

Recepción: 06/05/2013
Aprobación: 19/08/2013

HISTORIA DEL *CURRICULUM* EN VENEZUELA: FUENTES Y COMUNIDADES ACADÉMICAS (1936-1998)*

José Pascual Mora García

Universidad de Los Andes- Táchira

Línea de investigación: "Historia de la educación

Historia del Curriculum, posmodernidad"

pascualmoraster@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo se aborda una visión acerca de la historia del *curriculum* en Venezuela, que busca superar su visión ingenieril, para lo cual se aborda un estudio del campo intelectual y las comunidades científicas en las cuales se gestó el discurso, y lo dividimos en dos grandes etapas, que responden más al contexto político del país; una primera, la etapa desde el fin de la dictadura de Juan Vicente Gómez (1936) hasta el Golpe de Estado al presidente Rómulo Gallegos (1948); y una segunda, la etapa democrática, que va de 1958 a 1998. El arqueo de las fuentes documentales, archivos y actores se enmarca en el método prosopográfico y la Historia de las mentalidades con el fin de decantar el discurso del *curriculum* que se encuentra diseminado. Los resultados finales nos permiten determinar la importancia de superar la visión plana de la disciplina, así como la tendencia ingenieril del *curriculum*. Es un universo del discurso que sigue sin ser explorado *in extenso*, por lo cual nuestra pretensión es dejar abiertas las posibles líneas centrales con miras a estudios ulteriores.

Palabras claves: Historia, *Curriculum*, Comunidades científicas, Educación.

* Esta investigación formó parte del trabajo realizado para el proyecto: "El curriculum en América Latina", coordinado por el Dr. Ángel Díaz Barriga y el Dr. José María Garduño. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, que presentamos en una versión ampliada y actualizada, como resultado final, para la Revista de Historia de la Educación de la Universidad de Nariño.

HISTORY OF *CURRICULUM* IN VENEZUELA: SOURCES AND ACADEMIC COMMUNITIES (1936-1998)

José Pascual Mora García
Universidad de los Andes - Táchira

ABSTRACT

This work takes a look at the history of *curriculum* in Venezuela, seeking to overcome an engineering view, through a study of the intellectual field and scientific communities in which the paper was conceived and divided into two major phases, which respond to the political context of the country: First, the stage from the end of the dictatorship of Juan Vicente Gomez (1936) until the coup d'état of President Rómulo Gallegos (1948); and the second, the democratic stage, ranging from 1958 to 1998. The study of documentary sources, archives and actors observes the principles of the prosographic method and the history of mentalities with the purpose of studying the curriculum that underlies these sources. The final results allow us to determine the importance of overcoming a flat vision of the discipline, as well as the engineering trend of the *curriculum*. It is a universe of discourse which is still to be explored *in full*, so our intention is to leave open the possible central lines with a view to further studies.

Key words: History, *Curriculum*, Scientific communities, Education.

INTRODUCCIÓN

El abordaje del *currículum* como tema de investigación vinculado a la Historia social del *currículum* pasa por una mirada preliminar del *status* epistemológico. La fundamentación epistemológica de la Historia del *currículum* debe trascender la mirada plana de la disciplina, que abunda en las Escuelas de educación y en los especialistas del *currículum*, e incorporar el estudio de cómo se construyó el campo intelectual del *currículum*, a nivel nacional e internacional. Nos proponemos dar cuenta de: ¿Cuáles son los principales conceptos fundacionales y cuándo entraron en el sistema educativo nacional? ¿Cuándo lo asumió el Ministerio de Educación de Venezuela? ¿Cómo se construyó ese discurso curricular en las universidades, centros de investigación, grupos de investigación, e incluso Asociaciones nacionales de maestros, licenciados u ONG's? ¿Cuándo impactó directamente en las cátedras arqueologizando la Historia de las disciplinas escolares, pero, sobre todo, mostrando los resultados de esas investigaciones vinculadas con las redes locales, regionales, nacionales e internacionales?

El objetivo fundamental es intentar superar la intelectualización de las teorías curriculares, que consiste en señalar influencias de autores y teorías sin dar cuenta de lo que acontece en la vida escolar y/o la intelectualización de las influencias de los paradigmas y teorías, sin verificar si efectivamente llegaron a la escuela. En Venezuela, pertenecemos a la tradición historiográfica fundada por Federico Brito Figueroa y continuada por Reinaldo Rojas. Nuestros trabajos han contribuido a decantar la Historia social del *currículum*, revisando los métodos educativos y teorías del *currículum* que lo han impactado, a partir de la Historia Social e Institucional, trabajando directamente las cátedras para decantar la historia de las disciplinas escolares*, la escuela y los maestros¹. En esta oportunidad, tomamos el período histórico comprendido entre la llegada del pensamiento de Raph Tyler** a la educación venezolana, que, por lo demás,

* La historia de las disciplinas escolares ha sido una línea de investigación diseñada por Reinaldo Rojas (UPEL-IPB, Venezuela) desde la década del ochenta, siguiendo la tradición historiográfica francesa, en la bibliografía crítica que nos indicó para nuestra investigación de campo, nos aportó el trabajo de André Chervel. *L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherches*, En: *Histoire de l'éducation*. N.º. 38. En: PLAISANCE, Eric y VERGNAUD, Gérard. París: La Découverte, 2005.

1. MORA GARCÍA, José Pascual. *La dama, el cura y el maestro en el siglo XIX*. Mérida: Ed. Consejo de Publicaciones ULA, 2004 (Edición sobre la tesis doctoral que analiza el impacto de las políticas educativas oficiales en los programas de las disciplinas escolares de la región andina venezolana, específicamente en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús en La Grita).

** La edición de Tyler que hemos encontrado en los anaqueles de las bibliotecas universitarias y bibliotecas familiares de los docentes es: TYLER, Raph W. *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel, 1973. Aunque hay muy pocas referencias en la bibliografía de los programas de las escuelas de educación en la década del setenta, es posible documentarla en los proyectos oficiales y en testimonios de los docentes.

coincide con la mayoría de los países de América Latina a comienzos de la década del setenta del siglo pasado, y la incorporación del pensamiento postmoderno en los programas oficiales del Currículo Básico Nacional de Educación Básica, en 1997. Es una mirada que busca recuperar las ideas y representaciones de los principales autores y obras, mostrando el oficio desarrollado por los grupos y Centros de investigación, así como los sectores vinculados al Estado.

No pretendemos agotar el discurso, sino abrir enfoques que permitan el estudio de la Historia social del *currículum*, efectuando miradas transversales, y minando los discursos únicos y lineales. Debe, incluso, incorporar los métodos históricos y las diferentes tradiciones historiográficas en su comprensión, así como problematizar su origen; al respecto Goodson (1990) nos comenta:

Comenzar cualquier análisis de la enseñanza aceptando sin cuestionamiento una forma y contenido del currículum por el cual se luchó y se logró en cierto momento histórico, en base a ciertas prioridades sociales y políticas, aceptar el currículum como indiscutible, significa renunciar a una amplia gama de interpretaciones y conocimientos acerca de factores de control y actuación de la escuela y el aula. Es aceptar las mistificaciones de episodios previos de acciones de gobierno como evidencias indiscutibles. Que quede claro que estamos hablando de una sistemática 'invención de la tradición' dentro de un campo de producción y reproducción social².

El tema de la invención de la tradición se lo debemos al historiador británico Eric Hobsbawm (2002)³, y sirvió de base para la organización de los grupos de poder, la sistematización de la historiografía, la ensayística, e incluso de las obras. La expresión 'invención de la tradición' no tiene necesariamente un sentido peyorativo, como pareciera sugerirlo; al revés, podemos utilizarlo como una potencialidad al señalar que "lo importante, sin embargo, es que el currículum escrito sea un ejemplo supremo de la invención de la tradición, pero, como ocurre con toda tradición, no se trata de algo dado de una vez por todas. Es un dato que hay que defender, en que hay que construir las mitificaciones y construirlas con el tiempo"⁴. En parte, el trabajo que hacemos nos sirve de correlato para la tradición sobre la cual se construyó la Historia social del *currículum* en nuestro contexto nacional.

La falta de un lenguaje común mínimo sobre el *currículum* al interior del discurso pedagógico ha dificultado su desarrollo como saber y como disciplina. De hecho, el origen del término *currículum* no viene de la pedagogía, ni siquiera de la educación; al parecer, tiene remembranzas de la escuela calvinista: "la noción

2. GOODSON, Ivor. El cambio en el currículum. Barcelona: Octaedro, 2000, pp. 56-57.

3. HOBBSAWN, Eric y Terence RANGER (eds.) Invención de la tradición. Barcelona: Crítica, 2002.

4. GOODSON, Ivor. Op. cit., p. 57.

de currículum como secuencia estructurada o ‘disciplina’ derivó en gran medida de la ascendencia política del calvinismo”⁵. Estuvo vinculado a la mente, por eso, en Venezuela, al referirse a las bases y fundamentos del *currículum*, en las bases psicológicas de la educación, se abordan las teorías curriculares.

