

MODELOS EDUCATIVOS Y CAMBIOS CURRICULARES Y SU REPERCUSIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA 1940-1995

José Armando Santiago Rivera¹

*Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario, Táchira. Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Departamento de Pedagogía*

Recibido: noviembre 2006

Aceptado: enero 2007

En el contexto histórico que se desenvuelve en Venezuela, desde los años cuarenta del siglo veinte, hasta la actualidad, destacan cambios relevantes en su estructura político-económica, desde lo agropecuario y rural hacia lo petrolero y lo urbano. Allí es notoria la contradicción entre los avances del desarrollo industrial, la extraordinaria transformación en la ciencia y la tecnología y la obsolescencia de la educación. Este desfase es más pronunciado cuando se compara la producción de conocimientos y la forma como éstos se transmiten en el aula escolar, pues pone en evidencia la vigencia de la práctica pedagógica tradicional.

La preocupación por la problemática de la educación, en la actividad del aula, es evidente en la documentación oficial, por ejemplo, en los Planes de la Nación, desde los años sesenta hasta los noventa del siglo XX, donde se hace énfasis en demandar la mejora de los procesos formativos que se realizan en el aula escolar. Con ese propósito, se ha considerado que la renovación educativa debe realizarse con el apoyo de modelos curriculares, estructurados con fundamentos pedagógicos y didácticos actualizados y coherentes, con la inserción de la educación como base esencial para impulsar la transformación nacional.

Así ha ocurrido desde la década de los años cuarenta del siglo veinte, cuando se propuso un cambio curricular apuntalado por las bases teóricas y metodológicas de la Escuela Nueva. Esta fue una experiencia dirigida por la Misión Chilena, para modernizar la atrasada acción educativa y respondió al cuestionamiento a la educación tradicional, lo cual motivó al Ministerio de Educación, en el gobierno de Mediana Angarita, a plantear una opción formativa más justa, responsable y vinculada con las aspiraciones democráticas, luego del letargo gomecista.

Por tanto, se concibió la urgencia de proponer un acto docente más allá de la recitación de textos memorizados, el apego al libro, al cuadernismo y el dictado de contenidos libresco, entre otros aspectos. Esta iniciativa curricular planteó cambios sustanciales en la práctica escolar realizada por docentes improvisados, pero doctos en la experiencia, la responsabilidad y el compromiso social, porque sus carencias pedagógicas eran superadas por una labor dedicada y estricta en la adquisición de los conocimientos.

El cuestionamiento apuntó hacia una práctica escolar centrada en la transmisión de un listado de temas, el uso casi exclusivo del dictado de contenidos desde los libros, el cuaderno y actividades didácticas, tales como la copia, el calcado y el dibujo, pues era imprescindible corresponder a los planteamientos de

¹ Docente Titular, DE. ULA. Egresado Instituto Pedagógico de Caracas en Geografía e Historia. Lic. En Educación, Mención Geografía (ULA). Magister en Educación: Docencia Universitaria (IUPB). Mag. En Educación Agrícola URU. Doctor en Educación USM. Línea de Investigación: La enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano. Dpto. de Pedagogía. Email: asantia@ula.ve ; jasantiar@yahoo.com

la Escuela Nueva, con una enseñanza más activa, participativa, reflexiva y crítica; exigente en aplicar los conocimientos en la explicación de la realidad inmediata. No obstante, la tradición pedagógica cuestionada permaneció vigente en las aulas escolares.

Otro cambio curricular sucedió en la década de los años sesenta del siglo veinte. El nuevo modelo tuvo como propósito profundizar la consolidación del modelo político democrático al estilo norteamericano, aunado a la modernización industrial y comercial. No en vano, ligado a estas circunstancias, se planteó el desarrollo industrial desde la Política de Sustitución de Importaciones. En este contexto, se registra la expansión de las empresas extranjeras desde una agresiva gerencia en procura de mercados y mano de obra barata en el país.

