta etapa la tendencia epistemológica más importante que impactó el curriculum fue el positivismo. El positivismo tuvo su origen en la Francia de Augusto Comte hacia 1830, pero se desarrolló en Inglaterra con Stuart Mill entre 1840-1860 y se transformó en evolucionismo con Darwin y Spencer. El positivismo o filosofía del hecho está basada en la experiencia, en la observación por método y en el experimento como resultado. Incorpora algunos elementos de Rousseau como el contacto con la naturaleza, la observación, la autodidáctica y la espontaneidad pero en un sentido diferente, pues Rousseau va contra la cultura oficialmente impuesta y la sociedad; para Comte y Spencer es diferente, el saber es el que mejora las situaciones sociales.

En Venezuela, el positivismo de Spencer impacta directamente en las ideas positivistas de Laureano Vallenilla Lanz, Pedro Manuel Arcaya y José Gil Fortoul; aunque como se sabe, el positivismo había entrado en las aulas universitarias con Adolfo Ernst (1863) y Rafael Villavicencio (1866). E incluso, advertimos una temprana vocación positivista en Fermin Toro, sobre todo por el tratamiento que le dió a textos como: Europa y América. (Cfr. La Doctrina Conservadora. Pensamiento Político del siglo XIX).

Para el año 1911 se oficializa la presencia positivista en el Diseño Curricular Nacional, pues fue precisamente el 5 de diciembre de 1911 cuando se sancionaron a petición del Ministro José Gil Fortoul los primeros programas para la instrucción primaria venezolana. En

la Memoria de 1912, se tomó la decisión a favor de una educación intensiva, argumentándose que «tanto en agricultura como en pedagogía, el sistema extensivo suele ser el de los países atrasados y rutinarios; el intensivo, el de los países adelantados y en progreso» (Citado por Fernández Heres. 1983: III: XLIII). Esta situación es la que hizo posible que una élite tuviese la oportunidad de monopolizar el saber, y sacrificar a la gran masa de la población a la ignorancia y el atraso. Obviamente, le interesaba al régimen de J. V. Gómez.

Sin embargo, debemos resaltar que desde el punto de vista filosófico se hicieron avances importantes. Sobre todo si juzgamos sin la pasión que generó la crítica al sistema gomecista. En tal sentido, se resalta el principio de integralidad que en la Educación Básica actual se defiende como una novedad, y resulta que había sido propuesto desde la época de Gil Fortoul, así lo expresaba:

Basada en el fin que persigue la enseñanza moderna aspira a ser integral, es decir, a no desarrollar unas facultades útiles, descuidando y esterilizando otras útiles también, sino preparando y favoreciendo armónicamente el desenvolvimiento de todas y dejando, en último término a la vocación y a las circunstancias posteriores de la vida el cuidado de fijarle al individuo la elección de su campo de actividad. Se atiende pues en ella a lo físico, a lo intelectual, a lo moral, que integran la personalidad del elemento social (Citado por Fernández Heres. 1983: III: XLIII).

También el concepto de educación para el trabajo tiene viejas raíces que se remontan a Miguel José Sanz, el obispo Hernández Milanés y Cecilio Acosta; pero, en forma oficial en el curriculum lo plasmó Gil Fortoul al señalar que el “*concepto de preparación*

para la vida que debe dar la escuela primaria (...) concepto de función del trabajo manual de las escuelas. La escuela de Nääs como modelo; acción moralizadora del trabajo manual; contrapeso del trabajo mental” (Citado por Fernández Heres. 1983: III: LIV).

La visión ahistórica con que se aborda la historia del curriculum en Venezuela presenta como novedades planteamientos que habían sido propuestos con anticipación. Casi nunca hacemos alusión a las contribuciones hechas por nuestros maestros sino que nos contentamos con citar a los pensadores foráneos; p.e. olvidamos que en el siglo XIX se habían desarrollado propuestas antes que Celestine Freinet en materia de periódico escolar, y de educación para el trabajo antes de Kerschensteiner. Recordamos a Jesús Manuel Jauregui Moreno y el Colegio Sagrado Corazón de Jesús en La Grita, donde se desarrolló el periódico escolar conocido como El Misionero entre 1892-1897 (Cfr. Mora-García. 2004). Otro tanto, habían hecho Egidio Montesinos en El Tocuyo (Cfr. Morales. 1998) y Ramón Pompilio Oropeza en Carora (Cfr. Cortés. 1998).

