

Educación, reforma y currículo en la Educación Básica venezolana*

Ángel Antúñez
azap@ula.ve

Grupo de Investigación Teoría
y Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Los Andes
Mérida-Venezuela

Resumen: La Educación Básica venezolana ha sido objeto de reformas educativas y curriculares en los últimos años del siglo pasado. El significado de las reformas y sus diseños curriculares, de las ideas y las prácticas que las legitiman, hay que buscarlos en el momento y lugar en que se ubican quienes las emprenden. Las reformas educativas, como actos de gobierno, son el resultado de un proceso en el que intervienen componentes internos y externos de la realidad social de un país. Las reformas surgen como necesidad en momentos de crisis de las sociedades, y pareciera ser ésta la causa de que los últimos veinte años del siglo pasado se caractericen por la aplicación de un conjunto de reformas educativas que tienen un conjunto de metas comunes para América Latina.

Palabras clave: Educación Básica, reforma, currículo, crisis.

Abstract: Basic Education in Venezuela has been subject of educational and curricular reforms since the last decades of the past century. Implication of the reforms and their curriculum proposals, ideas and legal practices, must be found at the moment and place in which they were undertaken. Educational reforms, as governmental actions, are the result of a process that involves internal and external components of the social reality of a country. The reforms emerge as a need in times of social crisis, and this

* Fecha de recepción: 20-02-2009.

Fecha de aceptación: 20-03-2009.

seems to be the cause for the last two decades of the 20th century had been characterized by applying a set of educational reforms with many goals in common for the whole Latin America.

Key words: Basic Education, reform, curriculum, crisis.

Résumé: L'Enseignement Primaire vénézuélien a subi des réformes éducatives durant les dernières années du XXe siècle. La signification des réformes et leurs programmes d'étude, des idées et des pratiques les légitimant doit être recherchée chez ceux qui les entreprennent. Les réformes éducatives, en tant qu'actes de gouvernement, sont le résultat d'un processus dans lequel interviennent des composantes intérieures et extérieures de la réalité sociale d'un pays. Ces réformes surgissent comme une nécessité pendant les moments de crise des sociétés ce qui semblerait être la cause du fait que les vingt dernières années du XXe siècle soient caractérisées par l'application d'un ensemble de réformes éducatives ayant des buts communs pour l'Amérique Latine.

Mots-clés: Enseignement primaire, réforme, programme d'études, crise.

La puesta en marcha de un proyecto educativo es siempre un producto complejo de la historia –que debiera ser de la propia historia de la escuela– de los cambios económicos, sociales y políticos de un país. Por eso, los problemas educativos sólo son comprensibles cuando se examinan dentro del contexto histórico-social y pedagógico-educativo en que se han producido.

En consecuencia, las posibilidades de reforma del sistema se comprenden en el marco de este ámbito, que cualquier proyecto renovador, bien sea reforma educativa o reforma curricular, ha de tomar obligatoriamente como punto de partida.

Pareciera que los motivos que impulsaron la reforma de los años 80 y de los 90 en la Educación Básica venezolana, conceden poca importancia a la adecuación del diseño o diseños curriculares a la realidad socio-histórica del país. No estamos seguros de si los diseños curriculares que subyacen en estos dos momentos de

reforma se inscriben en producir cambios fundamentales en diversos sectores de la sociedad. Lo que si podemos afirmar es que la reforma educativa adopta modelos curriculares, en cierto sentido con un matiz ecléctico, al tomar ideas de diferentes paradigmas para explicar la coherencia teórica entre los mismos.

Bajo la denominación de *Reformas* se cobija una variedad de iniciativas y programas con muy diversos propósitos. A título de ejemplo, se habla de reformas cuando se quiere acomodar la enseñanza a las demandas del mercado laboral, cuando se plantea un cambio estructural de niveles o de ciclos con la finalidad de hacer el más justo sistema; se habla de reformas al descentralizar el gobierno del sistema, cuando se incorporan nuevos contenidos o nuevas tecnologías, al pretender mejorar los estilos pedagógicos dominantes, cuando se busca la transformación de los procedimientos de gestión interna de las escuelas, cuando se procuran cambios en la organización escolar o en los mecanismos, cuando se establecen elementos para orientar las políticas de la educación. También se alude a la reforma cuando se busca la mejora del rendimiento de los alumnos disminuyendo el fracaso, o cuando se dice incrementar la calidad de los profesores.

El concepto de reforma educativa está relacionado con otros afines como innovación, cambio y mejora con los que comparte una serie de caracteres comunes (percepción de novedad, alteración cualitativa o cuantitativa de los contenidos escolares, intencionalidad o planificación). A pesar de la polisemia de estos términos, vamos a entender “reforma educativa” como expresiones e instrumentos de proyectos políticos y, además, como nuevas propuestas de contenidos curriculares o innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tenemos que estar claros que todas las reformas contienen una gran carga utópica y de aportes de otros países o son fruto de la imaginación de los artífices y gobernantes, sin la suficiente

evaluación de los resultados de su aplicación experimental (si es que se realiza). Pero no por ello vamos a negar su valor. Las reformas deben ser entendidas como un intento más o menos acertado —el tiempo lo dirá— de adaptarse y anticiparse al desarrollo socio-económico del país. Conviviendo con ellas las conoceremos mejor y conociéndolas mejor seremos capaces de aplicarlas debidamente. De aquí que, para conocer el efecto real de las distintas reformas educativas llevadas a cabo en nuestro país en las últimas dos décadas del siglo pasado debemos dirigir la atención a la coyuntura política, social y económica en que se inscriben, y preguntarnos si difieren en esencia con la realidad social de que parten y a qué tipo de escuela conducen estas reformas.

