

BREVE HISTORIA DE LA ESCUELA EN VENEZUELA*

BRIEF HISTORY OF SCHOOL IN VENEZUELA
BREVE HISTÓRIA DA ESCOLA NA VENEZUELA

ELISABEL RUBIANO ALBORNOZ**

relisa@telcel.net.ve
Universidad de Carabobo
Edo. Carabobo
Venezuela

Fecha de recepción: 14 de enero de 2009
Fecha de aceptación: 19 de enero de 2009



Resumen

El término cultura escolar, es de uso corriente en el campo educativo, sin embargo, no ha sido definido ni argumentado lo suficiente, por lo que se ha hecho necesario tomar este aspecto como objeto de estudio a través de un camino metodológico en el que el análisis y la interpretación del discurso histórico, en este caso, han tomado su lugar. Algunos rasgos que caracterizan la cultura escolar se han gestado en la historia de la escuela, por lo que a veces lo de siempre se actualiza en el presente. En el trayecto se mostrará el paso del tiempo de la escuela en Venezuela y cómo en la historia, la sociedad le marcó el destino a la escuela. En tanto, se dieron respuestas a muchas de las críticas que hoy se denuncian en las derivaciones narrativas que emergieron de este discurso.

Palabras clave: cultura escolar, escuela, educación, historia y narración.

Abstract

The term school culture is common in the educational field, however, it has not been defined or discussed enough, and hence it has been necessary to see it as a study subject through a methodological way in which analysis and interpretation of historical discourse in this case have taken its place. Some aspects that characterize school culture have gestated in the history of school; this is why what has always existed is updated in the present. Along the way the passing of time over Venezuelan school history will be shown and how, in history, society dictated school's faith. Moreover, answers were given to a lot of the criticism denounced nowadays on the narrative derivations that emerged from this discourse.

Key words: school culture, school, education, history and narration.

Resumo

O termo cultura escolar é de uso corrente no campo educativo, não obstante, não tem sido definido nem argumentado suficientemente, pelo qual é necessário levar esse aspeto como objeto de estudo através duma rota metodológica na qual a análise e a interpretação do discurso histórico, neste caso, têm tomado seu lugar. Alguns rasgos característicos da cultura escolar têm-se gestado na história da escola, pelo qual às vezes o cotidiano atualiza-se no presente. No trajeto vai-se mostrar o passo do tempo da escola na Venezuela e como na história, a sociedade marcou o destino da escola. No entanto, deram-se respostas para muitas das críticas que hoje são denunciadas nas derivações narrativas que emergiram desse discurso.

Palavras chave: cultura escolar, escola, educação, história e narração.



La cultura escolar reflejada en el discurso histórico



Las banderas se enarbolan por la salvación, es el rito por excelencia de la cultura escolar. Por ello hablamos constantemente de revolución educativa, hasta de refundación, recientemente. Además, nos hemos cobijado en los muchos y permanentes avances teóricos y filosóficos de la educación, ahora en el ideario de Bolívar y Rodríguez, entre otros. Así, las ilusiones colectivas se han depositado en la escuela, escondiéndola tras las máscaras y la apariencia de las políticas educativas, sin develar su existencia, generada en un devenir histórico que ha conformado la *cultura escolar*.

Ahora bien, este trabajo, y los sucesivos, desentrañarán algunos rasgos culturales de la escuela en los discursos, partiendo de la premisa heideggeriana de que *el lenguaje es la casa del ser*. En ellos se registra y significa el acontecer de la escuela, se descubre y representa, en parte, la superficie social que se ha tejido respecto a la cultura escolar.

Daremos cuenta de ello en una serie de trabajos a partir de los diferentes tipos de discursos, en este caso el discurso histórico. El primer avance, viejos y nuevos diarios de la cultura escolar nos perfilaban la genealogía de la escuela, ahora, ya terminada la tarea presentaremos una sinopsis del discurso histórico para narrar los sucesos específicamente relacionados con las políticas educativas, las acciones del estado-gobierno, las reformas curriculares que han participado en la cultura escolar, la relación escuela-sociedad, determinante para entender alguna de las características particulares que definen la cultura escolar.

Disposiciones metodológicas

Hemos considerado a los discursos como corpus y a la hermenéutica como posibilidad interpretativa para detallar los rasgos de la cultura escolar. Ya incorporada la interpretación como un proceso clave en este estudio, es

necesario plantear entre tanto, la distinción fundamental entre análisis e interpretación. Esta radica en que, mientras *el* análisis separa, es más preciso y definido en términos lógicos; en contraposición, la interpretación, une, vincula y relaciona. Es más libre en la construcción de sentidos, no se deriva de métodos rigurosos. Sin embargo, ambos procesos se complementan y en el procesamiento del corpus se superpusieron.

En definitiva, el análisis del discurso y la hermenéutica, han resultado procesos claves, para que tal como lo plantea Puerta (1996, p. 7), “las ciencias sociales aborden el estudio de la sociedad compendiándola como una textualidad, un discurso o sistema discursivo, que integra las acciones, las prácticas y los discursos virtuales, relacionándolos entre sí por diferentes instancias de coherencia y cohesión”. Por consiguiente, la cultura escolar es una urdimbre de significaciones que se integra sociosimbólicamente.