El Código de Instrucción de 1912 debería ser uno de los primeros textos para quien quiera adentrarse en el estudio de historia del curriculum en Venezuela, pues allí hay un contenido filosófico que todavía tiene mucho que decirnos, especialmente porque se tenía conciencia de la necesidad de fundar escuelas de comercio, escuelas de instrucción técnica, artes y oficios, agricultura y veterinaria, además de un claro criterio de organización de la instrucción primaria y la enseñanza normalista.

Por su parte, el Ministro Guevara Rojas en 1915, enjuicia el sistema de memorización como estrategia de aprendizaje y la citación de autores y obras, proponiendo el cultivo del juicio y la sindéresis, al expresar que

la vieja rutina de la lección de memoria tan consustanciada (...) que las más tímidas tentativas de reforma en la materia son mal acogidas por la generalidad de los preceptores y por los padres de familia. ¿Cómo convencer a éstos de que sus hijas ganan intelectualmente cuando siguen los interesantes juegos froebelianos, si no les oyen el absurdo deletreo en el cual ellos mismos pasaron horas tan amargas como estériles (Citado por Fernández Heres. 1983: III: XXXVII).

Esa misma resistencia al cambio todavía puede encontrarse en nuestros ambientes escolares.

En 1924, el Ministro Rubén González ya expresaba la posibilidad de una educación autodidáctica al argumentar que *«nuestra juventud escolar no ha disfrutado todavía en la Escuela Primaria de los beneficios de la moderna Pedagogía que tiende a hacer del alumno un autoeducador»* (Citado por Fernández Heres. 1983: III: X). Aquí es importante señalar que si bien la pedagogía positivista incorporó algunos de los elementos de Rousseau y Pestalozzi, tales como la observación y la autoeducación, también es verdad que lo hacen con un sentido totalmente diferente. Mientras Rousseau cuestionaba la sociedad, Spencer la acepta y cree perfeccionarla con el saber. Pasaron unos cuantos años antes de que María Montessori le diera un sentido más acabado al valor de la autoeducación.

Con respecto a la enseñanza religiosa como materia obligatoria el Ministro Rubén González señaló que *«la enseñanza religiosa no puede ni debe imponerse como obligatoria en las escuelas, porque para ello habría que empezar por reformar la Constitución Nacional, en la parte relacionada con la garantía de la libertad religiosa»* (González. 1946:88); pero, a raíz de la polémica entablada entre el Ministro Rubén González y el Arzobispo de Caracas, Mons.

Rincón González, se incluyó en la Ley de Instrucción Primaria, Secundaria, y Normalista del 4 de junio de 1924, en el artículo 21, a voluntad de los padres y en el Reglamento de esta Ley, el 19 de agosto de 1924. En el artículo 15, se establece dos horas semanales. Hoy todavía sigue siendo centro de polémicas, la enseñanza religiosa

A juzgar por los resultados, el desarrollo del Sistema Escolar avanzó muy poco entre 1900 y 1936. Hasta el punto que *«existían solamente 2.161 escuelas primarias que, comparadas con las 1.026 que existían para el año 1900, significaban un crecimiento irrisorio en poco más de un tercio de siglo, no obstante el crecimiento de la población»* (Fuenmayor. 1979: II; 246). La población para 1936 se estimaba en 3.491.159 habitantes (Brito Figueroa. 1978: II: 531). Con la transición de López Contreras en 1936, fue necesario hacer una propuesta sistemática que colocara a Venezuela en el siglo XX.