1. Contexto socio-histórico venezolano en las décadas del 80 y del 90

La década de los ochenta ha sido denominada como la década perdida de América Latina, por la severa recesión que las economías de estos países experimentaron durante esos años, aunque no todos la vivieron de la misma manera y en iguales períodos. Bolivia tuvo su crisis en el 81, México en el 82, Venezuela a comienzos del 83; de ahí en adelante toda la década de los 80 y comienzos de los 90, ha tenido graves repercusiones globales para los países del subcontinente.

La crisis venezolana tiene viejos antecedentes; comienza a finales de la década de los años 70 y entre sus orígenes, está el déficit de la renta petrolera fiscal para cubrir las necesidades presupuestarias del Estado y, con ellas, del modelo de desarrollo. El punto de inflexión de ese proceso fue el llamado “viernes negro,” cuya ocurrencia se remonta a febrero de 1983. Sobre esa crisis se solapó otro acelerado proceso que concurría en paralelo con el déficit fiscal; esto es, el empobrecimiento acelerado de la población y la caída de las expectativas de movilidad social. Podemos decir que la década de los 80 constituyó una época de decrecimiento económico

para Venezuela, en la cual el ingreso real por habitante retrocedió a los niveles de 1977.

En el aspecto económico, a partir de 1978 comienza una etapa de recesión debido al endeudamiento externo, la reducción de los precios del petróleo, la mala administración de las finanzas públicas y la corrupción generalizada. Esto llevó en 1979 a la aplicación del plan de estabilización y sinceración de la economía, cuyas principales medidas fueron la eliminación de los subsidios, la liberación de precios y el enfriamiento de las finanzas.

La crisis de los 80, desde el punto de vista político, estuvo acompañada de una excesiva concentración del poder en manos de los dos partidos mayoritarios, impidiendo la participación activa de la población en la toma de decisiones. El clientelismo partidista invadió todos los sectores de la actividad económica, las instituciones financieras, los ministerios del poder ejecutivo, y por lo tanto, afectó a los sectores educación, salud y poder judicial.

En la década del 80 se inicia en Venezuela un proceso de deterioro social que se agudiza en forma acelerada a fines de este período. En dicho proceso pueden distinguirse dos aspectos: uno, ligado directamente a la disminución de la calidad de vida de los venezolanos como consecuencia del deterioro de los salarios reales, la contracción del mercado laboral, el aumento de las actividades informales y de subsistencia, el incremento de la pobreza y la desigualdad social; y otro, relacionado con la creciente incapacidad del Estado (como consecuencia de los marcados desequilibrios de la economía) para proporcionar una adecuada base de servicios sociales. Este último aspecto se manifiesta en las condiciones de salud, educación, seguridad social y suministro de servicios básicos, entre otros. A pesar de que nuestro país disponía de los ingresos petroleros que siempre lo mantuvieron en condiciones bastante aventajadas en comparación con el resto de los países de la región, en estos años la abundancia se desplomó en magnitudes alarmantes,

debido a deudas internas y externas que alcanzaban dimensiones incontrolables, el exagerado gasto público y los altos niveles de inflación.

El desgaste de la situación social que desde la década del 80 se viene produciendo en el país se profundiza en forma relevante a partir de 1989, como se acentúa también la incapacidad del Estado, tradicional proveedor y distribuidor de beneficios sociales, para seguir respondiendo a las crecientes demandas de los sectores más afectados. Las cifras proporcionadas por la OCEI, estiman que para el año 1994, más del 70% de los hogares se encontraba en situación de pobreza, siendo el 41% indigente. Según estos datos, la pobreza en la década del 90 se duplicó con relación a la presentada a mediados de los ochenta. (Cuadro N° 1)

Cuadro N° 1: Venezuela 1984-1994:
Hogares en situación de pobreza y pobreza extrema

Años	Pobreza (%)	Pobreza extrema (%)
1984	36	11
1985	46,3	16,4
1986	51,5	23,1
1987	47,2	16,2
1988	46,6	14,5
1989	61,6	29,7
1990	67,2	33,8
1991	67,2	34,1
1992	62,2	28
1993	66,8	33,8
1994	71,2	41,4

Fuente: AGROPLAN

Como se aprecia en el cuadro anterior, los años ochenta, sin lugar a dudas, fueron decisivos en el derrumbe del modelo rentista de la economía. La posibilidad de seguir sosteniendo el desarrollo del país a costa de un solo recurso reveló sus limitaciones. Nos encontrábamos, pues, en un ambiente de fracaso del proyecto nacional, agudizado durante la gestión del presidente Lusinchi (1984-1989). En este tiempo, además, el país reduce en gran medida su capacidad para decidir por sí mismo su rumbo económico futuro. La necesidad de renegociar la deuda externa y obtener nuevas líneas de crédito internacional, fuerza a dar injerencia en nuestra economía a dos instituciones multilaterales, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Estas instituciones condicionan, a menudo, su ayuda para la renegociación de nuevos créditos a que el país modifique no sólo su modelo económico, sino también el social y el educativo, de manera que el Estado tenga menos protagonismo en la producción y distribución de bienes, y el mercado adquiera más relevancia.