Con la filosofía de J. Dewey y el aporte de un administrador, Bobbit, se sentarán las tendencias fundacionales del campo curricular. Lo propio sucedió con la construcción social del *currículum*⁶, que se debió en parte a los aportes de los sociólogos del conocimiento:

El importante trabajo de sociólogos del conocimiento, tales como Bernstein, al definir programas de investigación para estudiar el conocimiento escolar, condujo a reconocer por parte de algunos de ellos que el estudio histórico podría complementar y extender su proyecto. (...) la tarea actual consiste en reexaminar el papel de los métodos históricos en el estadio del currículum y reformular un tipo de estudio que permita extender nuestra comprensión de la historia social del currículum escolar⁷.

Con el fin de responder a un mejor manejo cronológico del trabajo, lo dividimos en dos grandes etapas, que responden más al contexto político del país: una primera, la etapa desde el fin de la dictadura de Juan Vicente Gómez (1936) al Golpe de Estado al presidente Rómulo Gallegos (1948); y una segunda, la etapa democrática, que va de 1958 a 1998.

1. LA INFLUENCIA DE J. DEWEY Y LA ESCUELA NUEVA EN EL CURRÍCULUM VENEZOLANO (1936-1948)

La influencia de la teoría curricular norteamericana, centroamericana y latinoamericana en Venezuela tiene sus antecedentes a partir del 21 de febrero de 1936, cuando el presidente de la República López Contreras divulgó su conocido Programa de febrero, considerado como el I Plan de la Nación. Alertamos de entrada que esta parte se desarrolla teniendo como especial referencia a Luis Beltrán Prieto Figueroa, por tanto seguimos un estudio prosopográfico, para efectos didácticos.

5. *Ibíd.*, p. 75.

6. La obra de Basil Bernstein. *Class, Codes and Control*. Vol. 3. *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975, introduce la discusión sobre la construcción social del currículum (en español: *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal, 1988).

7. GOODSON, Ivor, *Op. cit.*, p. 86. En los Estados Unidos, son referentes necesarios los trabajos de: KLIEBARD, H. M. *The struggle for the American Curriculum (1893-1953)*. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. En Canadá, se recuerda a TOMKINS, George. *A Common Countenance. Stability and Change in the Canadian Curriculum*. Scarborough, Ontario: Prentice Hall, 1986.

En 1936, el Gobierno venezolano de López Contreras diseñó un plan de formación de maestros y profesores, para lo cual se solicitó la intervención de las misiones extranjeras; de Costa Rica se trajo al eminente maestro, organizador de las Escuelas Normales, don Joaquín García Monge; de México, la distinguida pedagoga doña Elena Torres, organizadora de las Escuelas rurales y contratada en Estados Unidos para desempeñar distintas funciones relacionadas con la Educación Campesina; de Chile, una misión pedagógica para trabajar en la Educación Primaria: con Daniel Navea Acevedo, que fue en Chile jefe de Escuelas Normales y perfeccionamiento del profesorado; y para trabajar en Educación Secundaria, los profesores Julio Heise, Armando Lira, Oscar Martín, Humberto Parodi y Horacio Aravena; del Uruguay vino el profesor Salvador Fuentes, para trabajar en las Escuelas Experimentales.

Estas delegaciones tenían como fuente de inspiración epistemológica la teoría curricular norteamericana, especialmente de John Dewey, por eso su influencia en “los programas de Educación Primaria del 10 de noviembre de 1936, (los cuales) fueron elaborados bajo la dirección de la Sala Técnica con la participación del Consejo de Instrucción, varios profesores y maestros venezolanos, los miembros de la misión chilena y el profesor boliviano Dr. Carlos Beltrán Morales”⁸.

Aunque algunos autores no toman en cuenta la influencia de J. Dewey como pionero de la teoría curricular, pensamos que es necesario hacerlo porque fue uno de los fundadores*. De hecho, Dewey ha sido el autor que más influencia ejerció en la primera mitad del siglo XX en América Latina. Las influencias de la Escuela Nueva, la pedagogía experimental y el pragmatismo de John Dewey se observan también cuando se aprobó la VIII Reforma Curricular de Educación, del 7 de noviembre de 1940, siendo Ministro de Educación Arturo Uslar Pietri: “en la introducción quedan establecidos los principios de fundamentar la enseñanza en la psicología, responder a los intereses y necesidades de los educandos, la actividad del alumno como base para el logro del aprendizaje, la integración de la escuela a la vida como respuesta a las necesidades individuales y sociales”⁹.

8. RODRÍGUEZ, Nacarid. Criterios para el análisis del Diseño Curricular. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo, 1988, p. 50.

* Precisamente, John Dewey fue el primero en establecer distancias con la filosofía educativa de Herbart, al plantear el paso de un currículum en saberes a un currículum centrado en el niño. «En 1902, dans un texto intitulé *The Child and the Curriculum*, John Dewey renvoie dos à dos les tenants du curriculum centré sur les savoirs et ceux du curriculum centré sur l'enfant». MULLER, Alain. (2006) *Définir le curriculum: une approche pragmatiste*, en: AUDIGIER, François; CRAHAY, Marcel; DOLZ, Joaquim y DELAXHE, Arlette (eds.) *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruselas: Ed. De Boeck Université, 2006, p. 99. Esta edición forma parte de la Colección Raisons Educatives de la Université de Genève. Con ocasión de nuestra visita a esa Universidad, en junio de 2012, a propósito del centenario del Instituto Jean Jacques Rousseau y del 34 ISCHE, referenciamos la colección de Ciencias de la Educación.

9. RODRÍGUEZ, Nacarid, Op. cit., pp. 52-53.

En 1944, se elaboraron nuevos programas, que estuvieron vigentes por 25 años, los cuales “presentan una organización más definida que los del año 40, pero puede decirse que siguen en la mayoría de los aspectos los lineamientos de aquéllos, persistiendo en los intentos de globalización, sin llegar a los centros de interés”¹⁰.

A continuación presentaremos la influencia en las teorías del *currículum* en Luis Beltrán Prieto Figueroa*, quien puede ser considerado el patriarca de la teoría social del *currículum* en Venezuela.

Compartimos que existen pocos estudios acerca del desarrollo de la disciplina en la región latinoamericana (Moreira, 1990; 2003; Lopes y Macedo, 2003), México (Díaz Barriga, 1985; 2003), Argentina (Palamidessi y Feldman, 2003), Venezuela (Mora-García, 2004), si los comparamos con los realizados en EEUU (Kliebard, 1986; Tanner y Tanner, 1975; Cremin, 1964, García Garduño, 1995), pero la obra de Prieto Figueroa bien merece estar entre las de los predecesores del desarrollo de la teoría curricular y, por tanto, su obra debe ser objeto de análisis en la Historia social del *currículum* en Venezuela.

Entendemos que la pedagogía pragmática (también llamada progresista) de Dewey sólo sea una vertiente, pero es significativo que haya sido la que más impactó en América Latina en la primera mitad del siglo XIX. Lo propio podríamos decir respecto a la vertiente tyleriana que, como sabemos, se nutrió de varias tendencias, incluso de la pragmática, y que ejerció mayor influencia a partir de las décadas del sesenta y setenta en Latinoamérica; compartimos, en este sentido, con García Garduño, cuando señala que:

En un trabajo reciente (Díaz Barriga, 1993) se afirmó que la disciplina del currículo tuvo su origen en la pedagogía pragmática estadounidense; sin embargo, sólo una de las orientaciones curriculares se originó en esta corriente. El enfoque tyleriano (así como otros que le precedieron) no sólo se fundamentó en la pedagogía pragmática, sino también en la pedagogía progresista de Dewey y sus colaboradores. A pesar de que en los últimos años se han publicado en México algunos trabajos sobre la evolución de la disciplina del currículo (Pasillas, 1991; González, 1991), los análisis realizados son parciales puesto que no cubren todos los acontecimientos

10. *Ibíd.*, p. 54.

* Luis Beltrán Prieto Figueroa (La Asunción-Estado de Nueva Esparta, Venezuela, en 1902). Profesor, jurista, escritor y destacado político venezolano. En 1932, fue profesor de Castellano en el Liceo Andrés Bello y en el Colegio Católico Venezolano. En 1934, se graduó como Doctor en Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad Central de Venezuela, con una Tesis de grado sobre la Delincuencia Precoz. En 1936, fue fundador de la Federación Venezolana de Maestros (F.V.M), funda el Partido Democrático Nacional (PDN). Ministro de Educación en 1948. Fue profesor en La Habana (1950-1951) y Costa Rica, en Misión de Técnica de la UNESCO (1951-1955). Senador de la República en dos períodos (1959-1964 y 1964-1969), fundador del INCE; Presidente del Congreso Nacional (1962-1967). Muere en Caracas en 1993.

y autores más relevantes, y están basados fundamentalmente en fuentes secundarias¹¹.

La obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa permanentemente se vincula con la de los teóricos del currículum norteamericano, especialmente de John Dewey, William H. Kilpatrick, sucesor de Dewey, pero también F. N. Freeman, E. L. Thorndike y B. F. Skinner. Como escritor y editor, su trabajo se inició en la Revista Pedagógica de la Sociedad de Maestros de Instrucción Primaria, en 1932, en la que participaron colaboradores como: Miguel Zuniaga, Roberto Martínez Centeno, Luis Padrino, Alirio Arreaza, Hipólito Cisneros y Cecilia Oliveira.