Ahora bien, la totalidad de las implicaciones metodológicas que hemos seleccionado para este trabajo trascenderán la emisión declarativa a la realización procedimental en el corpus que se ha seleccionado. Se justificó la idea de que efectivamente la cultura escolar, como cualquier otra, se encuentra en los discursos. El pensamiento a su vez, igualmente como el lenguaje, función superior del hombre, nos permite conocer e interpretar a través de todos los procesos implicados en la interpretación del discurso: análisis, explicación, comprensión y reflexión.

En torno al discurso histórico

Este discurso responde a la interrogante de cómo se gestó la escuela a través de la textualidad discursiva de este registro narrativo que expresa sus antecedentes e ilustra sucesos o procesos bajo una organización cohesiva temporal. La progresión temática, por su parte, se logra a través de la sucesión de unidades informativas vinculadas entre sí por el hilo narrativo, nos permite conocer lo que sucedió en general y establecer las etapas de una secuencia de acontecimientos, micro y macro eventos en torno a la educación y a la escuela como una de las más importantes instituciones designadas por la sociedad para el hacer educativo. Finalmente, la estructura genérica se organiza en una trama narrativa en la que se identifica un inicio, un cambio y un final. (Halliday, 1986; Kaufman y Rodríguez, 1993; Marshall, 1984; Van Dijk, 1980).

Las fuentes del relato son documentos reinterpretados por el historiador, la persona discursiva, quien emite el mensaje, pero que no se incluye en la narración con la intención de crear un efecto de realidad evitando la presencia explícita de lo subjetivo. Sin embargo, el narrador organiza el relato a partir de un proceso individual de selección, de combinación de hechos y encuadres



por lo que su óptica permanece en el relato por más impersonal que éste pretenda ser. El contexto discursivo, frecuentemente, ministerios y aparatos del Estado que bordean a los historiadores de la escuela, también están presentes a la hora de significar. En suma, este tipo de discurso cumple con una función eminentemente informativa, el lenguaje se utiliza con el propósito de dar a conocer el mundo real, para caracterizar sucesos o hechos que constituyen el referente.

Derivaciones narrativas

El antecedente más lejano en el tiempo de la educación debe haber sido en la prehistoria, cuando el hombre se distinguió de los otros animales, según tres características fundamentales: el lenguaje articulado, el pensamiento lógico y la capacidad de crear y fabricar herramientas. (Good, 1960). Después la educación estaría centrada en preparar a los más jóvenes para la caza y la recolección. Impartir educación tenía un sentido comunitario y funcional. El “currículum” transmitía de manera informal las costumbres, problemas y posibles soluciones a través de los ancianos. Por supuesto, ello era posible gracias a la educabilidad humana constitutiva del ser, la posibilidad de transformarnos siempre hacia otro máximo potencial en interacción con el mundo.

Más tarde en la antigüedad la educación estaba prevista para preparar a los futuros guerreros. La familia tuvo en principio esta responsabilidad, luego un esclavo, que fungía como acompañante y maestro, era quien protegía y formaba al niño en su carácter y en sus costumbres. La cultura se transmitiría de generación en generación estableciendo experiencias de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana. En la civilización egipcia, desarrollada entre el siglo CL y XXX a. C., se vio nacer la escritura a partir de la evolución del alfabeto, y aunque no se cuente alguna referencia sobre planes de estudio o escuelas, es de suponer que este hecho ameritó la comunicación de esta creación cultural en algunos sectores de la sociedad, mucho más si consideramos que en este tiempo se desarrolló gradualmente un gobierno organizado y una actividad económica pujante. En dicho periodo siempre privan las diferencias culturales. En Grecia, por ejemplo, se inicia el interés por la educación con los sofistas, lo que significa, literalmente, los que hacen sabio a otros. En esta sociedad aparece la necesidad de hacer a los ciudadanos libres y democráticos, principalmente, a los hijos de los ciudadanos notables.

Posteriormente, se le recomienda al maestro la buena conducta del niño más que el conocimiento de las letras o de la cítara. En Roma, se conoce que el objetivo de la educación consistió en inculcar lecciones de moral y virtudes sociales necesarias para el mantenimiento de las leyes, las costumbres y la religión. Las escuelas básicas, regentadas por el Estado-Iglesia impartían su

programa con mucha severidad, a tal punto que parecían las asignaturas una excusa para la formación de la disciplina.

También se puede referir a las escuelas monásticas que debieron ser seminarios de futuros monjes, que seguirían la vida religiosa después de recibir una formación que les preparaba para ello, aunque no todos los niños que asistían a estas escuelas estarían destinados a la vida religiosa. A las escuelas iban sobre todo hijos de nobles y escribas quienes debían abandonarse al control, castigo y la disciplina con la finalidad de alcanzar una instrucción iluminadora y recta. Existía un sistema educativo capaz de proporcionar la cultura necesaria, al menos en lo que hace a la educación elemental o de primeras letras y la etapa siguiente o gramatical. Otro fin se le sumó: la del catecumenado o preparación para el bautismo, que duraba tres años. La edad media estuvo tan marcada por las guerras y el oscurantismo por lo que son muy pocas las referencias que aparecen como antecedentes de la escuela, pero las pocas que existen continúan refiriendo a la domesticación del carácter.