Este orden, fundamentado en un modelo de desarrollo es llamado generalmente “neoliberalismo”, proyecto convertido en el esquema dominante de la economía mundial. Tanto los países industrializados como los que no lo están (estos últimos más como condición para obtener las ayudas solicitadas a los organismos internacionales que como decisión interna de los propios gobiernos), adoptaron en la década de los ochenta políticas de corte neoliberal. Para García:

La crisis de los ochenta, al colocar a los mercados financieros internacionales al borde del colapso, llevó a una conjunción de acciones de los países industrializados, la banca privada y organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), quienes indujeron la aplicación de medidas de estabilización a objeto del pago de la deuda y del mantenimiento de la estabilidad financiera internacional. Pasa, de esta manera, la deuda externa a desempeñar un papel de primera importancia en el

diseño e instrumentación de la política económica y social de los países no industrializados. (1993: 18)

Nuestro país, por las razones anteriormente aludidas, se incorpora tarde a esta corriente; a pesar de los primeros intentos del presidente Herrera, muy poco se hizo en este sentido. Sin embargo, al asumir Carlos Andrés Pérez la presidencia para el período 1989-1993, la situación económica se encontraba en un marcado deterioro, tal, que la propuesta del neoliberalismo fue acogida por el equipo económico de este mandatario. En líneas generales, este proyecto fue rechazado por la población, dando lugar a una inestabilidad política severa que estuvo a punto de acabar con el sistema institucional vigente (rebelión popular de 1989, golpe de Estado de 1992).

Así, el sistema educativo no estuvo exento de las limitaciones financieras que se derivan de la crisis que presentaba la economía venezolana para dicho período, y de los esfuerzos por la reforma del Estado para poder dar respuesta a un país inserto en un contexto caracterizado por altos niveles de incertidumbre y limitaciones en cuanto al crecimiento del ingreso, debido al agotamiento evidenciado por el modelo rentista petrolero.

Las reformas del currículo obedecen, supuestamente, a propósitos de transformación social; por lo que debieran aceptarse como ocasiones para reflexionar colectivamente acerca de las condiciones en las que se genera y transmite el conocimiento socialmente válido, así como sobre la concepción de cultura y sus rasgos privilegiados y los que se rechazan u omiten. El estudio de la concepción curricular subyacente, permite descubrir visiones del mundo emergente que contribuyen a consolidar o deslegitimar comportamientos sociales cuya ética es siempre susceptible de difusión y reproducción social. Algunas de estas concepciones, no obstante, incuban en sí mismas la negación de esta última posibilidad al hacer de las decisiones educativas una cuestión técnica, hurtando a los colectivos sociales la opción de pronunciarse al respecto.

Como dato curioso, la administración del Ministerio de Educación, en estos diez años (1980-1990), tendrá seis ministros: Rafael Fernández Heres (79-82), Felipe Montilla (82-84), Ruth Lerner de Almea (84-85), Luis Manuel Carbonell (85-86), Pedro Cabello Poleo (1986-87) y Laura Castillo de Gurfinkel (1988-89). Como podemos observar, durante esta década los ministros escasamente permanecieron un promedio de quince meses al frente del despacho, razón por la cual se presentaron dificultades para dar continuidad a una labor educativa aparentemente productiva en cuanto a propuestas curriculares, creación de la Educación Básica, Planes de la Nación, Ley Orgánica de Educación, el polémico Ministerio de la Inteligencia, la designación de la Comisión para el estudio del Proyecto Educativo Nacional (COPEN), además, de numerosos diagnósticos de la Educación en Venezuela, publicados por el Instituto de Estudios Superiores en Administración (IESA), el Proyecto Venezuela, y la Comisión para la Reforma del Estado (COPRE). Todo esto parece demostrar que conocemos a cabalidad nuestros problemas educativos; sin embargo, no hemos podido dar con los caminos para la solución.

Es conveniente acotar que no es sino hasta 1988 cuando se consolida el nivel educativo de Educación Básica en todo el país mediante la elaboración y divulgación de instrumentos pedagógicos como los Programas de Estudio y Manuales del Docente para el sector urbano, rural, indígena y de fronteras.

Pero, a pesar de todo el esfuerzo realizado, la calidad de la educación que se imparte y su cobertura en la población en edad escolar, se convierten en aspectos preocupantes de las políticas educativas del Estado. En efecto, la agudización de la situación social se manifiesta en materia educativa como disminución de la tasa de escolaridad para algunos grupos, y aumento de la deserción y la repitencia.

Las estadísticas del nivel de Educación Básica muestran la imposibilidad de disminuir la repitencia y deserción para los nueve

grados, desde 1980 en adelante. Los grados con más problemas son los tres primeros y los tres últimos; que se corresponden con la primera y la tercera etapas. Para 1989 se estimaba que el 23% de los niños inscritos en primer grado no llegaban a segundo y el 41% de los que lograban iniciar el séptimo grado no lo culminaban. Esto trajo como consecuencia el desmejoramiento de las condiciones de vida, producto del desequilibrio del modelo político-social asumido por el Estado venezolano. Por lo tanto, una cuestión prioritaria para el análisis de los problemas educativos es situarse en la relación interdependiente economía-política-cultura en la que se construye el diseño de desarrollo en las sociedades modernas. No se ha de olvidar que la formación de capacidades discursivas, analíticas, dialógicas, críticas, generan también desarrollo humano. En esta visión integral, las opciones de aprendizaje contribuyen a resolver no sólo problemas coyunturales y parciales de la realidad social sino a construir nuevas modalidades de relación en la esfera ética de la sociedad.