La referencia a la teoría paidocentrista se encuentra en su Tesis, de 1934: *La Adolescencia*, que es un trabajo para optar el Título de Bachiller en Filosofía y Letras. En 1935 publica *La escuela de enseñar y la escuela de aprender*¹². En 1936 publica *Los Maestros, eunucos políticos*, para reivindicar la condición del docente. En 1939 participa en el III Congreso Americano de maestros, realizado en La Habana, Cuba, y seguidamente expone un trabajo intitulado: La Escuela Nueva en Venezuela, donde relata la experiencia del profesor uruguayo Sabas Olaizola, en la Escuela Experimental José Gervasio Artigas.

Pero, para comprender su legado, debemos recordar que su pensamiento iba de la mano con la lucha gremial, que se remonta a 1932, cuando fundó la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, institución que convocó la Primera Convención Nacional del Magisterio en 1936. En ese evento, se promulgaron las normas para el magisterio, con especial énfasis en los Derechos del Niño, siendo por antonomasia la primera manifestación de una política curricular inspirada en la Escuela Nueva y organizada por el magisterio. Recordemos que los conceptos de niño y adolescencia apenas se estaban socializando, como bien lo ha demostrado el historiador Philippe Ariès, quien reconstruyó la vida familiar de la época, recuperado un *status* para el niño, al que se abordaba siempre como un adulto. El mismo Jean Piaget, recién en 1928, daba a conocer su trabajo sobre *Psychopédagogie et mentalité enfantine*.

En equipo con Luis Padrino, publica, en 1940, *La Escuela Nueva en Venezuela*, que es una recopilación de artículos de prensa, reflexiones e informes sobre las experiencias educativas. En una interesante entrevista que le realizara Guillermo Luque a Rivas Casado, nos aporta información sobre la labor de Padrino como pionero de la Educación Rural, en Venezuela:

11. GARCÍA GARDUÑO, José María. La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949). En: Revista Latinoamericana. Vol. XXV, Nº. 1, (1995); p. 44

12. PRIETO FIGUEROA, Luis. La escuela de enseñar y la escuela de aprender. En: Revista Pedagógica. Caracas Año II, Nº. 24 (enero, 1935); pp. 342-344.

Cuando Padrino va a México, como una de sus primeras misiones, va a hacer un estudio que permitiera explorar las posibilidades de iniciar en Venezuela un movimiento de formación de maestros rurales, bajo la experiencia que ya había desarrollado el gobierno mexicano después de la revolución; ese fue un movimiento ejemplar, no sólo en América Latina sino en todo el mundo, el movimiento de las escuelas Rurales en México. Luis Padrino fue, prácticamente, de los maestros orientados dentro de todo lo que fue la filosofía de la Escuela Activa o Nueva, por todo lo que fue la práctica de Montessori, Decroly, él estaba dentro de esa corriente, pero de una manera más amplia; todo ese grupo de maestros estuvo influido por la filosofía de John Dewey, que abarcó todavía un panorama mucho más amplio, porque no fue solamente sobre la concepción didáctica del hacer educativo, sino sobre la concepción humana de la finalidad de la educación; es decir, formar al hombre pensador, pero al mismo tiempo al hombre activo, al hombre ejecutor, al hombre hacedor; es decir, el pragmatismo deweyano, en cierta medida, es la base esencial que amalgama el pensamiento de todo ese grupo de educadores de la Escuela Activa, de todos esos líderes de la Escuela Nueva venezolana, (...). No hay que olvidar que Padrino fue el creador de las Misiones Rurales en Venezuela. Y esas Misiones Rurales fueron el germen que paulatinamente dio lugar, o evolucionó, para dar lugar a las Escuelas Normales Rurales, a la formación de maestros rurales; porque las Misiones Rurales eran menos formales como Misiones Pedagógicas; estaban orientadas fundamentalmente al desarrollo rural a través de una capacitación no solamente de las manos, sino también de la mente desde el punto de vista de la cultura. No sólo cuidar al árbol, diríamos, sino cultivar al árbol. O sea, tener amor al campo, al medio rural, por el trabajo rural. Es decir, había una filosofía que iba más allá de la simple práctica de la agricultura. (...)*

La investigación nos aporta que la innovación introducida por Luis Padrino amplía la comprensión del diseño curricular de la Educación rural al incorporar orientaciones psicopedagógicas, sociales y políticas, ya que la versión tradicional reducía la educación campesina a la producción agrícola y pecuaria.

Para continuar con Prieto Figueroa, diremos que, como profesor del Instituto San Pablo, en Caracas, publicó en 1940 su obra *Apuntes de Psicología para la Educación Secundaria y Normal*, en clara dependencia del enfoque psicólogo. Columnista de prensa desde los años de 1936-1938, que se recopilan en su obra *Los Maestros, eunucos políticos*¹³, en lucha contra la servidumbre de inteligencia, inspirado en los postulados del Manifiesto de Córdoba, principio

* Guillermo Luque, entrevista al Dr. Eduardo Rivas Casado, diciembre, 2009. Cfr. V Congreso Internacional de Historia y IX Congreso de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. Barquisimeto, 23 al 26 de julio de 2013.

13. PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. *Los maestros, eunucos políticos*. 1936.

vital en su pensamiento, según el cual la educación no debe estar al servicio de enfoques parcelarios, que conduzcan a la eliminación del pensamiento abierto y la diversidad. Los fines de la educación, en el Sistema Democrático, no deben responder a manifestaciones fundamentalistas, ya que todo fundamentalismo nos lleva a la unanimidad de opinión y así no estaríamos formando ciudadanos para una sociedad democrática, sino una secta.

En una entrevista que le hiciera Peña, en 1979, manifiesta que el curriculum debe ser ideológicamente pluralista, donde tengan cabida todas las formas de opinión existentes sin perseguir a nadie. Somos partidarios de la libre discusión, Nuestro socialismo democrático es contrario al monopolio en términos de capitalismo interno y el capital imperialista (...) no puede concebirse un tipo de socialismo en donde el hombre desaparezca como un ser pensante (...) El socialismo es una doctrina humana de realización plena del hombre, que no puede existir sino en libertad. La defensa de los derechos humanos es el meollo del verdadero socialismo¹⁴.

En 1936 escribe *Psicología y canalización del instinto de lucha*¹⁵, para mostrar su oficio como investigador social, en el que integra el pensamiento del psicoanálisis y la pedagogía activa. En sus intervenciones, en los encuentros de maestros, desarrolló los ideales fundamentales para la ética profesional del magisterio y la responsabilidad social de la educación, expresados en trabajos como *El Estado Docente**, *La Universidad*, e *Ideales y deberes juveniles*. Durante el denominado trienio octubrista (1945-1948), su liderazgo sirvió para incrementar los beneficios sociales, tales como: creación de comedores escolares, casas cunas, proyectos de alfabetización para obreros, fundación de Escuelas Normales para los técnicos, que fueron algunos de sus logros.

La década del cuarenta se caracterizó por el debate entre el Ministro de Educación Arturo Uslar Pietri, en 1940, y la propuesta de Luis Beltrán Prieto Figueroa, de 1948. La discusión confrontaba a dos modelos de educación; uno, el relacionado con la calidad, y otro, el curriculum orientado a la educación de las masas. Mientras el primero se sumaba a una Educación de Elites, que buscaba “diferenciar a los venezolanos que se incorporaban al sistema escolar a muy temprana edad (...) la cual tiene como premisa un pensamiento que divide a los venezolanos en dos clases, la culta, destinada a dirigir y la trabajadora, a la cual debería proporcionársele un tipo de educación diferente a la anterior”¹⁶, el criterio de Uslar Pietri no tuvo un asidero en la mentalidad venezolana, por

14. Alfredo Peña. Conversación con Luis Beltrán Prieto, 1979, pp. 172 y 175.

15. PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. *Psicología y canalización del instinto de lucha*. 1936.

* Conferencia presentada en la Convención Nacional del magisterio, Valencia, 1943.

16. CARVAJAL, Leonardo. *La educación venezolana del siglo XIX al XXI*, 2010, p. 113

considerarlo poco democrático y segmentador de la población. Sólo se lo va a retomar en la década del 90, con la introducción del modelo neoliberal en educación, durante el desempeño del Ministerio de educación de Gustavo Roosen. El modelo de Prieto, a pesar de formar parte de la Ley de Educación de 1948, se abortó con el Golpe de Estado al presidente Rómulo Gallegos.

La confrontación de los criterios antagónicos tuvo su máxima manifestación en las protestas de calle a propósito del Decreto 321 del Ministro de educación Humberto García Arocha, en el que la educación privada se presentaba como de segunda categoría; las protestas hicieron posponer la aplicación definitiva del polémico Decreto. Desde entonces podemos decir que se siembran los andamios mentales para una mentalidad colectiva fundada e inspirada en el “buenismo social”, caracterizado por privilegiar los derechos sobre los deberes, la baja calidad de la educación y la masificación, modelo que se ha vulgarizado con el nombre de “promoción golilla”. El símbolo social que personificó este modelo es el “juanbimba”, y sirvió para captar los sectores populares.