IV Etapa

La cuarta etapa la ubicamos a partir del 21 de febrero de 1936, cuando el Presidente López Contreras pronunció su conocido Programa de febrero, considerado como el I Plan de la Nación. Desde entonces se diseñó un plan de la formación de maestros y profesores, para lo cual solicitó la intervención de las misiones extranjeras. De Costa Rica se trajo al eminente maestro organizador de las Escuelas Normales, don Joaquín García Monge. De México, la distinguida pedagoga doña Elena Torres, organizadora de las Escuelas rurales y contratada en Estados Unidos para desempeñar distintas funciones relacionadas con la Educación Campesina. De Chile, una misión pedagógica para trabajar en la Educación Primaria: Daniel Navea Acevedo, que fue en Chile jefe de Escuelas Normales y perfeccionamiento del profesorado, y para trabajar en Educación

Secundaria los profesores Julio Heise, Armando Lira, Oscar Martin, Humberto Parodi, y Horacio Aravena. Finalmente, Salvador Fuentes, quien vino de Uruguay para trabajar en las Escuelas Experimentales.

Estas delegaciones tenían como fuente de inspiración epistemológica la teoría de la Escuela Nueva, por eso su influencia en *«los programas de Educación Primaria del 10 de noviembre de 1936, (los cuales) fueron elaborados bajo la dirección de la Sala Técnica con la participación del Consejo de Instrucción, varios profesores y maestros venezolanos, los miembros de la misión chilena y el profesor boliviano Dr. Carlos Beltrán Morales»* (Rodríguez.1988:50).

Las influencias de la Escuela Nueva y el pragmatismo de John Dewey se observan también cuando se aprobó la VIII Reforma Curricular de Educación (7 de noviembre de 1940); a saber:

en la introducción quedan establecidos los principios de fundamentar la enseñanza en la psicología, responder a los intereses y necesidades de los educandos, la actividad del alumno como base para el logro del aprendizaje, la integración de la escuela a la vida como respuesta a las necesidades individuales y sociales (Rodríguez. 1988:52-53).

En 1944 se elaboraron nuevos programas que estuvieron vigentes por 25 años; éstos, *«presentan una organización más definida que los del año 40, pero puede decirse que siguen en la mayoría de los aspectos los lineamientos de aquéllos, persistiendo en los intentos de globalización, sin llegar a los centros de interés»* (Rodríguez. 1988:54).

La década del cuarenta se caracterizó por el debate entre el Ministro Arturo Uslar Pietri (1941) y la propuesta de Luis Beltrán Prieto Figueroa (1948). La diatriba estaba en puntos como Educación

de Élités o Educación de Masas, Educación Privada o Educación Pública, Educación de Castas o Educación de Masas. Discusiones que tuvieron su máxima manifestación en las protestas de calle a propósito del Decreto 321 del Ministro Humberto García Arocha, en el cual la educación privada se presentaba evidentemente como de segunda categoría. Las protestas hicieron posponer la aplicación definitiva del polémico decreto. Más tarde el Ministro de Educación Luis Beltrán Prieto Figueroa propondría una nueva filosofía educativa con el nombre de Humanismo Democrático. En el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional (1948), planteaba en la exposición de motivos los siguientes principios:

La filosofía de la educación nacional que fundamenta este proyecto puede sintetizarse en una expresión de neto contenido: Humanismo democrático. Formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado perfectamente en su medio y en su tiempo como factor positivo del trabajo de la comunidad, tiene que ser la meta de un sistema educativo moderno. La educación venezolana ha de ser, por tanto, humanista, desde las escuelas primarias hasta los institutos superiores (Proyecto de Ley Orgánica de Educación. 1948:4-5).

Durante esta etapa se instaura formalmente el Estado Docente para significar que la educación es función esencial del Estado, y se busca dignificar la profesión docente; pues

en Venezuela (...) peyorativamente se hablaba del maestro de escuela como de un individuo frustrado, menor-válido social, prole-tario de la burocracia y mirado de reojo, con un gesto despectivo, por casi toda la población (..) Era obvio la necesidad de asignársele interés especial a la formación y valoración del magisterio. Encontramos al llegar al gobierno - agrega Rómulo Betancourt- que de cada 100 maestros en

servicio 70 carecían de títulos profesionales. En 1942, con el pretexto de la Guerra Mundial, se les había rebajado los sueldos en 10%. El sueldo-base del maestro graduado era de 340 bolívares y el maestro sin título de 230 bolívares. Se elevaron esos sueldos a 500 y 350 bolívares respectivamente (...) Eso no basta era necesario dignificar al magisterio, para elevar la tónica espiritual de la docencia. Incorporando como factor respetable y respetado a las actividades todas del país (Betancourt. 1978:497-498).