Según fuentes de la UNICEF (1995) se determinó que al inicio de los 90, la Educación Básica venezolana se enfrenta a dos realidades: la repitencia y la deserción. Según esta misma fuente, sólo uno de cada tres niños que comienza el primer grado concluye su Educación Básica, por lo que los índices de repitencia y deserción aumentaron en forma considerable. En el año escolar 93-94, alrededor del 11% de los niños inscritos en la Educación Básica repitió el año y en el 92-93, alrededor del 9% desertó del sistema escolar. De cada 100 niños que comienza la educación primaria, sólo unos 60 culminan el 6º grado y poco más de 30 el 9º grado.

De igual manera, se puede reconocer el desarrollo de una estrategia relativamente común para iniciar la reforma; ésta parte de un reconocimiento de la crisis interna del sistema educativo y de la necesidad de realizar cambios a partir de los requerimientos que emanan del proceso de mundialización. Así, podemos observar, cómo la reforma curricular de los años 80 estuvo directamente influenciada

por la Declaración de México, documento firmado por los ministros de Educación de América Latina en 1979, uno de cuyos acuerdos fue la incorporación al sistema educativo de todos los niños en edad de escolarización obligatoria antes de 1999, inclusión de los sectores más pobres, desde temprana edad, a la valoración y práctica del trabajo.

En esta década del ochenta hemos podido identificar una serie de problemas vinculados con la “falta de calidad de la educación”, tales como altos índices de repitencia, escaso dominio de aprendizaje, falta de renovación de los métodos tradicionales de enseñanza. En ocasiones esta situación está documentada en estudios nacionales.

Cuadro N° 2: Repitencia En Educación Básica Por Grados (%)

Años	Total	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
80-81	10,6	14,1	11,1	10,4	9,5	6,9	2,6	14,2	11,8	15,1
81-82	10,6	14,3	11,3	10,6	9,9	7,0	2,2	13,6	11,9	15,0
82-83	10,7	14,5	11,3	10,6	9,7	7,0	2,4	13,2	13,2	14,4
83-84	10,5	14,5	11,0	10,4	9,3	7,2	2,6	11,8	12,6	14,5
84-85	10,3	14,1	10,6	10,2	9,1	7,2	2,8	12,1	12,1	13,7
85-86	10,2	13,7	10,2	9,7	8,8	7,5	2,9	12,4	13,0	13,5
86-87	10,2	13,5	10,2	9,6	8,7	7,5	2,5	13,1	14,4	14,9
87-88	10,3	15,0	10,3	9,7	8,8	6,4	2,4	13,3	13,5	13,8
88-89	11,1	16,0	11,2	9,7	9,1	6,9	2,7	16,0	16,1	13,0
89-90	11,8	16,5	11,8	10,2	8,8	6,6	2,6	16,0	10,7	10,9
90-91	11,1	17,3	11,7	10,5	9,2	6,5	2,6	15,9	11,3	10,2
91-92	11,2	17,7	12,0	10,6	9,4	6,8	2,8	15,6	11,8	10,5
92-93	11,3	18,0	13,0	11,0	9,6	7,0	2,8	15,1	11,1	9,5
93-94	11,3	18,1	13,5	11,5	9,4	6,0	2,6	15,2	10,3	8,8

Fuente: UNICEF: Análisis de la infancia, la juventud y la mujer en Venezuela, Caracas, abril 1995 (Versión preliminar)

Cuadro N° 3: Deserción En Educación Básica Por Grados (%)

Años	Total	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
80-81	9,3	9,1	4,4	4,7	6,7	7,1	11,5	21,5	15,6	15,1
81-82	9,5	9,2	5,1	6,1	7,9	8,7	11,1	20,9	10,3	14,6
82-83	10,0	9,7	5,2	6,3	7,8	8,7	9,0	22,6	15,5	14,1
83-84	8,5	7,8	3,8	4,9	6,1	8,0	8,5	19,5	13,7	14,3
84-85	9,0	8,4	3,4	5,1	6,5	8,9	9,3	19,4	14,9	15,6
85-86	8,1	7,1	2,4	4,0	5,6	7,7	7,6	21,1	12,9	15,9
86-87	9,5	7,9	4,0	5,7	7,0	8,9	9,4	22,3	16,3	16,2
87-88	9,2	7,4	3,8	4,6	6,6	7,8	6,7	25,6	16,0	16,8
88-89	8,4	5,6	3,1	4,0	5,5	7,2	7,1	24,5	14,2	17,0
89-90	6,4	2,4	0,6	1,9	3,5	5,1	5,6	23,8	14,1	16,5
90-91	7,1	4,5	1,7	2,5	4,1	5,1	5,7	24,1	14,3	15,6
91-92	8,9	6,8	3,3	4,4	5,9	6,5	7,5	25,2	15,8	17,6
92-93	9,3	7,0	4,6	5,2	6,5	7,0	8,9	24,2	14,9	16,3

Fuente: UNICEF: Análisis de la infancia, la juventud y la mujer en Venezuela, Caracas, abril 1995 (Versión preliminar)