La tesis del modelo de Prieto, que se funda en el Humanismo Democrático, quedó definida en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional, de 1948:

La filosofía de la educación nacional que fundamenta este proyecto puede sintetizarse en una expresión de neto contenido: Humanismo democrático. Formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado perfectamente en su medio y en su tiempo como factor positivo del trabajo de la comunidad, tiene que ser la meta de un sistema educativo moderno. La educación venezolana ha de ser, por tanto, humanista, desde las escuelas primarias hasta los institutos superiores¹⁷.

El impacto de su obra se amplía con su labor docente y de conferencista durante el destierro, en la época de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez (1949-1958). Notamos su presencia en diversos países centroamericanos, entre ellos: La Habana, Cuba, en la Facultad de Pedagogía (1949-1951), donde, junto a su labor docente, dedicaba tiempo a la producción intelectual; fruto de ese trabajo es *De una Educación de Castas a una Educación de Masas*¹⁸; luego, fue jefe de la misión de la UNESCO en San José, Costa Rica (1951-1955), escribiendo la *Unidad de Trabajo* (1953), *La magia de los Libros* (1955)¹⁹, y la primera edición de *El concepto de líder, el maestro como líder*²⁰. Desde el punto de vista gremial, publica el *Informe sobre la capacitación de los maestros no titulados en Costa Rica* (1956); luego, en Tegucigalpa, Honduras (1955-1958), fue profesor de la

17. Proyecto de Ley Orgánica de Educación, 1948, pp. 4-5.

18. PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. *De una educación de castas a una educación de masas*. 1951.

19. PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. *La magia de los libros*. 1955.

20. PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. *El concepto de líder, el maestro como líder*. 1979.

Escuela Superior del profesorado Francisco Morazán. En 1968 edita *El magisterio americano de Bolívar*²¹ que condensa conferencias en Cuba para diversos cursos, en la Universidad. Se le debe reconocer que como escritor y político no se plegó al culto bolivariano, sino que se limita a expresar el ideario de El Libertador en materia de educación. En 1977, publica *El Estado y la educación en América Latina*²², en el que expone los lineamientos para educación comparada en América Latina. La publicación de la obra *Maestros de América*²³ es un canto a los pensadores latinoamericanos: entre ellos destaca las ideas educativas de Andrés Bello, un precursor del Humanismo Democrático. Su obra se proyecta en el tiempo, para producir casi hasta el final de sus días, siendo *Los Principios generales de la educación o una Educación para el porvenir*²⁴ la síntesis de su pensamiento.

Extraigamos un par de textos sobre El Humanismo Democrático y la Educación, de 1958, por ser el texto que condensa su propuesta acerca de la teoría curricular inspirada en Dewey:

1. La escuela una institución social: “la idea central que se desprende de la doctrina pedagógica Dewey, es la necesidad de socializar al niño, para lo cual se precisa partir de sus necesidades e intereses e introducir en la escuela técnicas renovadas de acción”²⁵.
2. Participación en la vida social: “los principios sostenidos por Dewey implican una serie de modificaciones en la vieja organización escolar y crea nuevas actividades frente a la labor educativa. Ya en Estados Unidos, éstos han tenido amplia aplicación (...) se requiere que el niño participe en la vida de la escuela como ser activo y responsable, convirtiendo a ésta en una comunidad organizada para la vida social”²⁶.
3. El trabajo, método de educación: poner en relación al niño con la industria, o mejor incorporar a la escuela las nuevas formas sociales de trabajo es una necesidad de la nueva educación. No ha de pretender la escuela obreros capacitados para entregarlos a la explotación, sino educar al hombre para que pueda valerse en las diferentes situaciones que le plantee la vida (...) La escuela, gracias, a la influencia de Dewey ha perdido o está perdiendo su carácter individualista de competencia entre los que saben más y los que saben menos, entre los de fácil memoria y los tardos en memorizar una lección,

21. PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. *El magisterio americano de Bolívar*. 1981.

22. PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. *El Estado y la educación en América Latina*. 1990.

23. PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. *Maestros de América*. 1986.

24. PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. *Principios generales de la educación o una educación para el porvenir*. 1985.

25. PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. *El humanismo democrático y la educación*, 1959, pp. 92-93.

26. *Ibíd.*, p. 94.

para convertirlos en una comunidad donde el trabajo unifica y solidariza, porque el esfuerzo en común crea lazos de compañerismo²⁷.

Estos criterios, completamente innovadores, se incorporaron más tarde con la Escuela diferenciada.

Es bueno recordar que el Capítulo dedicado a Dewey lo escribió en 1952, con ocasión de la muerte de Dewey, y lo publicó por primera vez en *Ande*, Órgano de la Asociación Nacional de Educadores de Costa Rica. Reproducido por la revista *Maestro de Puerto Rico*, y en la revista *Nueva Era del Perú*, además del *Boletín del Ministerio de Educación Pública de Honduras*, lo que demuestra su esfuerzo por dar a conocer el trabajo de Dewey.

Es conveniente señalar que el conocimiento que tenía Prieto Figueroa del desarrollo de la teoría curricular en América Latina, inspirada en la Escuela Nueva y Dewey, lo ubica como uno de los predecesores en el campo intelectual; al respecto, citamos un texto que puede ser revelador:

En el Gimnasio Moderno, Nieto Caballero continúa su maravillosa obra de adaptación y con sentido de la realidad colombiana, plasmará ese tipo de escuela que afanosamente ensayan, como él, Lorenzo Filho en Brasil, Sabás Olaizola en Uruguay y Venezuela, Clotilde Guillén de Rezzano en Argentina, Vaca Guzmán y Donoso Torres en Bolivia, para dotar al continente de un sistema educacional adecuado a nuestras modalidades raciales, económicas y sociales. De esas experiencias mucho de bueno habrá de derivarse para la pedagogía indoamericana, porque no se trata de una imitación servil, sino de una obra inteligente de creación nueva, inspiradas, eso sí, en las ideas geniales de Decroly, cuando visitó a Colombia invitado por Nieto Caballero para dictar unos cursos sobre test, psicología infantil y sobre su método y todo esto porque Nieto Caballero no es un imitador sin inteligencia²⁸.

Esta interesante síntesis nos evidencia el conocimiento que tenía el autor sobre la Comunidad científica de su tiempo; Agustín Nieto Caballero fue precisamente el que instituyó en Colombia la Escuela Nueva, y fundó en 1914 el Gimnasio Moderno*. Esta visión es muy importante, sobre todo porque las teorías del *currículum* no tenían un campo intelectual definido en América Latina.

La última figuración del maestro Prieto, como asesor del Estado, fue cuando formó parte de la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Educativo Nacional, en 1985, mejor conocida como la Comisión Presidencial para la Reforma

27. *Ibíd.*, pp. 95-96.

28. PRIETO FIGUEROA. *Maestros...* Op. cit., pp. 254-255.

* Al respecto, puede consultarse la Revista de Historia de la Educación Latinoamericana N.º. 5 (2003), Rudecolombia, UPTC, SHELA, dedicada a Agustín Nieto Caballero (1889-1975).

del Estado (COPRE), coordinada por Arturo Uslar Pietri. Queremos resaltar sobre el maestro Prieto que, al ser un crítico de los modelos eficientistas, participó en la COPRE, que fue una comisión heterogénea en criterios acerca de las teorías del *currículum*, lo cual nos dice mucho sobre su tolerancia epistemológica y política.

La obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa lo convierte en el patriarca del desarrollo de la teoría del *currículum*, especialmente influenciada por las tradiciones norteamericanas, y en especial por la obra de John Dewey. En segundo lugar, su trabajo aporta reflexiones interdisciplinarias sobre el tratamiento del *currículum*, en especial del psicoanálisis y la psicología, contribuyendo a la consolidación de una teoría del *currículum* centrada en el niño y el adolescente. En tercer lugar, puede ser considerado uno de los iniciadores del campo intelectual en América Latina, pues su obra no sólo impacta a la educación en Venezuela, sino en Centroamérica y el Caribe. Y, como hemos podido constatar, gracias a su longeva existencia, su obra no sólo ejerce influencia en la etapa fundadora del *currículum* moderno en Venezuela, sino que ejerce influencia en la etapa democrática de 1958-1998, e incluso hasta en el enfoque que se gesta a partir de 1999, con las Escuelas Bolivarianas.

Nos resta decir que el periodo histórico que va de 1948-1958 no se aborda por cuanto es la etapa en que se rompe el hilo democrático con el Golpe de Estado al presidente Rómulo Gallegos y la llegada de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez que, entendemos, requiere de un tratamiento especial y queda pendiente.

2. EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EFICIENTISTA SOCIAL Y SU IMPORTANCIA EN LA ETAPA DEMOCRÁTICA, 1958-1998

Los antecedentes más importantes del modelo eficientista en educación se remontan a la creación en 1958 de CORDIPLAN; en 1959, EDUPLAN; en 1961, la Carta de Punta del Este, Uruguay, con lo cual se reconoce a la Planificación como instrumento fundamental para movilizar los recursos nacionales; en 1962, en Santiago de Chile, tiene lugar la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico; en 1966, se convoca en Buenos Aires la Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados de Planeamiento Económico de los países de América Latina, con la tesis “La educación como inversión económica rentable”; en 1967 se reúnen los Presidentes de América en Punta del Este y acuerdan mejorar los sistemas de administración y planificación de la educación; en 1968, la ONU, hace suyos los planteamientos de la CEPAL, y publica *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo en América Latina*; en 1970, el Ministro de Educación de

Venezuela, Hernández Carabaño²⁹, junto a sus colegas del Pacto Andino, firma el Convenio “Andrés Bello”, con lo cual se asumen las tesis del paradigma eficientista.

El modelo eficientista lo influye Tyler, pero también tendríamos que agregar a los autores que complementan su modelo y que ejercieron influencia en Venezuela, como: Bloom, Mager, Glaser, Carroll, aspecto que podemos constatar con el uso de conceptos introducidos en la escuela, como

el uso de objetivos expresados en términos de conductas observables (Mager, 1962), el desarrollo de una tecnología representadas por las pruebas y criterios referenciales (Glasser, 1963), el concepto de *master y learning*, introducido por Carroll (1963) y Bloom (1968), y, finalmente, la introducción en educación de conceptos y técnicas derivadas del campo de la administración y la teoría de las organizaciones, es decir, uso del análisis de sistemas y la toma de decisiones en la evaluación de programas educacionales³⁰.

La obra de Tyler llega a Venezuela en las maletas de los profesores que habían realizado estudios de cuarto nivel en Estados Unidos, entre ellos el Profesor Hernando Salcedo.

Como testigo de excepción, Hernando Salcedo* nos comenta la presencia de Tyler en la educación venezolana de la siguiente manera:

El trabajo de Tyler fue conocido tardíamente en Venezuela, a finales de la década de los años sesenta del siglo pasado; su influencia coincide con dos acontecimientos de gran importancia. En primer lugar, la denominada «Reforma educativa» de 1969-1974, realizada durante el gobierno del Presidente Rafael Caldera; y, en segundo lugar, y casi simultáneamente, el movimiento estudiantil de «Renovación universitaria», el cual tuvo lugar en la Universidad Central de Venezuela y en general en las universidades públicas venezolanas entre 1968 y 1970, aproximadamente. Ambos acontecimientos se vieron influidos, además de las diversas ideologías «revolucionarias» a las que estuvieron expuestos, paradójicamente, también por las ideas de Ralph Tyler. *La renovación universitaria*. En el caso de la renovación universitaria, los avances técnicos impulsados por Tyler tuvieron una gran acogida por profesores y estudiantes de todas las

29. HERNÁNDEZ CARABAÑO, H. Aportes a la reforma educativa. Caracas: Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento, 1970; HERNÁNDEZ CARABAÑO, H. Nuevos aportes a la reforma educativa. Caracas: Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento, 1971.

30. SALCEDO GALVIS, Hernando. Perspectivas actuales en evaluación educacional. Algunas implicaciones. Currículum. En: Revista especializada para América Latina y el Caribe. Año 5, N.º. 9, (1980); pp. 88-89.

* Profesor-investigador de Educación jubilado UCV, desde 1964, en Escuela de Educación. Fundador del Colegio de Licenciados en Educación del Distrito Federal y Estado Miranda, UCV (1968-1969), Promotor y fundador de la Revista de Pedagogía, UCV (1970-1971), Promotor y cofundador del Doctorado en Educación de la UCV (1981), cofundador de la Maestría en Tecnología Educativa (1977), cofundador de la Especialización en Docencia en Educación Superior UCV (1983), fundador de la Maestría en Evaluación Educativa UCV (1995), fundador-director de la Revista de Pedagogía UCV (1970).

tendencias políticas, aunque se alternaba la introducción de estos recursos educativos provenientes de los Estados Unidos, con encendidos discursos contra «el imperialismo yankee». Simultáneamente, se notaba la falta de innovaciones y recursos pedagógicos y técnicos basados en las «Ciencias del materialismo histórico y el materialismo dialéctico», así como en «las leyes de la dialéctica» marxista, procedentes del país que para entonces constituía para la mayoría de la juventud venezolana el modelo a imitar: la Unión Soviética. La disposición oportuna de estos recursos «revolucionarios» quizás hubiera atenuado las ansias estudiantiles por cambios radicales en las formas de enseñar y aprender, de crear conocimientos y de evaluar la enseñanza y el aprendizaje de maneras diferentes a las utilizadas hasta entonces. Lamentablemente, para esos años no estaba aún disponible en castellano la obra de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), y sólo disponíamos de las aburridas clases de diversas teorías psicológicas de las primeras décadas del siglo XX³¹.

Estos testimonios constatan la presencia de Tyler en la historiografía venezolana, pero al mismo tiempo confirman la heterogeneidad con se abordó el impacto de la teoría del *curriculum*.

En cuanto a la evaluación educativa, la influencia de Tyler la testimonia el Profesor Salcedo:

La presencia de Tyler en el campo del *curriculum* y la evaluación fue de tal importancia que se prolongó hasta la década de los años setenta del siglo pasado, aproximadamente. Para entonces, en los Estados Unidos el modelo curricular de Tyler estaba ya en decadencia y era objeto de duras críticas, por su analogía con «el modelo de producción» de Franklin Bobbitt (1918), su predecesor, aunque las pruebas basadas en criterios (dominios de contenido) eran aún objeto de estudio y aplicación en las escuelas, como el instrumento de evaluación adecuado a dicho modelo curricular y las interrogantes que lo fundamentan (ver al respecto Tyler, 1949). Este modelo curricular y de evaluación tuvo su primera aplicación en el famoso «Estudio de los ocho años» (1932-1940) y, dos décadas más tarde, en el diseño y desarrollo de la instrucción programada (PI), la instrucción asistida por computadora (CAI), la enseñanza personalizada o «Plan Keller» y diversas formas de instrucción individualizada en las cuales la definición de objetivos en términos operacionales constituía una condición imprescindible (Bloom y otros, 1971, 23-27)³².

31. SALCEDO GALVIS, Hernando. La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela. En: Revista de Pedagogía. Vol. 31, N°. 89. Caracas: Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela, (2010); p. 350.

32. *Ibíd.*, p. 348.

En las políticas educativas del Estado venezolano, el eficientismo encuentra en la Reforma educativa una oportunidad para presentar sus postulados. En efecto, el 13 de agosto de 1969, se promulgó el Decreto 120, y se produce la nueva Reforma Educativa, que introduce el Ciclo Básico Común, y el Ciclo Diversificado, para sustituir la Educación Técnica, aunque se reabrió en 1977. Ciertamente la Educación Técnica había sido una propuesta de la Ley de Educación de 1940, en época del ministro de educación Arturo Uslar Pietri, habiendo crecido “de apenas 783 (1951) a (...) 28.022 (1966)”³³. La idea fundamental era promover la educación para el trabajo, inicialmente con las llamadas Áreas de Exploración; luego, con la Reforma de 1980, la Educación Básica incorpora, por Resolución, en 1986, la Educación para el Trabajo, un modelo criticado por la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC)³⁴, que lo calificó como modelo improvisado, por no tener docentes calificados. Mientras esta polémica acontecía, se desarrollaba el modelo racionalista y la planificación por objetivos, como modelo curricular.

El paradigma planificador-eficientista oficialmente se refrenda en el IV y V Plan de la Nación, siendo sus principales impulsores los Ministros de Educación Hernández Carabaño (1969-1971) y Luis Manuel Peñalver (1974-1977). En el IV Plan de la Nación (1970-1974), se expresa la teoría curricular de los planes y programas de la educación, que podemos inferir de las siguientes categorías:

1. La organización racional del trabajo para mayor eficiencia en el uso de los recursos humanos;
2. La actualización de los contenidos educacionales;
3. El nuevo régimen de Educación Media, con un Ciclo Básico Común de tres años, un Ciclo Diversificado de dos años y un ciclo diversificado profesional de tres años;
4. La organización de la Oficina Regional de Educación;
5. Y el régimen especial de evaluación.

En el V Plan de la Nación (1976-1980), sigue el mismo proyecto tecnocrático, expresado fundamentalmente en la llamada “Revolución Educativa”, que tenía entre sus objetivos la capitalización del hombre como fuerza de trabajo, que permitiera modernizar el proceso productivo y lograr los objetivos de expansión

33. CORDIPLAN. Estudio de los recursos humanos en Venezuela (1968), citado por ALVARAY, Gisela; CARVAJAL, Leonardo, y otros. Caracterización de la realidad educativa nacional. En: Revista Papeles Universitarios. N.º. 4. Caracas, 1977. p. 33.

34. La AVEC fue fundada por el padre jesuita Carlos Guillermo Plaza y otros religiosos (as). Cfr. SOSA, Arturo. Palabras de Arturo Sosa. En: SOSA LLANOS, Pedro; CARMARGO, Lourdes y CAMARGO, Edna (comps.) Asamblea Nacional de Educación. Discurso y ponencia. Tomos I y II. Caracas: Consejo Nacional de Educación, 1998, p. 627.

económica e incremento de la productividad. La educación se constituye en el eje para el desarrollo socio-económico del país, teniendo como perfil formativo la consolidación del recurso humano, eficiente y eficaz.