La escuela que conocemos hoy es una noción propia de la edad moderna, tiempo que nos mantiene cautivos o confinados debido a que trajo consigo cambios determinantes para todos los estratos de la sociedad. Tal como lo señala Cambours (1998)

La escuela nace con la modernidad. El espacio escolar se legitima y establece en el siglo XIX: desde entonces, la escuela es el lugar donde se accede a la calidad del ciudadano, donde se adquieren los recursos culturales mínimos para formar conscientemente parte de la sociedad y de sus procesos de gobiernos y legitimación. (Ob. Cit., p. 21)

La actitud más característica de la ilustración fue la crítica a las tradiciones y a la autoridad en nombre de la razón humana y de su capacidad de explicar toda la realidad sin necesidad de recurrir a mitos, leyendas, ni supersticiones. Eso no implica, sin embargo, obviar las diferencias existentes entre los siglos XVIII y XIX, por ejemplo (tradicionalmente adscrito el primero a la época moderna y el segundo ya a la contemporánea), ni las relativas al vertiginoso siglo XX. De tal manera, que la finalidad de la educación moderna no podía ser otra que la formación de un hombre racional. Consecuentemente los procesos sociales generados durante estas tres fases de la modernidad nos llevaron a un proceso de escolarización compulsiva para servir a la razón, al mundo del trabajo, al mercado, al capital y al progreso.

La escuela, a partir de la modernidad, se encarga de otros cometidos correlativos a la acumulación de conocimiento, la proliferación de disciplinas y la creciente importancia de contar con una población informada,



más que en una sede rectora de transmisión de valores morales y políticos.

Esta breve historia universal no difiere mucho de la línea general de la historia escolar en Venezuela, lo que sí tiene, por supuesto, es mucha menos data, pero es tiempo suficiente para notar que si bien, tenemos una idiosincrasia particular, existen algunos procesos que se generalizaron en las escuelas por los medios permanentes, comunes y universales del poder.

Es importante acotar que el corpus fundamental fue la obra de Fernández Heres (1981) *Memoria de cien años*, aunque no siempre las líneas que siguen hacen alusión explícita del texto; es imprescindible subrayar que este documento constituye la base obligada para quienes pretendemos hurgar la historia de la escuela en Venezuela con el fin de observar los orígenes de la cultura escolar que hoy nos acoge. Le siguen documentos de memoria y cuenta y publicaciones ministeriales que fundamentalmente anuncian informes y políticas educativas.

Al leer la historia de nuestro país uno no puede evitar sentir el efecto de la educación en el devenir de los pueblos. En la época de la colonia, en la que sólo estudiaba en la escuela la descendencia de los mantuanos (tal como en la antigüedad los hijos de nobles y escribas), el proceso educativo se inició a través de una especie de globalización arcaica que comunicaba las ideas que en ese momento movían el mundo, ideas que se mezclaron con la sangre de los precursores de nuestra libertad.

Es indudable que el espíritu del siglo XVIII de estas tierras, estuvo impregnado del movimiento filosófico de la ilustración que reinaba en Europa. En aquella realidad histórica, la educación tuvo una significación trascendental; es por ello que mucho después, los mismos precursores de la libertad basan sus reformas en el poder que ejerce la educación para conformar el espíritu de los nuevos ciudadanos capaces de sostener el progreso de los pueblos, pues no bastaba la firma de la Independencia para la liberación, hacían falta ciudadanos formados para la libertad, ciudadanos que cortaran las cadenas de la sumisión. La gente no estaba preparada para ejercer sus derechos de libertad e igualdad, proceso social complejo que ameritaba mucho tiempo, un tiempo que transcurrió en adelantos y retrocesos, entre reformas educativas desde la base, como la planteada por don Simón Rodríguez dirigida a la escuela elemental, fundamentadas en profundas reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de las primeras letras.

A pesar de todo ello, la educación en el contexto del proyecto político independentista fue muy importante pues como ya se dio a conocer, ellos sostenían la máxima de que *la libertad no puede conservarse en el seno de la ignorancia*. El proyecto político que pretendía

sustituir el absolutismo imperante, motivo de la gesta emancipadora, estaba ligado a un proyecto educativo cargado de intenciones democráticas. Uno de los signos definitivos fue la promulgación, por Bolívar, del decreto 1821 a través del cual todos los centros educativos de la república pasaban a pertenecer al Gobierno.

Cuando ya las naciones habían avanzado en el proceso de modernización, se esperaba más producción, más urbanismo, más comunicaciones, más salud, por tanto, más educación, porque ésta comenzó a concebirse como el motor del crecimiento económico y desarrollo social, entendido como movilidad y distribución de bienes. Nótese la magnitud depositada en esas escuelitas incipientes de las nuevas repúblicas. Sirve como crónica mencionar que para aquellos días en los que apenas se conocía la escuela pública nacional, la estadística que se conoce sólo registra 200 escuelas municipales. Para el año 1843, solamente se educaban 13.100, entre más de 250.000 jóvenes que tenía la república, en esos pocos se explayaban todas aquellas ideologías liberadoras y progresistas. Justo en este período queda clasificada la enseñanza en tres niveles: primaria, secundaria y científica (universitaria). Monagas con su gobierno de oligarquía liberal (1847/1858) sucede a Páez quien había instalado la oligarquía conservadora (1830/1847); Guzmán (1870/1877) reforma la educación, después de una larga crisis política en la que los establecimientos de la instrucción pública ya se habían convertido en máquinas corrompedoras.