Para responder a las expectativas de la reforma sustentada en la Declaración de México, a finales de los 80, nos encontramos en nuestro país con una realidad aplastante (según el ME): las reformas e innovaciones no produjeron el cambio cualitativo aspirado y requerido, ya que hubo serias deficiencias tanto en la enseñanza impartida en las escuelas como en los resultados obtenidos por los alumnos; es decir, la Educación Básica fracasó y como prueba de ello la deserción escolar, la exclusión y la repitencia presentaron indicadores muy elevados, además de los bajos niveles de rendimiento académico, la permanencia de prácticas pedagógicas sustentadas en la transmisión y acumulación de información, la deficiencia en

la formación docente, el analfabetismo, la corrupción y la pérdida de valores morales, son entre otras las causales que expone el ME para impulsar la reforma de los años 90 en el sistema educativo venezolano. La reforma educativa venezolana iniciada en la I y II etapas de Educación Básica, ha profundizado el debate sobre lo que sucede y ha sucedido desde hace algún tiempo en las escuelas venezolanas; lo que ha sido objeto de serios cuestionamientos acerca de la calidad de los procesos que allí se desarrollan. Diversos estudios (Informe de la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Educativo Nacional en 1986, Diagnóstico del Banco Mundial 1992, la Práctica Pedagógica del estado Mérida, Escuelas Integrales. 1992, entre otros), plantean la escasa pertinencia de los aprendizajes y su utilidad para la vida de los niños que asisten durante un largo período a la escuela.

El Ministerio de Educación promulga la reforma curricular, sustentada en la política educativa formulada en el IX Plan de la Nación y Plan de Acción (1995), los cuales promueven la transformación de la práctica escolar a partir del análisis y reconsideración de la educación, sus objetivos, sus actores y sus implicaciones para el individuo, la familia, la comunidad y la vida social en general. Ahora bien, entre los estudios, de carácter internacional quizás los de más impacto para llevar a cabo la reforma fueron: UNESCO-CEPAL (1992). *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile; BANCO MUNDIAL (1992). *Educación Primaria. Documento de Política*. Washington; Wolf, L., Schiefelbein, E., Valenzuela, J. (1994). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe*. Documento para la discusión del Banco Mundial num. 257/s. Washington.

Esta reforma de los noventa tiene entre otros antecedentes, reuniones convocadas por la UNESCO y UNICEF, tales como “La Declaración Mundial de Educación Para Todos”, aprobada en la conferencia de Tailandia en marzo de 1990; y “Las recomendaciones

realizadas por la IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe”, realizada en Quito en abril de 1991.

Es justo reconocer que los estudios realizados por a) la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado C.O.P.R.E. 1989, b) El diagnóstico del Banco Mundial 1992, c) Calidad de la Educación Básica en Venezuela. Estado del Arte 1992, d) La reforma educativa: una prioridad nacional 1994, e) El Plan de Acción del Ministro de Educación 1995, f) Proyecto Educativo Educación Básica: reto, compromiso y transformación 1996, impulsaron la reforma de la educación. Todos los estudios, investigaciones, foros y encuentros apuntaron que “la transformación educativa requiere para su realización de un esfuerzo con una voluntad colectiva que supere la acción del gobierno”. Este esfuerzo, supone un proceso de participación en la formulación de las acciones a emprender y una redistribución de responsabilidades y del compromiso de mejoramiento, para rescatar y enaltecer las posibilidades de éxito en las escuelas. Esta declaración de principios reconoce que la educación es PROBLEMA DE TODOS. En consecuencia, Venezuela en 1992 adquiere compromisos con los organismos multilaterales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, a fin de obtener recursos para sufragar el gasto social de la reforma educativa; a tenor de esta propuesta, surge el proyecto mejoramiento de la calidad de la educación (BM) y modernización y fortalecimiento de la educación básica (BID)

El balance de los resultados en Educación Básica en los años 80 y principios de los 90 revela que nuestra escuela ha fracasado; a continuación presentaremos un cuadro donde se puede observar lo que hemos venido haciendo y la necesidad imperiosa de emprender una profunda reforma en el sector educativo.

Es innegable la necesidad de emprender una profunda transformación en el sector educativo que conduzca a verdaderos

Cuadro N° 4

Grados	Años	Matricula	Repitencia	Deserción
Primero	1994-1995	663.541	111.049	55.219
	1995-1996	651.617	103.129	22.522
	1996-1997	670.701	105.212	No hay cifras
Segundo	1994-1995	589.597	73.994	30.474
	1995-1996	574.617	69.422	5.199
	1996-1997	592.766	68.883	No hay cifras
Tercero	1994-1995	563.300	62.533	39.493
	1995-1996	549.046	59.345	12.389
	1996-1997	558.932	58.393	No hay cifras
Cuarto	1994-1995	528.241	49.625	44.257
	1995-1996	512.956	48.494	17.129
	1996-1997	525.119	46.855	No hay cifras
Quinto	1994-1995	480.979	29.998	40.724
	1995-1996	466.922	31.432	18.254
	1996-1997	479.509	30.537	No hay cifras
Sexto	1994-1995	428.442	10.513	63.429
	1995-1996	420.410	11.587	35.901
	1996-1997	430.310	12.179	No hay cifras
Séptimo	1994-1995	442.628	64.134	122.571
	1995-1996	414.690	61.264	68.621
	1996-1997	436.322	63.992	No hay cifras
Octavo	1994-1995	304.797	32.234	55.954
	1995-1996	290.806	32.013	26.875
	1996-1997	313.644	31.567	No hay cifras
Noveno	1994-1995	247.864	21.450	52.217
	1995-1996	239.356	22.526	19.407
	1996-1997	254.918	22.554	No hay cifras

Fuente: Memoria y cuenta del Ministerio de Educación 1996.

cambios. Esta transformación implica repensar la concepción, las metas y propósitos de la educación venezolana, así como actualizar las estrategias y modernizar los recursos que sustentan el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Apoyados en estas reflexiones, los miembros del equipo de supervisores de la Dirección de Educación Básica, iniciaron un diseño de un proyecto educativo que marcaría la transición entre el modelo actual, caracterizado por alto niveles de centralización, y el futuro cercano encaminado hacia la transmisión de funciones a las entidades federales.