En ese ámbito histórico, la educación se erigió en mercado de la tecnología comunicacional que se utilizó durante el conflicto bélico para enseñar el uso del renovado armamento militar y respondió al modelo calificado como educación tecnológica. Bajo este enfoque, la labor educativa, se apoyó en novedosos equipos que facilitaron la masificación del proceso pedagógico, tal es el caso del retroproyector, el proyector de diapositivas y filminas, además del proyector de películas, con el objeto atender mayor cantidad de alumnos y desarrollar una práctica pedagógica actualizada en materia tecnológica.

La exigente técnica pedagógica se puso de manifiesto en la elaboración de los programas escolares, elaborados por expertos en currículo, contenido y didáctica, y se convirtió en el recurso fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al establecer los objetivos, contenidos, actividades y técnicas de evaluación. Por eso, el docente tan solo se debería preocupar por dar las clases de acuerdo a lo indicado en el programa oficial. Allí estaba señalado qué, cómo y con qué enseñar. De allí que el docente con la sencilla lectura de las actividades de enseñanza descritas en el programa y reforzadas en la lectura del libro, ya estaba habilitado para dar la clase.

Las fuertes críticas al modelo educativo tecnocrático no se hicieron esperar, porque se cuestionó la labor formativa limitada al aula de clase. Además, la enseñanza perdió el acento docente, pues los técnicos en didáctica, currículum y en instrucción programada, establecieron las pautas para la enseñanza y el aprendizaje; aprender se confundió con la memorización de nociones y conceptos y se convirtió a la evaluación en la aplicación de test psicológicos para verificar la retención de contenidos en la mente de los estudiantes. También se criticó que la enseñanza descartó el pensamiento crítico y el debate promotor del pensamiento divergente y dialéctico.

Una reforma que respondió al cuestionamiento del enfoque tecnocrático tuvo efecto en el año 1980, cuando entra en vigencia la Ley Orgánica de Educación. Con este renovado marco legal se estructura un sistema educativo desde la Educación Básica hasta la Educación Superior que modifica a la Educación Primaria, el Ciclo Básico Común y el Ciclo Diversificado. Todo esto de acuerdo a lo pautado por la UNESCO, que recomendó a los países latinoamericanos mejorar la acción educativa a su población en edad infantil y joven.

El nuevo planteamiento curricular, se implementó fundamentalmente, en la Educación Básica, bajo los fundamentos de la pedagogía humanista, desde donde derivó un Plan de Estudios que integró áreas de conocimiento, incentivó la integración escuela-comunidad y promovió la aplicación de estrategias de enseñanza, apoyadas en la investigación, bajo una innovadora opción didáctica denominada Unidad Generadora de Aprendizaje (UGA).

El cambio político de Herrera Campins a Lusinchi, dio como resultado otra reforma curricular. Por cierto, se efectuó una renovación en la Educación Básica y Media Diversificada y Profesional. Con esta revisión del currículo se volvió a los fundamentos de la estructura curricular tecnocrática y el Plan de Estudios se diseñó en asignaturas como era tradicional y la práctica escolar se desarrolló bajo el dictado y la clase expositiva, porque se exigió la transmisión de los contenidos programáticos, en una actividad de doscientos días de clase al año escolar.

Este enfoque rescató el enfoque positivista reduccionista y reivindicó la disciplina-asignatura con el fraccionamiento del conocimiento, el conductismo con los objetivos hacia el cambio de conducta y la evaluación a través de pruebas objetivas. Es decir, una vuelta a fundamentos educativos, pedagógicos y didácticos superados. Aquí es significativo resaltar la elaboración del Manual del Docente, que constituyó un apoyo teórico y metodológico para los educadores.

En el año 1995, se vuelve a impulsar otra reforma curricular elaborada desde el enfoque constructivista y sostenida en la elaboración del Currículo Básico Nacional, y tuvo como ámbito educativo al subsistema de Educación Básica, en su Primera y Segunda Etapas. La innovación no llegó a la Tercera Etapa de la Educación Básica y a la Educación Media Diversificada y Profesional. Esta reforma se apoyó en el incremento del presupuesto para el sector educativo y, con eso, el desenvolvimiento de una política para mejorar la planta física de las escuelas, una importante estrategia editorial, la actualización de los docentes en servicio y la promoción de los Proyectos Pedagógicos Plantel y de Aula.