En 1847 se profundiza el radicalismo de los grupos políticos, conservador y liberal. Monagas plantea que es necesario que tenga lugar el requisito constitucional de saber leer y escribir para ejercer los derechos del ciudadano. En 1851 declara que las escuelas primarias estaban afectadas por la insuficiencia de fondos municipales, por eso exhorta al congreso, de nuevo, a dotarlas de rentas. Guzmán Blanco, por su parte, presenta uno de los documentos más interesantes de esos tiempos en materia educacional dentro de su programa político. Se plantea, democratizar la educación, diversificarla, regionalizarla, formar más que informar, coordinar esfuerzos interinstitucionales, descentralizar bibliotecas, museos y jardín botánico al poder comunal.

A pesar de todas estas intenciones, desde 1839 hasta 1853 la decadencia de la instrucción primaria es notable, en catorce años se volvió prácticamente al mismo número de alumnos atendidos de 1839. Continúa así hasta que Guzmán Blanco expidió el decreto del 27 de junio de 1870 en el que declara a la educación popular, gratuita y obligatoria. Para esa fecha, Venezuela, con una población de 1.500.000 habitantes, aumentó el número de alumnos a 15.226.

Se crea el Ministerio de Instrucción Pública para regir la educación popular (primaria) y la superior, gran



avance; hasta ese momento la educación había dependido de la Secretaría de Interior y Justicia, de la Secretaría de Relaciones Exteriores e Instrucción Pública y del Ministerio de Fomento. Durante este período también se da la primera señal oficial de profesionalización del Ministerio con la creación en la UCV con la cátedra de pedagogía primaria. Por supuesto, el número de escuelas aumentó considerablemente, aumentaron las oportunidades para todos los sectores de la población.

A pesar de todos estos avances cuantitativos que se habían alcanzado en materia de educación en la república, las malas condiciones sanitarias e industriales producto de la depreciación de las producciones exportables, la guerra civil en el Estado de los Andes, la presencia de la langosta y lo excesivo de las lluvias, produjeron una disminución drástica en la asistencia a las escuelas, de 40 alumnos por 100 que estaban asistiendo, bajo una proporción de 2,10 por 100 habitantes.

Veinte años después que se hizo obligatoria la instrucción popular, los alcances de la educación merman, sin embargo, en 1894 ya bajo el mandato del general Crespo se implantan una serie de reformas en las escuelas de Instrucción Primaria, el entonces Ministro Luis Espelozín promulga por decreto el 22 de noviembre de 1894 los estatutos reglamentarios para la organización general de la instrucción primaria, gratuita y obligatoria, entre otros aspectos, se divide la educación en grados, se establecen kindergarten o jardines de infantes, escuelas especiales para sordos, ciegos, etc., la educación incrementa las especialidades: escuela de artes y oficios, escuelas de bellas artes, políticos, técnicas y agropecuarias. Se precisan los criterios para la obligatoriedad de la instrucción, los objetivos de las escuelas federales, la formación y la selección de los maestros, los deberes de los preceptores, acerca de los métodos de enseñanza y del régimen de evaluación.

Para 1902 la situación se había hecho insostenible. Los días feriados escolares llegaban en el año a 282, restando sólo 83 días para dedicarlos a la actividad escolar. Con el arribo de Gómez al poder en 1908, después de Cipriano Castro, la instrucción pública, según declaraciones de la época, fue objeto de reflexión, más en términos cualitativos que cuantitativos, pues se asume que le ha faltado observación, evaluación y planificación en función de las deficiencias.

En adelante, el ministro Gil Fortoul señala que dos sistemas pueden influir en el ánimo de un gobierno que procura organizar la instrucción pública: uno, que sacrifica la calidad a la cantidad, consiste en multiplicar el número de planteles, aunque resulten imperfectos y dotados insuficientemente, a fin de llegar al mayor número; el otro, limita el número de planteles al de los que pueden fundarse y mantenerse bien dotados como para dar una instrucción sólida e integral, pero necesariamente

restringida a menor número de individuos. La estructura de la educación venezolana se diseña durante este período y aparecen los primeros programas destinados a la educación primaria, elaborados por el Consejo de Instrucción del Distrito Federal bajo el nombre de “Programas Provisionales de Enseñanza Primaria para las Escuelas Federales de la República”.

En 1935, sólo el 19,9 por 100 de la población en edad escolar estaba inscrita. Esta situación era en parte reflejo del tipo de economía que reinaba en esa época: con estructura semifeudal, basada en la producción y exportación de café y cacao. Esta realidad planteaba pocas exigencias educativas en el nivel escolar. El sistema escolar no tenía ninguna significación para coadyuvar las necesidades económicas, ni para la movilidad social, debido a un régimen político basado en la autoridad y represión militar. De allí que su función como aparato ideológico estuviera disminuida.

El presidente Eleazar López Contreras indica en 1936 que el nuevo orden de cosas instauradas signa el comienzo de la transformación política de Venezuela, encaminada hacia las prácticas de un régimen de libertad y de justicia. A partir de este momento hasta 1958 se desarrolla un clima político de gran heterogeneidad y cada gobierno le imprime a la gestión educativa características particulares. Durante este proceso se aprueba la Ley Orgánica de Educación, se extiende la atención escolar a zonas fronterizas y rurales y entre el año 1935 y 1938 se sucede un aumento de 110.000 alumnos inscritos y un incremento total de escuelas en un 54%. Por su parte, Medina Angarita en el 41 se compromete a incrementar la educación, no sólo en su extensión sino en su parte más preciosa de contenido y formación.