El ministro Cárdenas manifiesta el gigantesco fraude que la educación venezolana ha sufrido en cuanto a las expectativas que el país había colocado en ella, como instrumento para lograr la democratización, el progreso y la modernización de la sociedad venezolana (Cárdenas, 1995), y como elementos específicos de este diagnóstico se señalan: a) la falta de cobertura que ha tenido el sistema escolar en atender a la población, b) la falta de eficacia y eficiencia del sistema escolar, c) la falta de eficacia en términos cualitativos de la educación impartida, d) la falta de desarrollo de valores en los alumnos, e) la poca eficiencia del sistema escolar en la capacitación para el trabajo, f) la poca permanencia del estudiante en los centros escolares, g) la poca calidad de la práctica pedagógica de los docentes, h) la descontextualización de los planteles, entre otros.

En conclusión, en los años ochenta se identificó una serie de problemas vinculados con la “falta de calidad de la educación”, tales como altos índices de repitencia, escaso dominio de conocimientos, falta de renovación de los métodos tradicionales de enseñanza. Esta situación está documentada en estudios nacionales. A finales de los 80, Venezuela se encuentra en materia educativa con una realidad aplastante, las reformas e innovaciones no produjeron el cambio cualitativo aspirado y requerido, ya que hubo serias deficiencias tanto en el proceso de enseñanza impartida en las escuelas como en los resultados obtenidos por los alumnos; es decir,

la Educación Básica fracasó y como prueba de ello se mencionan los altos índices de deserción escolar, exclusión y repitencia. Además de los bajos niveles de rendimiento académico, la permanencia de prácticas pedagógicas sustentadas en la transmisión y acumulación de información, la deficiencia en la formación docente, el analfabetismo y la corrupción constituyeron elementos preocupantes del sistema educativo venezolano.

Por otro lado, el desgaste de la situación social que se había venido produciendo en el país, se profundiza en forma relevante a partir de 1989, se acentúa también la incapacidad del Estado, tradicional proveedor y distribuidor de beneficios sociales, para seguir respondiendo a las crecientes demandas de los sectores más afectados. Situación ésta, estudiada en el análisis cronológico realizado en el capítulo 4, donde se pudo observar que la agudización de la crisis económica, social y política que venía gestándose en el país desde la década de los años ochenta, por el agotamiento del modelo populista de crecimiento y gestión política sustentado en el enfoque rentista petrolero de la economía nacional, se puede afirmar que la pobreza – estimada en un 70%–, en estos años fue tomada en cuenta a la hora de diseñar el currículo, pero no basta con la focalización en la pobreza de las políticas sociales, con los programas compensatorios y de discriminación positiva. Es evidente también que el problema no se resuelve con más recursos para las políticas compensatorias sino con intervenciones directas sobre las condiciones estructurales que generan y reproducen la pobreza. No es coincidencia que el analfabetismo, las bajas tasas de matrícula y las altas tasas de deserción y repetición se ensañen sobre todo con los pobres. Hay pues algo común al hambre, la desnutrición, el hacinamiento, la falta de acceso a los servicios públicos, el desempleo y la desesperanza; que no se llevan bien con la educación y con los aprendizajes escolares.

Es fácil, entonces, concluir que la matrícula escolar no aumenta con medidas coercitivas o con reiterar la obligatoriedad

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

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

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

Por ello, los gobiernos, si realmente están interesados en el desarrollo de esos valores, habrán de promover reformas coherentes en las escuelas y en todos los ámbitos de la sociedad; de lo contrario, la actuación de aquella seguirá estando orientada a satisfacer las exigencias de una sociedad capitaneada por las reglas del libre mercado (competitividad, eficacia, productividad...) y,

en esta situación, el discurso sobre la igualdad de oportunidades educativas asociadas a la igualdad de oportunidades sociales no está sirviendo sino para desviar la atención del verdadero cometido de las modificaciones estructurales y del currículo que se introduce en la escuela. Estas reformas de la escuela puede que no sean sino una estrategia de los gobiernos para no emprender reformas en esos otros sistemas que no serían aceptadas por los grupos dominantes.