El maestro Luis Beltrán Prieto se convirtió en el director más calificado de la política educacional, tan es así que en la Ley de Educación de 1948 propuso un plan cuatrienal con el fin de que para 1953 el 80% de la población concurriera a las aulas de la Escuela Pública. Sin embargo, las contradicciones en el seno del gobierno, la oposición beligerante de la Iglesia Católica, de COPEL, y sectores conservadores no permitieron la implantación del modelo pedagógico populista (Roa, 1993).

Durante la dictadura de Pérez Jiménez no se modificó la estructura curricular, aunque se promulgó la Ley de Educación de 1955, la cual se mantuvo vigente hasta 1980.

V Etapa

La quinta etapa se inicia con el plan de masificación de la educación a partir de 1958. Desde el punto de vista epistemológico el Sistema Escolar venezolano fue influenciado por las tesis Desarrollistas y la teoría de la Dependencia. Entre los actores fundamentales en América Latina recordamos a Tomás Vasconi, Cardoso y Aníbal Quijano (vincularon la teoría de la Dependencia con la tendencia estructural-funcionalista); Teotonio Dos Santos, Mauro Marini y Aníbal Ponce (asumieron el marxismo como fundamento epistemológico de la lucha ideológica en educación); y

Oswaldo Sunkel junto a Celso Furtado (representaban la línea oficialista de la CEPAL).

Como resultado de esta tendencia aparecieron instituciones, entre las que citamos: en 1958, CORDIPLAN; en 1959, de EDUPLAN; en 1961, en la Carta de Punta del Este-Uruguay se reconoce a la Planificación como instrumento fundamental para movilizar los recursos nacionales; en 1962, en Santiago de Chile, tiene lugar la conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico; en 1966, se convoca en Buenos Aires la conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados de Planeamiento Económico de los países de América Latina con la tesis «*la educación como inversión económica rentable*»; en 1967 se reúnen los Presidentes de América en Punta del Este y acuerdan mejorar los sistemas de administración y planificación de la educación; en 1968, la O.N.U., hace suyos los planteamientos de la C.E.P.A.L., y publica **Educación, Recursos Humanos y desarrollo en América Latina**; en 1970, el Ministro de Educación de Venezuela junto a sus colegas del Pacto Andino firman el Convenio “Andrés Bello”.

El 13 de agosto de 1969, se promulgó el Decreto 120, y se produce la nueva Reforma Educativa de la educación media y técnica; luego, con el decreto 136 se incorporó al mismo sistema la Educación Normal con lo cual se configura el llamado Modelo Tecnocrático que venía perfilándose desde 1960 basado en la educación como ‘ Empresa Nacional’.

En Venezuela, tiene su máxima expresión en el IV y V Plan de la Nación, siendo sus principales impulsores los ministros Hernández Carabaño (1969-1971) y Luis Manuel Peñalver (1974-1977).

En el IV Plan de la Nación (1970-1974) se expresa el contenido ideológico de los planes y programas de la educación, siendo fundamentalmente los siguientes:

- 1) Organización racional del trabajo para mayor eficiencia en el uso de los Recursos Humanos;
- 2) Actualización de los contenidos educacionales;
- 3) Nuevo régimen de Educación Media, con un Ciclo Básico Común de tres años y un Ciclo Diversificado de dos años;
- 4) Organización de la Oficina Regional de Educación;
- 5) Un régimen especial de evaluación.

En el V Plan de la Nación (1976-1980) sigue el mismo proyecto tecnocrático, expresado fundamentalmente en la llamada «Revolución Educativa», que tenía entre sus objetivos la capitalización del hombre como fuerza de trabajo que permitiera modernizar el proceso productivo y lograr los objetivos de expansión económica e incremento de la productividad. La educación se constituye en el eje para el desarrollo socio-económico del país, teniendo como perfil formativo la consolidación del Recurso Humano, eficiente y eficaz.