Ya para 1948, bajo la presidencia de Rómulo Gallegos, se plantea el concepto de Escuela Unificada y el paso de algunas instituciones de turno integral a dos turnos para cubrir mayor número de matrícula, enmarcadas en un ambiente de intensos debates políticos; sin embargo, hubo un aumento significativo del presupuesto destinado a la educación. A parte de evidenciar una dinámica importante en la implementación de servicios y programas innovadores y extensivos a las diferentes necesidades educativas de la población. Otro hecho que merece destacarse es el Plan Nacional de Edificaciones Escolares. Más adelante en el año lectivo 1954-1955 durante el mandato de Pérez Jiménez, se inscribieron 30.000 alumnos más en las escuelas primarias.

La masificación de la educación no tiene parangón en los próximos años, durante las décadas: 60, 70, 80 y 90 se alcanzaron altos índices de escolarización. En 1959, en el gobierno de Rómulo Betancourt (1959-1964) con el que se restituye la democracia, Luis Beltrán Prieto Figueroa postula como teórico del proceso “la educación en masas” y el país se inscribe en el Proyecto Principal



No 1 de la UNESCO para América Latina destinado a garantizar la educación primaria como obligatoria, por lo que se evidencia una proliferación de instituciones educativas por todo el país, en continuo durante el gobierno de Raúl Leoni (1964-1969), Rafael Caldera (1969-1974), Carlos Andrés Pérez (1974-1979), Luis Herrera Campins (1979-1984), Jaime Lusinchi (1984-1988) y de vuelta Carlos Andrés (1988-1993), más Rafael Caldera (1993-1998) mantuvieron las políticas de expansión.

Durante el gobierno de Rafael Caldera (1969-1974), en el que hubo mucho movimiento dentro del sistema educativo, porque se crearon los programas de preescolar, se realizó una revisión y actualización de los programas de primaria y se inició el proceso de descentralización de la educación. En 1970 se realizó el primer concurso de selección de maestros con la intención de que ello se convirtiera en una forma de mejorar la enseñanza. Sin embargo, a partir de los resultados de las pruebas se dijo que la preparación de los maestros en lenguaje y literatura, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales, acusa índices de deficiencias preocupantes.

En el período de Carlos Andrés Pérez (1974-1979), se propusieron los nueve primeros años como Educación Básica, gratuita y obligatoria y en el marco de una Revolución Educacional se destacaron tres políticas fundamentales: Educación para la Democratización, Educación para la Innovación y Educación para el Desarrollo Autónomo. (M.E. 1976. La revolución educativa)

En 1979 se inicia el período presidencial de Luis Herrera Campins con la decisión transformadora de desarrollar tres áreas básicas: la primera, la elevación cualitativa de la educación y continuación del proceso de democratización; la segunda, programaciones orientadas a la creación de estímulos para el docente y de reconocimiento a su quehacer profesional, y la tercera, la modernización administrativa. De nuevo promesas incumplidas. Sin embargo, se destacan algunos logros en la Educación Indígena, Educación Especial, programas sociales, la aprobación de la nueva Ley Orgánica de Educación, el programa de Aprender a Pensar y una interesante idea de acreditar a aquellos quienes aprenden por la vía del trabajo.

Algunos de estos indicios bastan para ilustrarnos que el discurso histórico ha estado centrado, hasta ahora, en dar cuenta de los incrementos de los presupuestos y de las matrículas en lo que respecta al eje cuantitativo de nuestra historia; y en cuanto al cualitativo hemos visto un sin fin de innovaciones, programas, acuerdos y continuas revisiones curriculares (más bien de los planes de estudio) que a bien de que sabemos que el currículo es un sistema que cumple funciones políticas y técnico-pedagógicas, no causaron mucho efecto. Veamos

la simplicidad de los cambios dados a lo largo de esta historia, a manera de ejemplo, en la comparación de las reformas curriculares que se han dado en el país desde 1911 hasta 1969, presentado en una reseña histórica realizada por Rodríguez (1988).

En la primera, los programas no sólo se realizaron por razones de modernización pedagógica, también respondían a la época en la que destacaba el orden y control gomecista, en la que interesaba una educación científica para las élites.

Las próximas reformas, hasta el año 1936, continúan bajo las mismas líneas pedagógicas, centradas en los contenidos y en los métodos. Aunque persiste la idea de los procedimientos autoritarios y memorísticos como el mejor camino para elevar la calidad de la enseñanza, se observan algunos intentos de agrupación de asignaturas y se incorporan los primeros vestigios de la escuela activa, centrados en la necesidad de tomar en cuenta el trabajo espontáneo del estudiante. Asimismo, se considera por primera vez el uso del método de proyectos. (Ministerio de Instrucción Pública, 1934).