El planteamiento curricular significó mejorar la práctica escolar, a partir del conocimiento de las ideas previas de los alumnos, conflictivizar la enseñanza y el aprendizaje y valorar la elaboración de los conocimientos. También, se logró la adquisición de un significativo aporte bibliohemerográfico que permitió la creación de las bibliotecas de aula y se impulsó la conformación de los círculos de estudios en los planteles, entre los cambios más relevantes. Sin embargo, vale indicar que a pesar de las innovaciones indicadas, el trabajo escolar cotidiano continuó con el desarrollo de la actividad pedagógica de acento tradicional.

Lo anteriormente expuesto trae como consecuencia reconocer que, en Venezuela, desde los años cuarenta hasta 1995, en el siglo veinte, aunque se realizaron varios cambios curriculares, es común encontrar la vigencia de una problemática educativa, que cada vez más se torna más compleja. Pero lo inquietante es que, a pesar de varias reformas curriculares promovidas desde el ente oficial, en la actualidad, todavía se vislumbran problemáticas que es imprescindible prestar la debida atención, donde se destaca lo siguiente:

1. Es evidente los modelos educativos y curriculares propuestos para

mejorar la calidad de la educación venezolana constituyen fundamentos teóricos y metodológicos de acento externo. Son diseños elaborados bajo puntos de vista muy descontextualizados de las necesidades escolares nacionales. En efecto, su aplicación significa acrecentar las dificultades pues nada tienen que ver con la trayectoria educativa, sus fortalezas y debilidades, sino con los impulsos políticos de turno.

2. Inquieta observar la prioridad que asignan los expertos en la elaboración de los diseños curriculares y se menosprecia el saber empírico de los educadores. Las reformas la elaboran los técnicos para que los docentes las apliquen, pero hay olvido de la supervisión y el seguimiento, con el objeto de realimentar las dificultades detectadas. Hoy, desde el reconstruccionismo curricular, se asigna fundamental importancia a los saberes de los docentes y de su triangulación con los fundamentos teóricos y metodológicos elaborados desde los espacios académicos, como base para gestar cambios profundos y contundentes.

3. Las propuestas se aplican como una moda más que puede contribuir a mejorar la calidad de la educación. El resultado, un educador que cada cinco años debe aprender una "fórmula" pedagógica diferente a lo que cotidianamente aplica en el aula. De allí que se pueda subrayar el vacío ocasionado por la evaluación curricular que pudiese insertar de una manera más cómoda y efectiva, las propuestas de cambio curricular.

4. La institución educativa desarrolla sus prácticas con la transmisión de contenidos programáticos sin aplicación para entender la realidad vivida. Allí, priva un extremado formalismo, caracterizado por el mantenimiento de la disciplina, el orden y la aplicación de normas. También debería la tarea escolar, además de educar al ciudadano ejemplar con una conducta regida por reglas de comportamiento social, contribuir a la formación de un ciudadano culto, sano y crítico, más participativo y protagonista de los acontecimientos de la vida cotidiana.

5. A pesar que se ha promovido la aplicación de actualizadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, la práctica escolar es eminentemente tradicional y, lo más grave, los docentes se aferran a preservar los fundamentos pretéritos. Esta debilidad escolar se convierte en una complicada carga pedagógica que impide la innovación y el cambio.

6. La evaluación externa, generalmente realizada por la UNESCO, siempre arrojan datos donde es evidente el bajo rendimiento académico. Es insistido apreciar resultados críticos en comprensión lectora y matemática y el proceso de reflexión crítica. Lo preocupante es que mientras la práctica sea centrada en la memorización, se acentuará la ausencia de los procesos de formación de una subjetividad crítica desde una participación protagónica.

7. La práctica escolar se desenvuelve en el marco de una obsolescencia inocultable. Es el resultado de un docente que aplica recetas metodológicas establecidas en los programas escolares, aunque en algunos casos, desarrolla su actividad diaria desde la experiencia acumulada por los años. Hoy día es preocupante que limite su acción escolar a lo estrictamente establecido en los libros texto de la asignatura.