Con la decadencia de la pedagogía progresista de Dewey, eclipsada por la emergencia decisiva del eficientismo social, la educación buscó modelarse sobre las bases de las Ciencias duras, que simulan rigurosidad científica a partir de la aplicación de los llamados “*testing*”, o pruebas objetivas para todo, donde se combinaban los criterios del conductismo y la administración científica. Este modelo ha recibido críticas, como las expresadas por Raymond Callahan, en *Education and the cult of efficiency*, de 1962, uno de los críticos más acérrimos, al señalar que “los educadores pasaron de ser filósofos a ser “mecánicos” de la educación y capitularon ante los principios de la administración científica (Tanner y Tanner, 1975)”³⁵.

La teoría del Capital Humano sirvió para instrumentalizar la educación, cosificar al alumno y mediatizar los procesos de reflexión y cambio; al respecto, agrega Gustavo Villamizar, profesor de la Universidad de Los Andes-Táchira, quien nos testimonia su formación en el programa del eficientismo social en los siguientes términos:

Todo ese paquete, conocido como tecnología Educativa, llegó a nuestras tierras inicialmente con la reforma de Hernández Carabaño durante el primer período presidencial de Rafael Caldera, afinada posteriormente por la “Revolución Educativa” de Luis Manuel Peñalver en el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez y, más tarde, se incorporan sus postulados generales a la base conceptual de la Ley Orgánica de Educación de 1980. A partir de entonces, nos hemos visto colmados por “objetivos en términos de conducta observable”, “objetivos generales y específicos”, “textos didácticos”, “evaluación objetiva”, “exámenes de marcar”, “diseño instruccional”, “recursos para el aprendizaje”, “facilitadores”, “situaciones de aprendizaje”, e incluso nuevas maneras de llamar a los seres humanos que participan en el proceso, incluyéndolos en la categoría de “recurso”, y algunos abusadores hasta llegan a designarlos como insumos³⁶.

A estas categorías habría que agregarle la concepción del *curriculum* cerrado, caracterizado por la evaluación para el control, la planificación por objetivos, el control del Plan de clases (plan trimestral y plan anual), y el control del docente y las supervisiones de clases.

35. RAYMOND CALLAHAN, citado por GARCÍA GARDUÑO, Op. cit., p. 59.

36. VILLAMIZAR DURÁN, Gustavo. Maestros y alumnos: dos rescates necesarios. Ponencia presentada en el evento Pedagogía 95. La Habana, Cuba, 1995. p. 9.

Las misiones de la OEA³⁷ y la UNESCO³⁸, en conjunto con el Ministerio de Educación de Venezuela y la Universidad Simón Bolívar de Caracas, organizaron una serie de Seminarios sobre *Curriculum*. Los docentes, poco a poco, se vieron motivados a realizar estudios de cuarto y quinto nivel en universidades norteamericanas e inglesas*. El Programa de becas de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho, institución creada en el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez en 1974, fue una institución básica para la formación de talentos en el exterior.

El eficientismo racionalizó al máximo los fundamentos del *curriculum*, haciendo descansar las bases científicas de esta teoría fuera de la pedagogía; en concreto: la filosofía, la psicología, la economía y la antropología. El modelo tecnológico de producción por antonomasia diferenció entre bases y fundamentos del *curriculum*: las bases se referían a las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales; y a los fundamentos los influían las bases, y se limitarían a lo psicológico, sociológico, antropológico y pedagógico. Para este enfoque, educar es un proceso para la adquisición de destrezas y técnicas.

Como ya habíamos alertado, el Movimiento de la Renovación Universitaria se constituye en contra de las políticas del Estado, razón por la cual, mientras el Estado preconizaba un modelo centrado en la planificación por objetivos y los esquemas del eficientismo social, en la Universidad pública se desarrollaba un Plan formativo de resistencia, especialmente influenciado por la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, la Escuela Capitalista y/o Reproductorista, y la Teología de la Liberación, inspiradas en el Marxismo. En la Universidad Central de Venezuela, destacamos los esfuerzos de los profesores Reyes Baena y Luis Antonio Bigott³⁹. La propuesta oficial del Sistema Escolar venezolano recibió influencia, por la vía del *curriculum oculto*, de la teoría reproductivista, especialmente de la teoría de la Dependencia (Tomás Vasconi), el marxismo althusseriano (Teotonio dos Santos) y las corrientes reproductivistas de Bourdieu, Passeron, Establet, Baudelot, Kosík**, y el pensamiento de Mao Tse Tung.

37. Centro de Operaciones del Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores en el Área de Currículum; Convenio ME-OEA-USB. Venezuela. Cfr. ARANGO, Marta. Lineamientos para el diseño de un Currículum auténticamente latinoamericano. O.E.A; M. E. Venezuela. Caracas: USB, 1975.

38. Cfr. UNESCO. Seminario sobre Técnicas de Evaluación del Currículum. Informe final de la Comisión. N.º. 2 Caracas, octubre, 1974.

* Un ejemplo es Manuel Castro Pereira, quien realizó estudios en la Universidad de Birmingham (Inglaterra) sobre evaluación curricular, y a su regreso desarrolló el modelo del currículum sistémico. Cfr. CASTRO, M. Módulo de Apoyo para el Curso de Diseño Curricular. Lecturas básicas. Compendio. Maracay, 1981; CASTRO, M. Diseño de Instrucción. Módulo de Apoyo. Caracas, 1982; CASTRO, M. Evaluación Curricular. Aproximación a un Modelo. Caracas: Ediciones Atal, 1984; CASTRO, M. Currículum. Texto Básico para una Auto-instrucción. Caracas, 1975.

39. BIGOTT, Luis Antonio. El educador neocolonizado. La enseñanza viva. Caracas: UCV, 1975.

** En la Universidad de Los Andes-Táchira, uno de los autores marxistas que más influencia ejerció en la década del setenta y ochenta fue Karel Kosík. Dialéctica de lo concreto. México: Grijalbo, 1967.

A nivel de las publicaciones periódicas, es necesario señalar el aporte del Movimiento intelectual de la Escuela de Educación en la Universidad Central de Venezuela (UCV), que sirvió para la discusión del *currículum*; así, pues, el

primer número de la *Revista de Pedagogía* (mayo de 1971), como era fomentar, contribuir a realizar y difundir la investigación crítica de los problemas más importantes de la educación venezolana; y la segunda, el interés de servir de tribuna académica y científica a profesores, estudiantes y egresados de las instituciones de formación pedagógica y disciplinas afines, para dar a conocer y discutir los avances y experiencias en las áreas del currículo, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la legislación educativa tanto nacional como internacional⁴⁰.

También las ediciones de los *Cuadernos de Educación* (Laboratorio Educativo) tuvieron gran repercusión en los diferentes sectores universitarios, gremiales y magisteriales en Venezuela; el proyecto inicial emergió del Equipo Pedagógico del Jesús Obrero, en 1972. Se trata del proyecto liderado por el jesuita Richard Velarde y que, a la postre, se convirtió en un reservorio para estudiar la influencia de la Teoría crítica, especialmente de la Escuela de Frankfurt, el marxismo heterodoxo y autores latinoamericanos desde la década del setenta del siglo XX. El equipo de trabajo lo integraban Juan Achábal, Mercedes Calero, Javier Duplá, Sabino Eizaguirre, Aida Gutiérrez, Carmen Seijas, J. F. González, Jaime Davis, Ana María Sariago, Jesús Everduim, pero, sin duda, fue Richard Velarde el ideólogo y líder del proyecto, apreciación que nos comenta Leonardo Carvajal, uno de los integrantes del equipo de trabajo y que participó activamente como autor.

A continuación presentamos algunos de los títulos: Iván Illich: Crisis de la Institución Escolar, en: *Cuadernos de Educación*, N.º. 4; T. A. Vasconi: Contra la escuela, en: *Cuadernos de Educación*, N.º. 7-8; L. Althusser: Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado, en el N.º. 9; Ch. Baudelot y R. Establet: La Escuela Capitalista, en el N.º. 10; Entrevista a Paulo Freire, en el N.º. 11; G. Girardi: Educación integradora y educación liberadora, en el N.º. 18-19; Paulo Freire: Las Iglesias en América Latina. Su papel educativo, en el N.º. 21; J. C. Mariátegui: Temas de educación, en el N.º. 26; además, de números dedicados al análisis del Sistema Escolar en Venezuela, N.º. 28 y 29; Leonardo Carvajal: La Educación en el proceso histórico venezolano*, N.º. 33-34 (1976); Ley de Educación, N.º. 52-53; sobre la educación en América Latina: En búsqueda de una educación latinoamericana y

40. SALCEDO GALVIS, Hernando. La Revista de Pedagogía cuarenta años después: circunstancias de su fundación. En: *Revista de Pedagogía*, Vol. 31, N.º. 89. Caracas: Escuela de Educación, UCV. (2010); p. 406 (El profesor Hernando Salcedo es el Editor fundador de esta revista).