La segunda etapa de estas reformas, se realizaron en el marco del populismo y de la génesis de la escuela activa. Alrededor de 1920, Venezuela inició la producción petrolera y, como era de esperarse, disminuyó la actividad agrícola. A partir de esta situación, se va produciendo un giro en la actividad económica, política y social del país, por tanto en la actividad educativa. Sin embargo, a pesar de que la dependencia norteamericana, aseguró una relación cercana con el pragmatismo, corriente en la que ya se afirma el carácter activo del conocimiento, los principios del aprender haciendo y los de centrar la enseñanza en los intereses del niño, no se reflejan en las reformas curriculares. Rodríguez (1988), refiriéndose a los cambios curriculares sucedidos en 1936, después de la muerte de Gómez, nos dice:

Estos programas no contienen cambios significativos con relación a los anteriores de 1933. Mantienen el mismo plan de estudios y los mismos principios anotados anteriormente. No parecen representar ningún avance, sino, por el contrario, resultan reducidos y empobrecidos sobre todo en lo relativo a recomendaciones metodológicas generales, los maestros. No tienen introducción, ni presentación alguna; sólo una advertencia final copiada casi textualmente de la versión de 1933, en la cual se recomienda el uso de la correlación de asignaturas. Esto podría ser considerado un inicio hacia la integración de conocimientos. (Ob. Cit., p. 49)

Sin embargo, yo resaltaría la creación del currículo de preescolar específicamente en el período de Caldera y su reforma en el período de Luis Herrera Campins (1979-



1984), pues constituye el antecedente de la educación para edades tempranas.

Del período presidido por Jaime Lusinchi (1984-1988) vale la pena subrayar la implantación de la reforma curricular de 1986. Fue la más relevante que sucedió hasta ese momento, aunque el centro del diseño curricular lo constituyera la elaboración de los planes y programas de estudio. El ministro Luis Manuel Carbonell anunció esta reforma como una fehaciente demostración del esfuerzo que realizara el Ministerio de Educación por lograr la democratización de la enseñanza y el mejoramiento de la calidad de la educación. El plan de estudio estuvo organizado en tres etapas de tres años cada uno, haciendo un total de nueve grados para la Educación Básica de tres sectores: urbano, rural e indígena y frontera. Su estructura constaba con un normativo, un programa para cada grado con siete áreas subdivididas en doce asignaturas para las dos primeras etapas y diecinueve para la tercera. Además, contaba con unos manuales docentes complementarios en los que se realizaban una serie de instrucciones didácticas para el desarrollo de los programas.

A pesar de los altos niveles de estructuración, lejos de las actuales corrientes curriculares que promueven los planes de estudios abiertos, resultaron muchos más flexibles que los programas de 1969, planteaban variadas estrategias de enseñanza a escoger, inclusive se proponía la pedagogía por proyectos, correlaciones de objetivos para aprovechar el tiempo didáctico y descargar la sobresaturación de contenidos, y la integración escuela-comunidad. Sin embargo, se evidencia un predominio de los objetivos de experiencias de aprendizaje que garantizaran algunos indicadores del perfil aproximado del egresado de educación básica, determinaban la planificación y la evaluación, hasta el punto que la distribución por horas de los programas se realizaba en función de ellos. Además, la segmentación de los contenidos constitutivos del gran número de asignaturas, le hacía mantener un carácter enciclopédico. En general esta reforma fue hecha sobre la base de un eclecticismo ambiguo.

Para el segundo gobierno de Carlos Andrés (1988-1993), el balance de treinta años de democracia, anunciaba un 9,8 % de analfabetismo en comparación con el 56% de 1958 y un aumento significativo de la matrícula. Durante este período se suscitaron un sin fin de conflictos económicos, sociales y políticos, por lo que en materia educativa proliferaron programas sociales como becas alimenticias y uniformes escolares.

Vino de vuelta Rafael Caldera (1994-1999). Durante su gobierno, específicamente en 1996, vale la pena resaltar, un nuevo cambio curricular en el marco de una Reforma Educativa que pretendía la participación de todos los sectores de la sociedad, pues partió de la idea de que modificar el proceso educativo suponía no

sólo cambiar el sistema escolar, sino también el entorno social. Partió de la formulación del proyecto “Educación Básica: reto, compromiso y transformación”, el cual integraba importantes subproyectos que determinaron la orientación política-pedagógica del proceso de reestructuración, desconcentración y descentralización de la educación venezolana.

Efectivamente, el diagnóstico generalizado que sirvió de marco para esta reforma educativa, destacaba que la escuela tradicionalmente ha fundado su trabajo en el aprendizaje académico basado en las disciplinas del saber, muchas veces sin significado para los alumnos porque son impartidos en forma memorística, superficial y fragmentada, bajo una praxis pedagógica sustentada en la transmisión y acumulación de información. Igualmente, se señalaba la poca relación y pertinencia entre el sistema con el modelo de desarrollo económico del país. Ello, aunado a las carencias sociales y económicas, generó altos índices de exclusión, deserción, repitencia y de bajos niveles de rendimiento escolar. Las críticas de siempre.

El modelo curricular, pieza neural de la reforma, se proponía convertir la escuela en un ente formador, sustentada en los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO (1996): aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir. El modelo presentaba la transversalidad, centrado en el perfil de competencias del egresado y en las competencias por áreas y planteaba la instrumentación de todos los componentes del currículo en el Proyecto Pedagógico Plantel y en el Proyecto Pedagógico de Aula. La transversalidad, como el componente curricular innovador, pretendía proporcionar, tal como lo afirma Odremán (1998), los “elementos para la transformación de la cultura escolar y estableciendo un puente entre la educación fundamentada en las disciplinas del saber y la cultura pública de la comunidad humana” (Ob. Cit., p. 11).

A la luz de toda realidad, se consideró prioritario redefinir las políticas educativas e impulsar una reforma curricular para consolidar un proceso pedagógico de calidad, propiciar una gestión educativa eficaz y eficiente que garantice la permanencia en el sistema educativo de la población en edad escolar. En cuanto a este propósito es importante destacar que, como hemos visto, los cambios curriculares dependen de las tendencias políticas y económicas de cada momento, pero también dependen de la evolución del acontecer educativo mundial y nacional y éste es el caso del CBN de 1996, porque en ese momento precisamente se exacerba la tendencia mundial relativa a intentar traducir la integralidad del sujeto en componentes curriculares integradores y transversales.