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

La fundamentación teórica del Normativo de la Educación Básica, así como, los Programas de Estudio de los años 80 y el Currículo Básico Nacional (1997), develaron las profundas huellas que la racionalidad tecnocrática le imprimió al currículo: psicologización del aprendizaje y tecnificación de la enseñanza. El aprendizaje aparece aquí como un proceso esencialmente individual (el profesor intervendrá cuando el alumno no sea capaz de realizar una actividad por sí solo). Al remitirse a factores como períodos evolutivos, esquemas previos, etc., el aprendizaje se convierte en un asunto de interés exclusivamente psicológico, es decir, propio para ser abordado por especialistas. Asimismo, la aplicación de los métodos para la modificación de la conducta se determina por el criterio mostrado por esta con anterioridad a la situación del aprendizaje. El profesor se siente responsable de los aprendizajes de los sujetos sólo en tanto que es mediador del proceso, que hace suponer que las decisiones previas sobre los contenidos de la enseñanza y valoración

final del aprendizaje son competencias de otro experto. Al respecto afirma Pérez Luna

El docente, antes que “mediador del aprendizaje”, debe ser concebido como un orientador, que basado en el principio de autonomía haga posible la formación de un ser crítico. En este punto tiene importancia destacar el desarrollo del pensamiento lógico, se trata de pensar la realidad más allá de lo gnoseológico para trascender al plano epistemológico. (2003: 192)

Cabe pensar, por ello, que estamos ante una situación de reduccionismo psicológico, –amenaza advertida por Pérez Gómez (1985)– en cuanto se pretende reducir los problemas de la educación a su dimensión pragmática, sin que haya lugar para considerar su dimensión social, ética. Pese a esta absorción de que ha sido objeto la pedagogía y la filosofía por parte de la psicología en las propuestas reformistas de las dos últimas décadas.

La escuela durante estos últimos veinte años del siglo próximo pasado, se encuentra en una crisis frente al proceso de cambio que se está generando en la sociedad actual, crisis en cuanto a la necesidad de actualización y sinceración del proceso pedagógico, crisis para poder garantizar la permanencia de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, y eliminación de los niveles de repitencia y deserción escolar que tienen su origen en la propia escuela.

Ahora bien, la peor de las crisis, es, sin duda, la crisis de pensar en el sentido integral de la vida y del currículo como totalidad; ciertamente los fundamentos teórico-prácticos de los modelos curriculares, con relación a cómo el sujeto se apodera del conocimiento en estas dos décadas, antagonizan: en los años 80 impera la razón instrumental y se fundamenta en criterios de eficiencia cientificista y racionalidad pragmática. Busca efectos de rápido rendimiento a través de un enfoque mecanicista del aprendizaje. En este sentido, los esquemas didácticos que propone, poseen gran complejidad técnica y destacan el manejo instrumental por encima del proceso cualitativo del conocimiento. La práctica

didáctica conductista concibe el aprendizaje como un intercambio de preguntas y respuestas adaptadas a la conducta que el docente espera de los alumnos. Encontramos una contradicción teórica en el modelo de Educación Básica, al plantearse formar un estudiante crítico y creador con las técnicas y métodos conductistas. En los objetivos de conducta, se sacrifica lo teórico-cualitativo del proceso educativo en función de lo técnico e instrumental, que busca cumplir con los principios básicos de control y predicción del resultado esperado.

En la reforma curricular de los 90 se presenta el modelo *constructivista* que constituye una mezcla de heterogéneos postulados psicopedagógicos, difíciles de calificar como paradigma alternativo al positivismo, al empirismo, al conductismo, y a métodos científicos tradicionales e, incluso, a lo que se ha denominado *constructivismo radical*.

Este aparente desorden conceptual “permite” contradicciones como la pretendida afinidad entre la teoría de Vygotsky y la de Piaget, evidenciando una debilidad teórica y científica en la interpretación de los fundamentos de distintas corrientes y tendencias para explicar los procesos de aprendizaje y enseñanza en la programación de la Educación Básica. Por ejemplo, para Piaget, el proceso de construcción del conocimiento es un acto fundamentalmente interno e individual, basado en el proceso de equilibración, donde la influencia del medio sólo puede favorecerlo o dificultarlo. El diálogo se establece de manera directa entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer por lo que la mediación social no constituye un factor determinante, pues, la construcción de estructuras intelectuales obedece en último término, a una necesidad interna de la mente. Se postula que toda persona construye su propio conocimiento, tomando del ambiente los elementos que su estructura cognoscitiva sea capaz de asimilar. Este principio fortalece la teoría constructivista del aprendizaje.

Las ideas de Vygotsky, en cambio, se fundamentan en postulados de las ciencias sociales para interpretar los problemas de

la educación. Acepta que el aprendizaje es un proceso de interacción entre las potencialidades del sujeto y las condiciones de la realidad; siendo la fuerza del aprendizaje la que potencia el desarrollo de los procesos sociocognitivos, por lo que éstos dependen de aquel. Esta relación –para el autor– sólo es posible en el ámbito histórico-cultural donde se construye el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por último, nos preguntamos ¿cómo sintetizar marcos referenciales de esferas de conocimiento epistemológicamente incompatibles? He aquí una de las primeras tareas a abordar en la reformulación programática desde el marco teórico, pedagógico, disciplinar y social.