Las tesis desarrollistas y la teoría del Capital Humano fundamento de los Planes expuestos sirvieron para instrumentalizar la educación, para cosificar al alumno y para mediatizar los procesos de reflexión y cambio. Al respecto, agrega Gustavo Villamizar que

todo ese paquete conocido como tecnología Educativa, llegó a nuestras tierras inicialmente con la reforma de Hernández Carabaño durante el primer período presidencial de Rafael Caldera, afinada posteriormente por la “Revolución Educativa” de Luis Manuel Peñalver en el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez y más tarde, se incorporan sus postulados generales a la base conceptual de la Ley Orgánica de educación de 1980. A partir de entonces nos hemos visto colmados por “objetivos en términos de conducta observable”, “objetivos generales y específicos”, “textos didácticos”, “evaluación objetiva”, “exámenes de marcar”,

“diseño instruccional”, “recursos para el aprendizaje”, “facilitadores”, “Situaciones de aprendizaje”, e incluso nuevas maneras de llamar a los seres humanos que participan en el proceso incluyéndolos en la categoría de “recurso” y algunos abusadores hasta llegan a designarlos como “insumos” (Villamizar. 1995:9).

Paralelamente a la propuesta oficial antes expuesta, el Sistema Escolar venezolano recibió influencia por la vía del currículum oculto de la teoría reproductivista, especialmente de la teoría de la Dependencia (Tomás Vasconi), el marxismo althusseriano (Teotonio Dos Santos) y las corrientes reproductivistas de Bourdieu, Passeront, Establet, Baudelot, y Althusser. Merece especial significación el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, que representa un esfuerzo propio de reflexión desde América Latina en relación a la problemática educativa, aunque con categorías de inspiración marxista.

Es importante agregar aquí que todas las tendencias epistemológicas casi siempre han llegado tarde al Sistema Escolar venezolano: primero sucedió con el paradigma liberal, el cual a mediados de siglo y en el marco de la reconstrucción de la postguerra estaba puesto en tela de juicio, ya que en Europa no había resultado la tesis según la cual con la expansión cualitativa de la educación se lograría un orden democrático-liberal; pero se siguió desarrollando en Venezuela a través del proyecto populista-igualitario.

Luego, fue con el paradigma tecnocrático-economicista, que ya mostraba síntomas de agotamiento a finales de los 70; sin embargo, es adoptado en Venezuela en los Planes de la Nación IV, V, e incluso se puede evidenciar todavía en el IX Plan de la Nación (1995).

Pareciera que nos cobija una especie de **Karma** pues lo mismo

acontece con la influencia conductista que ha sido cuestionada duramente a raíz de las experiencias de la Reforma Educativa española, no obstante seguimos reproduciéndola, y lo que es peor: una mala reproducción, a nivel de la estructura curricular de Educación Básica.

VI Etapa

La sexta etapa la ubicamos a partir del 13 de nio de 1980. Mediante el decreto 646, se presenta un proyecto de reforma que crea el subsistema de Educación Básica, que ratificaría la Ley Orgánica de Educación. Aparecen los proyectos políticos de COPEI (1980) y AD (1985). (Rodríguez, 1991). En el Normativo de Educación Básica (1985) es donde en forma taxativa se acusa la influencia del nuevo método de enseñanza especialmente influenciado por el constructivismo, bajo la denominación genérica de Corriente Cognoscitiva. En las bases del curriculum se señala:

la educación como proceso científico se relaciona con las teorías que explican el aprendizaje (..) Por lo tanto de los aportes que deben tomarse es cuenta para la Educación Básica, cabe señalar: (...) De la corriente cognoscitiva. El estudio sobre el desarrollo humano para una mejor comprensión del individuo. El estudio de procesos que incluyen razonamiento, conceptualización, resolución de problemas, transferencia, maduración y secuencia de habilidades de pensamiento (Normativo E. B. 1985).