8. Mientras el ente oficial despliega una labor de exigencia al cumplimiento de los objetivos programáticos, el docente resuelve esa demanda con la elaboración de cuestionarios con un exceso de preguntas para atender a los días no laborados del año escolar. Es decir, el cuestionario resuelve lo que no se pudo hacer en el aula en el lapso anual.

9. Los docentes exigen una remuneración justa, pero no se puede ocultar que en la práctica pedagógica se nota poca responsabilidad y compromiso social, pues el cumplimiento de las labores cotidianas son repetitivas, rutinarias y obsoletas, en un ambiente de desgano e indiferencia por mejorar la tarea educativa.

Al revisar el contenido de los planteamientos formulados, desde los años cuarenta hasta 1995, es necesario destacar que el comportamiento docente se pone en evidencia con su resistencia al cambio planteado por el ente oficial. Es inocultable que más allá de esa oposición, se esconde el sentido obligatorio de una propuesta que poco tiene que ver con su experiencia. En efecto, responden con una actitud de rechazo y se aferran a continuar su labor desde actividades centradas en transmitir nociones y conceptos con el dictado y/o la clase explicativa.

Los expertos insisten en plantear las reformas como formulas-recetas para contribuir al cambio educativo. Son concepciones parciales y particulares que dejan a un lado la experiencia docente adquirida en el trabajo del día a día; por cierto muy distantes de los fundamentos teóricos planteados en cada reforma, simplemente considerados por los educadores como novedad, por su acento actualizado. Algo si es importante, si incorporan aquellos conocimientos que tienen alguna relación con sus experiencias previas.

Un aspecto a recalcar es que el educador tiende a dar explicación a los acontecimientos del aula con fundamentos notoriamente empíricos y eso ocasiona contratiempos para entender, internalizar y aplicar los fundamentos de las reformas propuestas. Los docentes justifican la experiencia y asignan poco valor formativo a los fundamentos teóricos, porque piensan que la teoría no es tan imprescindible en la generalidad de las situaciones escolares. Eso da pie para asegurar la vigencia del atraso conceptual en los educadores, pues tan solo se apegan a los conocimientos y metodologías obtenidas en su desarrollo curricular cotidiano.

El actual ámbito socio histórico, impone reivindicar otras formas de enseñar y aprender para explicar críticamente la realidad; proponer un currículo reconstruido desde la práctica escolar cotidiana e insertar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la reflexión y elaboración de opciones de cambio y transformación de los problemas de la comunidad. Todo eso, con el objeto de formar ciudadanos cultos, sanos y críticos, a partir de una práctica cotidiana centrada en el ejercicio permanente del pensamiento complejo hacia la formación participativa y protagónica.

El fin debe ser construir una cultura curricular que emerja de las acciones colectivas en escuelas y liceos, con plena identidad en la formación de una conciencia crítica, una teoría curricular autóctona y un docente creativo, cuestionador, innovador y responsable. De allí la urgencia de explorar el desenvolvimiento de los currículos ocultos en las instituciones escolares donde se

aprecia la realidad educativa y escolar en su plena existencia y desenvolvimiento.

En conclusión, los aspectos descritos sobre los modelos y cambios curriculares, en el lapso histórico enunciado, traen como consecuencia reconocer que las reformas curriculares en el lapso enunciado, no han resuelto el problema educativo y pedagógico que las ha promovido. No se niega que ha sobrado voluntad política para atender a las dificultades que hoy, además de acumuladas, coexisten articuladas históricamente, para definir una compleja realidad que amerita de respuestas contundentes.

Como la problemática es inocultable, evidente y categórica se torna obligatorio asumir los problemas de la práctica escolar, porque lo que allí ocurre es impresionantemente obsoleto a la luz de los renovados marcos teóricos sobre los temas de la educación, la pedagogía y la didáctica. Esto sirve de justificativo para promover el rescate de los saberes de los docentes y articularlos a los nuevos fundamentos conceptuales y metodológicos en una negociación democrática que facilite elaborar nuevas planteamientos educativos, pedagógicos y didácticos, más acordes con la realidad y necesidades nacionales.