Referencias

- ALBORNOZ, O. (Coord.) (1987). **Reformas de Estado y Educación**. Caracas: Ediciones de la comisión Presidencial para la Reforma del Estado.
- ANTÚÑEZ, A; y LEÓN A. (2005). **Modelos de diseños curriculares**. (Mimeografiado). Mérida: Universidad de los Andes.
- CÁRDENAS, A. (1995). Plan de Acción que el Ministerio de Educación presenta al País, para superar, con el aporte de todos, nuestra gravísima crisis educativa. **Revista Análisis**, 3 (2 y 3). Segunda Etapa. Caracas: OPSU.
- COLL, C. (1989). Diseño curricular base y proyectos curriculares. En **Cuadernos de pedagogía**, N° 168, marzo.
- COLL, C. 1990). **Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo**. Barcelona: Paidós.
- COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA EL ESTUDIO DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL –COPEN (1986). **Educación en Venezuela: Problemas y Soluciones. Informe de la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Educativo Nacional – COPEN**. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA EL ESTUDIO DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL –COPEN (1986). **Educación en Venezuela: Problemas y Soluciones. Informe de la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Educativo Nacional – COPEN**. Caracas: Fondo Editorial IPASME.

- COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO – COPRE (1986). **El liderazgo nacional. Documentos para la Reforma del Estado**. Vol. I. Caracas: Autor.
- COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO – COPRE (1990). **Un Proyecto Educativo para la Modernización y la Democratización**. Caracas: Autor.
- COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO – COPRE (1998). **COPRE 1994-1998. Balance y Legado**. Caracas: Autor.
- COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO – COPRE (1988). **La Política Comercial en Venezuela**. Caracas: Autor.
- COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO – COPRE (1989a). **El rol del Estado venezolano en una nueva estrategia económica**. Vol 7. Caracas: Autor.
- COPRE (1990). **Un Proyecto Educativo para la Modernización y la Democratización**. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN (1976). V Plan de la Nación 1976 – 1980. **Gaceta Oficial No. 1.860** Extraordinario, 11-03-1976. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN (1981a). **VI Plan de la Nación 1981-1985**. Caracas: Autor
- CORDIPLAN (1981b). **Venezuela. VI Plan de la Nación 1981-1985**. Resumen. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN (1981c). VI Plan de la Nación 1981–1985 – Sector Educación. **Cuadernos de Educación** 1982 (91-92). Caracas: Laboratorio Educativo.
- CORDIPLAN (1984). **VI Plan de la Nación 1984–1988. Lineamientos Generales**. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN (1986). **VI Plan de la Nación 1984–1988. Proyecto Estratégico N° 10: Acceso a la educación y a la cultura. Operaciones, acciones y subacciones**. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN (1989). **VIII Plan. El Gran Viraje. Lineamientos del VIII Plan de la Nación**. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN (1990). **VIII Plan. El Gran Viraje. Lineamientos del VIII Plan de la Nación**. Caracas: Autor.

- CORDIPLAN (1995). **Un Proyecto de País. Venezuela en Consenso. Documentos del IX Plan de la Nación**. Caracas: Autor.
- CORDIPLAN (1995). **Un Proyecto de País. Venezuela en Consenso. Documentos del IX Plan de la Nación**. Caracas: Autor.
- ESTABA B., E. (1999). La reorganización del Ministerio de Educación. Desconcentración, descentralización y transformación institucional. En Casanova, R. – Editor. (1999). **La Reforma educativa. Estudios sobre el estado de la descentralización a fines de los años noventa**. Caracas. CENDES –UCV.
- HUNG de L., L. y PIÑANGO, R. (1985). ¿Crisis de la educación o crisis del optimismo y el igualitarismo? En Naim, M., Piñango, R. **El caso de Venezuela. Una ilusión de armonía** (pp. 422-449). Caracas: IESA.
- MEDINA R, E. (1998). Estado, Globalización y Educación en Venezuela. Del Desarrollismo al Neoliberalismo. En Castellano, M (Coord.) (1998). **Aportes para la Educación Superior Comparada: Venezuela y Cuba**. Caracas: CEP-FHE-UCV.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1986). **VII Plan de la Nación 1984-1988. Proyecto Estratégico Nº 10: Acceso a la Educación y a la Cultura. Operaciones, Acciones y Subacciones**. Caracas: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACION (1997). **Currículo Básico Nacional**. Caracas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997). **Política de Descentralización y Desconcentración del Servicio Educativo. Balance y Perspectivas**. Caracas: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, ME-CNE (1993). **Plan Decenal 1993-2003**. Caracas: Autores.
- ODREMÁN, N. (1998). La transversalidad como teoría curricular. En: **Revista Educación**. Nº 181. Ministerio de Educación. Caracas.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS – OEI (1998). **Planificación Educativa**. (Documento en Línea) Disponible: <http://www.campus-oei.org/quipu/venezue/ven16pdf.consulta> 2002, Noviembre 3.
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. O.E.A. (1988). **Recomendaciones sobre el planteamiento integral de la educación**. Washington.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. **La enseñanza: su teoría y práctica**. Madrid: Akal Editor, 95-138.
- PÉREZ LUNA, Enrique (2003). **Epistemología, currículo y formación docente**. Cumaná. Venezuela: Coordinación de población del Rectorado de la Universidad de Oriente.
- PIAGET, J. (1981). **Psicología y epistemología**. Barcelona: Ariel.
- POZO Juan I (1993). **Teoría cognitiva del aprendizaje**. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ, N. (1991). **La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas**. Caracas: Dolvia, C.A.
- RODRÍGUEZ, N. (1996a). Las tres décadas de la democracia. En Rodríguez, N. (comp.) (1996) **Historia de la educación venezolana. Seis ensayos**. En. Caracas: CEP-FHE-UCV.
- RODRÍGUEZ, N. (Comp.) (1998). **Historia de la Educación Venezolana. Seis ensayos**. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación de Estudio de Postgrado. UCV.