El pronunciamiento por los fundamentos del curriculum se hace bajo un «confuso eclecticismo» con aportes del conductismo, cognitivismo, humanismo y la psicología social. En relación a la influencia cognoscitiva no se hace referencia a ninguna de las orientaciones del paradigma cognitivo (Martiniano y López, 1990), sino que se asume como una visión integrada. Cuando en realidad

hay diferencias marcadas entre el constructivismo de Piaget y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, entre éstos y el aprendizaje significativo de Ausubel-Novak-Reigeluth, la zona de desarrollo potencial de Vygotski, sin olvidarnos del interaccionismo social de Feuerstein, el aprendizaje por imitación de Bandura, el aprendizaje psico-social de McMillan, y buena parte de la teoría del Procesamiento de Información.

El proyecto escolar desde el punto de vista ideológico fue transformándose en un proyecto apegado al paradigma neoliberal caracterizado por el «darwinismo social»; aspecto que se tradujo en una contracción de la matrícula. Entre 1888 y 1994, se evidenció un crecimiento negativo de la matrícula a nivel de la educación pública, mientras que la matrícula privada mantuvo niveles históricos de crecimiento. (Cfr. Bravo-Jáuregui. 1996). Los postulados curriculares durante la década del noventa estuvieron reforzados por las propuestas de la COPRE y la Asamblea Nacional de Educación (1998) que en su mayoría apostaban por una educación de calidad, pero excluyente de las grandes masas sociales.

VII Etapa

La séptima etapa podría estandarizarse a partir del Proyecto Educativo que emana de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). A partir de la Resolución N° 179, del 15 de septiembre de 1999, se crean las Escuelas Bolivarianas que representan el inicio de un nuevo proyecto del sistema escolar. Desde el punto de vista de la fundamentación filosófica se basa en las ideas de Simón Rodríguez, el proyecto del Humanismo Democrático de Luis Beltrán Prieto Figueroa, el concepto de Estado Docente, el pensamiento de Paulo Freire, la pedagogía crítica de H. Giroux, y la

teoría curricular socio-crítica apoyada en el pensamiento de J. Habermas. Ideológicamente, apuesta por una educación de masas sin exclusión de la calidad, aspecto que representa el reto mayor de cualquier proyecto educativo. Por eso junto al proyecto escolar marcha paralelo el proyecto populista igualitario.

En síntesis, queremos destacar que la historia del curriculum en Venezuela está caracterizada por los cambios constantes de métodos de enseñanza y sometido al cambio inflexible de políticas oficiales. Métodos y políticas que no han tenido la oportunidad de madurar en la base magisterial, algunos ni siquiera logran impactar los sectores más alejados del subsistema escolar. Quisiéramos sugerir una razonable prudencia, y sobre todo una saludable desconfianza hacia las posturas que amparándose en experiencias foráneas, adoptan una formulación dogmática acerca del curriculum y se erigen en portadores únicos y excluyentes de la verdad. Podemos concluir que la conformación del Sistema Escolar venezolano se ha caracterizado por saltos discontinuos en donde la constante ha sido convertirnos en «caja de resonancia» de proyectos curriculares analizados, discutidos y hasta superados en otras latitudes. No hemos tenido tiempo para madurar nuestros propios aportes cuando ya nos estamos embarcando en nuevas transformaciones. Situación que Simón Rodríguez advertía al señalar: “CUIDADO! no sea que por la manía de imitar SERVILMENTE, a las naciones CULTAS, venga la América a hacer el PAPEL de VIEJA, en su INFANCIA”.

Referencias

LASHERAS, A (1994). **Simón Rodríguez, maestro y político Ilustrado**. Caracas, UR.

J.Pascual Mora-García. *El curriculum como historia ...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 9 (2004): 49-74.

BLOCH, M (1986). **Apología de la Historia o el oficio de historiador (1949)**. Barquisimeto. Lola de Fuenmayor y Fundación Buría.

BRAVO-JÁUREGUI, L; CARVAJAL, S; CAPOTE, Y (1996) «*Factores que influyen en la cobertura de la matrícula en el nivel medio diversificado y profesional del sistema escolar venezolano*». En: **Pedagogía**. Caracas, Vol. XVII, Nº 45. Enero-marzo.