* El texto recoge una Conferencia, de 1975, realizada por Leonardo Carvajal en la Universidad de Los Andes, Mérida, por invitación de la Profesora María del Pilar Quintero, y que ponderara favorablemente el reconocido profesor José Miguel Monagas.

Reforma educativa en el Perú, N.º. 1-4; La Reforma educativa en México, N.º. 22; Educación en Chile, ayer y hoy, N.º. 27; Nicaragua, N.º. 76-77; números dedicados a las tendencias pedagógicas escritos por Jesús Palacios, N.º. 85-87; y de la crítica al modelo colonialista de educación, como Skinner: una Psicología para la dependencia, N.º. 54-55; Juan Eduardo García Huiobro: Gramsci, educación y cultura, N.º. 108-109 (1973). Es interesante resaltar que estas ediciones sirvieron para alimentar el clima reflexivo y crítico en la Universidad Católica Andrés Bello (fundada en 1953), curiosamente en sectores catalogados como conservadores, pero que, con el aporte de algunos sectores jesuitas, sirvieron para enriquecer el debate académico.

En la década del ochenta se hace un gran acopio de fuentes primarias sobre las Memoria y Cuenta de la educación venezolana, y el Ministerio de Educación, a través de Rafael Fernández Heres⁴¹, que permiten estudiar el proceso curricular en Venezuela desde 1930 hasta 1960. Igualmente, se impulsan programas alternativos, durante la presidencia de Luis Herrera Campins, como el Ministerio de Estado para el Desarrollo de la Inteligencia, sobre la base del trabajo de Luis Alberto Machado⁴², que, sin embargo, no tuvo mayor impacto en la educación venezolana, pero curiosamente tuvo acogida en el exterior, como es el caso del Instituto de Monterrey, México. El Programa Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, en el Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey, llevado por Margarita de Sánchez⁴³, en 1992, se proponía desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, desarrollar habilidades para transferir los procesos del pensamiento al aprendizaje y la resolución de problemas. Este Proyecto Inteligencia tenía su fundamento inicial en las tesis de Machado, y las enriquecieron con la Teoría Trídica de la inteligencia de Sternberg y el Paradigma de los procesos.

2.1 El constructivismo y el proyecto educativo de educación básica (E. B.)

El 13 de junio de 1980, mediante Decreto 646, se presenta un proyecto de Reforma que crea el nivel de Educación Básica, que más tarde ratificaría la nueva Ley de Educación. Aparecen los proyectos de COPEI, en 1980, y AD, en 1985.

En el Normativo de Educación Básica, de 1985, se presenta en forma taxativa la influencia del constructivismo en la Reforma Escolar venezolana, con la denominación genérica de Corriente Cognoscitiva, cuando se señalan las bases psicológicas:

41. FERNÁNDEZ HERES, Rafael. Memoria de cien años. La educación venezolana 1830-1960. Caracas: Ministerio de Educación, 1983 (En nueve tomos).

42. MACHADO, Luis Alberto. La revolución de la inteligencia. Caracas: Seix Barral, 1975.

43. Al respecto pueden consultarse las obras de Margarita de Sánchez. Modelo de Stake. Caracas: Ministerio de Educación, 1978; El modelo de Provus. Caracas: Ministerio de Educación, 1978.

La educación como proceso científico se relaciona con las teorías que explican el aprendizaje (..) Por lo tanto, de los aportes que deben tomarse en cuenta para Educación Básica, cabe señalar: (...) la corriente cognoscitiva. El estudio sobre el desarrollo humano para una mejor comprensión del individuo. El estudio de procesos que incluyen razonamiento, conceptualización, resolución de problemas, transferencia, maduración y secuencia de habilidades de pensamiento⁴⁴.

El estudio del *currículum* en Venezuela se aborda a partir de los fundamentos psicológicos, o de la evaluación, o formando parte de planes y programas. En el caso de la Educación Básica, la teoría del *currículum* se aborda a partir de sus fundamentos psicológicos, pues yace bajo un “confuso eclecticismo” con aportes del conductismo, el cognitivismo, el humanismo y la psicología social, al adolecer de obstáculos epistemológicos –Bachelard mediante– pues no diferencia entre las diversas orientaciones del paradigma cognitivo, de M. Román Pérez y E. Díez López (de 1990), cuando, en realidad, hay diferencias marcadas entre el constructivismo de Piaget y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, entre éstos y el aprendizaje significativo de Ausubel-Novak-Reigeluth, la zona de desarrollo potencial de Vygotski, sin olvidarnos del interaccionismo social de Feuerstein, el aprendizaje por imitación de Bandura, el aprendizaje psico-social de McMillan, y buena parte de la teoría del Procesamiento de Información.

La década del ochenta siguió influenciada por el paradigma eficientista, y la Ley Orgánica de Educación, de 1980, recoge su espíritu:

Las funciones de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación (1980), en el Artículo 107 y por la pertinencia de éstas en el cumplimiento de la acción supervisora, tales como: planificar, orientar, dirigir, ejecutar, coordinar, supervisar y evaluar; cada una tiene como finalidad, verificar la ejecución de los objetivos y fines de la educación en forma participativa, integral, cooperativa, competitiva y efectiva⁴⁵.

La existencia de bibliografía crítica sobre la Teoría curricular que sustenta la Educación Básica en Venezuela, que nos permite entrever la posibilidad de un campo intelectual, es la conclusión a la que llega Antonio Arellano, en 1998, una vez analizados los documentos del periodo 1986-1998:

En esa época, aparece el “Proyecto de la Comisión Presidencial para el Proyecto Educativo Nacional” (COPEN:1986); “Hacia un Proyecto Educativo Venezolano” (UCV, 1986); “El Proyecto Educativo de la Asociación Venezolana de Educación Católica” (AVEC, 1986); “Un Proyecto Educativo para la

44. Normativo Educación Básica, 1985.

45. MOGOLLÓN DE GONZÁLEZ, Amada. Modelo para la supervisión educativa en Venezuela. Revista Ciencias de la Educación, Año 4, Vol. 1, Nº. 23, (2004); p. 36.

Modernización y Democratización” (COPRE, 1990); “La Agenda Educativa para Venezuela” (COPRE, 1992) y “El Proyecto Fe y Alegría” (Fe y Alegría, 1992). En los referidos documentos, se pueden leer las maneras y los modos de entender la educación venezolana, ese nuevo estilo de mirar y proyectar la enseñanza y la educación en el sistema escolar y constituyen los antecedentes fundamentales que se van a expresar en la configuración del discurso Ministerial en los años 1994-98 y del discurso que va emergiendo como nuevo referente en el Campo Intelectual⁴⁶.

El profesor Antonio Arellano describe esta etapa de la Educación venezolana de la siguiente manera:

La década del noventa se caracterizó por una proliferación de la reflexión en educación y pedagogía, los síntomas de la aparición de nuevos tiempos civilizatorios, que podemos leer como espíritu de la época a través de unas miradas que se abren a un mundo signado por la complejidad, la incertidumbre, la indeterminación, la simultaneidad, la competitividad y los procesos globalizadores que atraviesan el sentido de la cultura; desde allí se han dirigido las miradas hacia el territorio de los sistemas escolares, más aún cuando los tiempos que se presagian están caracterizados por el reconocimiento del nuevo papel que la generación de saber y conocimientos tienen tanto para la organización de la producción y el trabajo. La vida ciudadana, las relaciones entre lo público y lo privado, ello, ha llevado a muchos estudiosos (Carneiro 1996, Castells 1997, 1997a, 1997b, Huntington, Delgado 1999, Giddens 1994) a hablar de la sociedad del conocimiento como el rasgo definitorio de los cambios en los modos de vida⁴⁷.

Se conjuga la emergencia de paradigmas diversos, pero, a su vez, fue una etapa prolífica para la Teoría del *currículum* y pedagógica, porque se confrontaron los enfoques del constructivismo, para dar origen a un campo intelectual:

A partir de los años 1994, con el nombramiento de Antonio Luis Cárdenas como Ministro de Educación, se posibilitan condiciones para el despliegue de nuevo campo intelectual de la educación y la pedagogía en Venezuela. Es decir, desde el discurso oficial, se asume un estilo de mirar y actuar en el sistema escolar que recoge la cultura pedagógica y educativa, analizada y reflexionada durante los últimos diez años en Venezuela. De esta manera, pudiéramos afirmar que el discurso de la educación de masas, centrado en el acceso y la cobertura, da paso a un discurso que intenta transformar la educación y las prácticas pedagógicas cotidianas, al igual que los modos de gestión para responder a la crisis nacional y, por supuesto, a la crisis

46. ARELLANO DUQUE, Antonio. La educación en Venezuela (1994-1997). Barcelona: UAB, 1998. p. 24 Tesis de Maestría, Mimeo.

47. ARELLANO, Antonio. Componentes del Nuevo Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela (1994-2000). En: Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13 (34) (2205), En Internet: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n34/>, p. 4.

educativa. Este se ha denominado el discurso de la calidad de la educación. Igualmente, comienzan a generarse experiencias educativas, desde múltiples espacios y tiempos cotidianos, que perfilan nuevos estilos de innovación pedagógica, lo cual coincide con nuevas exigencias y cambios para la educación y la enseñanza desde diversos actores sociales, lo cual ha dado origen a búsqueda de consensos que se han expresado en la Asamblea Nacional de Educación (enero 1998), la cual constituye una experiencia inédita de renovación del saber pedagógico y de participación social y cultural para perfilar consensos y acuerdos mínimos en educación⁴⁸.