El Currículo Básico Nacional se jactaba de responder a los modelos contemporáneos curriculares como respuesta a los avances epistemológicos más significativos y coherentes en el campo de la educación. Sin embargo,



entre las formas habituales propuestas para el currículo y la escuela, se ha dado un abismo muchas veces insalvable. Por un lado, diseño y aplicación del currículo permanecen distantes y, por el otro, se mantuvieron los índices de repitencia y exclusión escolar, incluso aumentaron ligeramente de un 8% y 5% respectivamente, a un 10% y 6% (Instituto Nacional de Estadísticas, 2005).

Después del arribo al poder del presidente actual, Hugo Chávez Frías, cambia el discurso oficial. Se habló, en principio, de “refundar” la educación en lugar de reformarla, puesto que la Educación Bolivariana, se encontraba inscrita en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007, y allí se hablaba de refundar la república. Se ha planteado un modelo educativo inclusivo que concibe a la educación como continuo humano y cambia la organización del sistema educativo venezolano, aún sin asidero legal, a una estructura de subsistemas, que sustituyen los niveles y modalidades.

El Proyecto Escuelas Bolivarianas constituye una de las políticas del Estado venezolano, que se inicia con una propuesta experimental que pretende extenderse progresivamente a todas las escuelas venezolanas. Su propuesta pareciera una vuelta atrás en el planteamiento de las escuelas de turno integral planteadas por Luis Beltrán Prieto Figueroa en el 48 y algunos de los programas sociales que ella acoge también se plantearon en algún momento de la historia como una revolución educativa. Sin embargo, el contexto y la complejidad política y social que hoy nos redefine no tiene parangón alguno. Sus rasgos más característicos son: jornada escolar completa en la que se pueda integrar períodos para el deporte, el arte y el huerto escolar, prestación de servicios y la permanencia de los maestros en horario completo para favorecer una ampliación de las oportunidades de aprendizaje y de interacción social, la disposición a flexibilizar la trabas organizativas, normativas y gremiales gestadas en la burocratización de la escuela, atención a la salud y la alimentación durante la jornada escolar, participación de los actores de la comunidad escolar en la toma de decisiones, la ejecución y la evaluación de las acciones, de acuerdo con las características sociales, culturales y económicas de la comunidad a la que pertenece la escuela, respeto y promoción de la cultura, el arte, el deporte, el trabajo y al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

De ser así, se espera que ella se instituya como el espacio en donde se llevarán a cabo los procesos de transformación del individuo, para la producción y el desarrollo endógeno, en el que se aprenda haciendo y se enseñe produciendo, con la finalidad de generar una educación por y para el trabajo y para la autorrealización; para el quehacer y la participación comunitaria, por lo que la escuela se convertirá en un centro de formación permanente para el cambio cultural, político, social y económico; para la formación integral, la creación y la

creatividad. Para la promoción de la salud y el respeto a la vida, a partir de considerar la salud un derecho humano fundamental a la vez que también constituye un objeto social; por tanto, prevé un enfoque preventivo, el mantenimiento de la población saludable, conservación de ambientes adecuados, todo con el fin de valorar la salud y la vida. Para las innovaciones pedagógicas, pues la real transformación del currículo se llevaría a cabo con la puesta en práctica de experiencias pedagógicas exitosas e innovadoras, así como actividades creadas para favorecer el desarrollo personal y social de los actores involucrados en la escuela y su entorno; para el uso y el desarrollo de las Tecnologías de la Información en Educación, usar y desarrollar competencias para el uso de telemática, Informática y demás tecnología como parte de la formación integral que se aspira. Para la organización y funcionamiento de Consejos Comunitarios, comunicaciones alternativas y como espacio para la consolidación de la paz.

Incorporar cambios de esta naturaleza en la cultura escolar por supuesto no es algo que se puede decretar, amerita tiempo para que se desarrollen los procesos sociales que si bien deben ser suscitados por políticas y acciones concretas, dependen sobre todo de la vida cotidiana, de los que habitan la escuela en su existencia tangible mas no en la ideal. Todas esas prácticas terminan siendo interpretadas, a pesar de que se pretenden gestar con la participación colectiva y la anuencia de todos, de acuerdo a los esquemas previos que manejan los actores del proceso, dejando como resultado asimilaciones deformantes que aun cuando en la forma animen la intención política de refundar la escuela y de aliento esperanzador, la escuela en el fondo sigue repitiendo su modelo conservador que interpreta que aprender es demostrar la habilidad memorística y “portarse bien”, ser “disciplinado”, se logra negando toda la corporalidad del alumno.

Ahora aunque el modelo organizativo de las Escuelas Bolivarianas siga teniendo las mismas líneas de mando en sus organigramas, se ha incorporado la figura del coordinador pedagógico como cambio importante en lo que respecta a la gerencia de la misma, ya se anuncian cambios en la disminución de las cifras de reposos, ausentismo laboral e impuntualidad. Por otra parte, el manejo de una alta cantidad de recursos económicos por parte de los directivos y de la asociación civil de padres y representantes o el establecimiento de relaciones con cooperativas para la administración del Programa de Alimentación Escolar (PAE) exige un nuevo perfil de los actores del proceso que lleva su tiempo reacomodar y aunque uno note a simple vista el impacto favorable que tiene este programa en la mirada y el deseo manifestado en los alumnos, implica unos volúmenes de trabajo que ameritan reorganización y control.