BRICEÑO GUERRERO, J.M (2002). **Mi casa de los dioses**. Vicerrectorado Académico de la ULA. Mérida.

BENEDITO, V; FERRER, V, FERRERES, V.S. (1995). **La formación universitaria a debate**. Barcelona. EUB.

BOLÍVAR, A (1997). **Diseño y desarrollo del curriculum**. Universidad de Barcelona. ICE

————— (1995). **El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular**. Universidad de Granada. Force.

CHARTIER, R. (1996). **El mundo como representación**. Barcelona. Gedisa.

CARR, E (1997). **Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción**. Sevilla. Díada.

COLL, C (1988). **Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar**. Barcelona. Laia.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **Asamblea Nacional de Educación. Discursos y ponencias**. Caracas. Laboratorio Educativo.

CORTÉS RL (1997). **Del Colegio La Esperanza al Colegio Federal Carora (1890-1937)**. Carora. Fondo Editorial Buría.

EISNER, E. (1987). **Procesos cognitivos y curriculum**. Barcelona. Martínez Roca.

ESTEBARANZ, A (1994). **Didáctica e innovación curricular**. Serv. Public. Univ. Sevilla.

FERNÁNDEZ, H. R (1981). **Memoria de Cien**. Tomo II. Presidencia de la República.

FERRÁNDEZ, A (1990). “*Bases y fundamentos del currículo*”. En Medina Rivilla y María Luisa Sevillano G (Coord.). **El Curriculum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación**. Madrid. UNED.

FERRÁNDEZ, A (1996). **Iniciación al contenido del curriculum**. Mimeo.

FERRERES, V (1998) «*Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*». **ACTAS V C.I.O.E. La autonomía de los centros ¿un recurso**

J.Pascual Mora-García. *El curriculum como historia ...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 9 (2004): 49-74.

infrautilizado? Madrid.

GIROUX, H (1994). "*Jóvenes, diferencia y educación postmoderna*". En: Castells, M. et Al. **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Paidós. Barcelona. España.

————— (1997) **Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas**. México. Paidós.

GONZÁLEZ-SOTO, A P (1997). "*La evaluación del profesorado*". En: DOMÍNGUEZ, G. y AMADOR, L. (Coord). **El proyecto Curricular de centro. Una cultura de calidad educativa**. Sevilla. Científico-Técnica.

————— (1999) **Más allá del Curriculum: La educación ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación**. URV. Tarragona-España.

GRISANTI, A (1951). **Resumen Histórico de la Instrucción Pública en Venezuela**.

GIL FORTOUL, J (1967). **Historia Constitucional de Venezuela. II**.

HABERMAS, J (1990). **El discurso filosófico de la modernidad**. Argentina. Taurus.

HARGREAVES, A (1996). **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid. Morata.

HARWICH VALLENILLA, N (1993). «*Construcción de una identidad nacional: el discurso historiográfico de Venezuela en el siglo XIX*» En: **Montalban**, (26), 58-75. Caracas-Venezuela.

JIMÉNEZ, B (Edit) (1999). **Evaluación de programas, centros y profesores**. Madrid. Síntesis.

KEMMIS, S (1988). **El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid. Morata.

MARCELO GARCÍA, C (1995). **La Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona. EUB.

MCLAREN, P (1989). **La vida en las escuelas**. México. Siglo XXI.

MORA-GARCÍA, J P (1997). **La Escuela del Día de Después**. ULA. Grupo de Investigación de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal. Venezuela.

————— (1997, julio). "*La crisis del saber académico y la investigación en la atmósfera postmoderna*". En: **Investigación**. No. 3. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida. Venezuela.

J.Pascual Mora-García. *El curriculum como historia ...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 9 (2004): 49-74.

(2000). “*En búsqueda de la excelencia académica crítica*”. En: **UNIVERSITAS TARRACONENSIS**, Rev. **Ciencias de L'Educació**. Año XXIV, III época. Tarragona. España.