En cuanto a otros acontecimientos de la cotidianidad escolar, dos hechos marcan significativamente la jornada



escolar: el tiempo para el desayuno, el almuerzo y la merienda y el horario extendido hasta las tres de la tarde. A pesar de que estos eventos son claves tomando en cuenta la trascendencia de la alimentación para la edad escolar, mucho más para los estudiantes de las clases sociales desfavorecidas, y de la importancia que tiene generar espacios compensatorios y enriquecedores para los procesos educativos, se ha trastocado el ambiente escolar significativamente, en primer lugar, porque las infraestructuras de las escuelas por más que se les ha atendido su mantenimiento, no responden a esta nueva dinámica, muchas no cuentan con comedor, con sala de descanso, la ampliación de los programas deportivos en ocasiones dejan a los niños sin espacios para el recreo, un espacio y tiempo tan vital como ese. En segundo lugar, las prácticas pedagógicas y las concepciones de aprendizaje y enseñanza, independientemente del tiempo del que ahora disponen, continúan mostrando los rasgos que han sido objeto de las mismas críticas de siempre. En suma, la cultura escolar se impone, se mantiene, incrementa su complejidad y amerita cada vez más que le caractericemos sus rasgos fundamentales con el fin de conocerla, interpretarla e invitarla a la transformación desde su propio caldo caótico.

Con relación a la historia que veníamos contando en relación con el currículo, se ha pretendido romper ciertamente con la tradición de “implantaciones” o “bajar lineamientos” propiciando el trabajo colectivo y la revalorización de los actores de la comunidad escolar. Hay una intención loable en este proceso, puesto que nos toca a todos la tarea de profundizar en los cambios curriculares que queremos y sobre todo comprender al fin que las transformaciones curriculares no se circunscriben sólo al plan de estudio. Pero para asumir esto bajo una metodología de construcción colectiva y participativa, para poder decir que “En toda y cada una de las escuelas del país, se debate y se discute con la participación de todas y todos los sujetos del hecho educativo. Los procesos, niveles y ritmos son diferentes en función de cada escuela, lugar y comunidad” (Ministerio de

Educación, Cultura y Deportes, 2005, p. 100), hay que detenerse a observar lo que esto significa tanto para el pasado inmediato en el que nos formamos y para lo complejo que resulta el tejido humano en su dimensión personal y colectiva.

Nos llevó cinco años con la Construcción Colectiva del Currículo de Educación Inicial y ocho, todavía, con el proceso de racionalización curricular de Educación Básica. Ambos procesos sin lugar a dudas son expresión del momento histórico, social y político del país, más que de las influencias de las reformas curriculares que se realizan en el mundo, como una especie de moda que se importaba sin que se dieran reales aplicaciones de ellas. Sin embargo, la desidia, la indiferencia, la improvisación, esas rutinas psicóticas que parecen una fábrica de reproducción por masas de procedimientos idénticos y de conductas idénticas que se repiten y repiten hasta el cansancio, siguen sucediendo en las escuelas y quizás ese sea el único balance implícito que podamos hacer hasta este momento de lo dicho en esta apretada síntesis del discurso histórico.

Ahora, la próxima entrega nos permitirá desarrollar la derivación interpretativa en tres de las categorías que más se replicaron en este discurso: *el balance ministerial, los cambios curriculares como salvación y la revolución* como una constante. ©

* Este artículo corresponde a un avance de lo que después conformó la tesis del Doctorado de Ciencias Sociales. Mención Estudios Culturales de la Universidad de Carabobo. Aquí se presenta parte del corpus que fue objeto de interpretación. Los resultados generales, las constantes discursivas que forman parte de la matriz teórica de la escuela la podrán revisar en los archivos de la Universidad y en una versión divulgativa próxima a ser publicada por el centro TEBAS-UCV, titulada “El espejo de la cultura escolar”

**Licenciada en Educación Especial, mención Dificultades del Aprendizaje. Magíster en Educación, mención Lectura y Escritura. Doctora en Ciencias Sociales, mención Estudios Culturales. Profesora ordinaria del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Bibliografía

- Cambours, A. (1998) *¿Nuevo siglo, nueva escuela?*. Buenos Aires: Santillana.
- Fernández Heres, R. (1981). *Memoria de Cien Años*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Good, H. 1960. *A History of Western Education*. New York: The Macmillan Company.
- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2005). Disponible en www.ine.gov.ve/.
- Kaufman y Rodríguez. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Marshall, N. (1984). Discourse analysis as a guide for informal assessment of comprehension. En *Promoting reading comprehension*. Flood, J. (comp.) IRA.
- Ministerio de Educación. (1976). *La revolución educativa*. Caracas.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2005). *Educación Bolivariana*. Caracas.
- Odremán, N. (1998). Reforma curricular venezolana de Educación Básica. En *Educación*, Año LIX, Nº 181.
- Puerta, J. (1996). *La sociedad como discurso*. Valencia: Dirección de Medios y Publicaciones. Universidad de Carabobo.
- Rodríguez, N. (1988). *Criterios para el análisis del diseño curricular*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Van Dijk. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.