(2000). “*¿Existe un curriculum postmoderno?*”. (de las teorías curriculares de la Modernidad al currículum postmoderno). En: **UNIVERSITAS TARRACONENSIS**, Rev. **Ciencias de L'Educació**. Año XXIV, III época. Tarragona. España.

(2001, mayo - agosto). “*La metaevaluación de la investigación*”. En: **Investigación**. No. 4. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida. Venezuela.

(2001). “*Comunidades Discursivas de Historia de la Educación en América Latina*”. *V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*. San José- Costa Rica. Mayo 2001. En: **Revista HEURISTICA**. Nº 1. Grupo HEDURE. ULA. Táchira.

(2001). “*La Universidad a Debate*”. En: López, E. (coord.) (2001). **Una visión de la Transformación Universitaria**. ULA-Táchira.

(2002). “*Comunidades Discursivas de Historia de la Educación de la Región Centroccidental Venezolana (1990-2001)*” En: **Libro de Resúmenes del VII Congreso Nacional de Historia Regional y Local**. San Cristóbal, 25 al 27 de sept. 2002.

(2002). “*Antiesayo para entrar y salir de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación*”. (Oportunidades y desafíos a la educación.) En: **Revista DIKAIOSYNE**. Junio 2002, Año V, Nº 8. Mérida.

(2004) **La Dama el Cura y el Maestro en el siglo XIX**. (Historia Social de la Educación y de las Mentalidades en la región Andina, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo). Consejo de Publicaciones de la ULA. Mérida.

J.Pascual Mora-García. *El curriculum como historia ...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 9 (2004): 49-74.

MORALES de PÉREZ, C (1998). **El Colegio la Concordia de El Tocuyo y el Magisterio de Don Egidio Montesinos**. Barquisimeto. Fondo Editorial Buría.

MORIN, E (1994). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona. España. Gedisa.

MORENO OLMEDILLA, J. M (1998). “*Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España*”. En: **Profesorado**. (Revista de Curriculum y Formación del Profesorado). Vol. 2, No. 2, junio. España. Universidad de Granada.

OSSENBACH, G (2000). Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation. **Paedagogica Historica**, Vol. 36, Nº 3. Belgique.

PETERS, T (1994). **Del caos a la excelencia**. Baelcelona. Folio.

PINERA ARROYO, J. M (1986). “*La organización escolar entre 1949 y 1976. Un análisis bibliométrico*”. En: **revista de Ciencias de la educación**, 128, 10-12, pp473-485.

PORTA, J y LLADONOSA, M (Coords). **La Universidad en el cambio de siglo**. Madrid. Alianza Editorial.

POPKEWITZ, T (1998). **Los discursos redentores de las ciencias de la educación**. Sevilla. España. Morón.

RAMA, A (1985). **La crítica de la cultura en América Latina**. España: Biblioteca de Ayacucho.

RIVAS, M (1986). **Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica**. España. Bordón, 264.

RODRÍGUEZ, N (1988). **Criterios para el análisis del Diseño Curricular**. Caracas. Cooperativa Laboratorio Educativo.

————— (1991). **La Educación Básica en Venezuela**. Caracas. Dolvia.

RODRIGUEZ R, M. (1998). “*El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad*”. En: **Revista de Educación**. No. 317. España.

ROJAS, R (2001). **Temas de Historia Social de la Educación y la Pedagogía**. Valencia. Universidad de Carabobo.

STENHOUSE, L (1987). **La investigación como base de la enseñanza**. Ma-

J.Pascual Mora-García. *El curriculum como historia ...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 9 (2004): 49-74.

drid. Morata.

TEDESCO, J. C (1995). **El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna**. Madrid. Anaya.

VILLAMIZAR D, G (1995). «*Maestros y alumnos: dos rescates necesarios*»
En: **Memorias del Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos**. PEDAGOGÍA 95, Cuba.

ZABALZA, M. A (1998) «*De la Genealogía a la Biografía: ¿Qué ha pasado con la didáctica en los últimos 25 años*». En: **Profesorado**. (Revista de Curriculum y Formación del Profesorado). Vol. 2, No. 2, junio. España. Universidad de Granada.