Aun cuando los resultados de la Asamblea Nacional de Educación no los acogieron los diseñadores del Curriculum Básico Nacional, pero, sin duda, debemos destacar que fue una propuesta que generó discusión en la base docente y a nivel nacional.

A nuestro parecer, el desarrollo crítico del *curriculum* en la Educación Básica bien podría retomar los eventos que permitieron, a lo largo de casi 20 años, entre 1980 y 1998, realizar un proceso de revisiones y acoplamientos:

- 1) 1980. Promulgación de la Ley Orgánica de Educación.
- 2) 1983. Promulgación de la Resolución 12.
- 3) 1986. Informe de la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Educativo Nacional (COPRE), coordinada por Arturo Uslar Pietri, e integrada por: Orlando Albornoz, Felipe Bezara, Antonio Luis Cárdenas, Germán Carrera Damas, Senta Essinfeld, Edmundo Chirinos, Arnoldo Gabaldón, Ignacio Iribarren, T. Iván Olaizola, Enrique Pérez Olivares y Pedro Rincón Gutiérrez. La Comisión presentó una propuesta en materia de políticas educativas a la consideración del presidente Jaime Lusinchi, inspirada en documentos como: "Aprender a ser de la UNESCO, el Informe del *Collège* de Francia, y el Informe de la Comisión Presidencial sobre la Excelencia en Educación, en los Estados Unidos (*a nation at risk*), [que] son algunos ejemplos de la preocupación por la educación a escala mundial"⁴⁹. Igualmente, en el segundo capítulo del Informe se señalan las fallas y deficiencias, que reproducimos por tener implicaciones en el *curriculum* hasta el día de hoy; "particularmente aquellas relacionadas con la estrategia educativa, el igualitarismo, la pertinencia, el crecimiento acelerado, la rigidez, la improvisación de las reformas, la profesión docente, el clientelismo, la gestión administrativa y el financiamiento"⁵⁰.
4. 1987. Normativo.

48. *Ibíd.*, p. 26.

49. COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA EL ESTUDIO DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL- COPRE. Educación en Venezuela: problemas y soluciones. Caracas: IPASME, 1986, p. 19.

50. *Ibíd.*, p. 19.

- 5) 1992. Academia Nacional de la Historia. Jornadas de Reflexión "Presente y Futuro de la Educación en Venezuela".
- 6) 1993. COPRE. Agenda Educativa (COPRE).
- 7) 1993. Plan Decenal de Educación. CNE.
- 8) 1993. Encuentro Nacional de la Sociedad Civil, Conferencia Episcopal Venezolana y UCAB.
- 9) 1994. Doce Propuestas Educativas Para Venezuela. (Propuestas de la Sociedad Civil).
- 10) 1995. Plan de Acción. ME.
- 11) 1995. IX Plan de la Nación.
- 12) 1996. Promulgación de la Resolución 1.
- 13) 1997. Currículum Básico Nacional (Nivel de Educación Básica).
- 14) 1998. Propuestas de la Asamblea Nacional de Educación*.

Pero, al mismo tiempo, al estudiar la producción teórica, los grupos de investigación, los Centros de investigación y las revistas gestadas al interior de las universidades venezolanas: en la Universidad Nacional Abierta (UNA)⁵¹ y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), los libros sobre *Curriculum* I y II, el contenido lo elaboraron Héctor Astorga Rodríguez y Manuel Castro Pereira.

Igualmente, el Ministerio de Educación apoyó los programas de Maestría en Administración de la Educación y el proyecto Multilateral de Curriculum**. Asimismo, encontró en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (decretada en 1983) y el Instituto de Mejoramiento Profesional, los principales aliados para formar sus recursos y actualizar a los docentes, porque las univer-

* La Comisión organizadora de la Asamblea Nacional de Educación, en 1998, la integraron: Leonardo Carvajal (Coord.), Lourdes Camacho, Rodolfo Rico, Teodoro Pearce, Norma Chávez, Victoria Fuentes de Arias, Delia Beretta de Villarroel, Mary Carmen González, Guillermo Luque, Alonso Gamero, Ligia Chazú, Carlos Eduardo Blanco, Olga Ramos, Jesús Díaz, Josefina Bruni Celli, Elizabeth Chazú. Con una Junta Directiva integrada por: Leonardo Carvajal (Presidente), Gabriela Simón de Bronfenmajer, Pedro Felipe Ledezma y Rodolfo Rico. Cfr. Documento base. Caracas, 12 al 17 de enero de 1998. Es bueno recordar que la ANE no fue un ente gubernamental, sino una organización de la sociedad civil, compuesta por docentes, empresarios, militares y otros. El producto final lo conforman las 22 propuestas, resultado de las 29 asambleas regionales, en las que participaron 15.000 personas en 22 ciudades del país. Cfr. SOSA LLANOS, Pedro; CARMARGO, Lourdes y CAMARGO, Edna (comps.) Asamblea Nacional de Educación. Discurso y ponencia. Tomos I y II. Caracas: Consejo Nacional de Educación. En el caso de la Universidad de Los Andes-Táchira, la representó Román Hernández (Decano-Vicerrector, 1998), y como conferencista y ponente Antonio Arellano.

51 UPEL-UNA. Curriculum I (Vols. I y II). Caracas: UNA-UPEL, 1984.

** Cfr. Proyecto multinacional de currículum entre OEA, Universidad Simón Bolívar y Ministerio de Educación de Venezuela.

sidades nacionales siempre veían con reticencia los cambios que introducía el Normativo y las Reformas de la década del 80; un ejemplo nos lo suministra el trabajo de la profesora Amada Mogollón de la Universidad de Carabobo:

La supervisión escolar se encarga de suministrar sugerencias y ayudas constructivas con el propósito de orientar el trabajo administrativo en las instituciones, estableciendo unidades de esfuerzos en las escuelas que ayude al docente a subsanar debilidades, ejerciendo un liderazgo de carácter democrático y participativo. El propósito de las funciones de la supervisión escolar, destacadas por el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio IUMPM (1986), consisten en ‘... establecer una unidad de esfuerzos entre las escuelas, a fin de que, en todas ellas, la tarea educativa se desarrolle de la mejor manera posible...’ (p. 71). La acción supervisora permitirá el cumplimiento de los fines establecidos en la normativa legal vigente del Ministerio de Educación⁵².

La Revista *Curriculum* editada en La Victoria, estado Aragua, fue una publicación periódica, donde se dieron a conocer los modelos empresariales aplicados a la educación, especialmente influenciados por los postulados de Kaufman, Stufflebeam, la Teoría de Sistemas de Bertalanffy y la pirámide de las necesidades de Maslow⁵³.

El tema de las Escuelas eficaces lo ha abordado en Venezuela Mariano Herrera⁵⁴; en 1991 realizó un estudio en las Escuelas de Fe y Alegría, para determinar por qué, siendo unas escuelas para sectores resilientes, tienen un alto índice de éxito escolar. En la Asamblea Nacional de Educación, expuso los lineamientos de la pedagogía eficaz, que se tuvieron en cuenta en algunos modelos escolares; para Herrera, el modelo de Vigostsky es más importante que el de Piaget, porque pone el acento en el aprendizaje⁵⁵. Por su parte, Víctor Guedez⁵⁶ también nos aporta reflexiones sobre *curriculum* y calidad.

La Teoría general de sistemas la incorporó epistemológicamente la visión tecnológica del *curriculum*, junto con la Teoría de la comunicación y el enfoque

52. MOGOLLÓN DE GONZÁLEZ, Amada. Modelo para la supervisión educativa en Venezuela. En: Revista Ciencias de la Educación, Año 4, Vol. 1, Nº. 23, (2004); p. 36.

53. Al respecto, puede consultarse: CHACÓN, F. La Supervisión Educativa en el Contexto de la Administración de los Sistemas Educativos de la Calidad de la Enseñanza-Aprendizaje. En: Revista Curriculum. La Victoria. Aragua: Grabados Nacionales. 10, 18, (1986) C.A; TROGLIERO, E. Función del Supervisor como Agente impulsor en la Calidad de la Educación Elemental. Ponencia presentada en el Taller Internacional En: Revista Curriculum 10, 18, La Victoria- Aragua, (1986).

54. HERRERA, M. y M. LÓPEZ. La eficacia escolar. Caracas: CICE/CINTERPLAN, 1996. Cfr. LÓPEZ, María Elsa. Los estudios sobre escuelas eficaces en Venezuela. En: MURILLO, Francisco, *et al.* La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003.

55. HERRERA, Mariano. Pedagogía de saberes. En: SOSA LLANOS, Pedro; CARMARGO, Lourdes y CAMARGO, Edna (comps.), Op. cit.

56. GUEDEZ, Víctor. La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la cultura y la educación. En: ARELLANO, A. (coord.) La educación en tiempos débiles e inciertos. Barcelona: Anthropos, 2005. pp. 205-234.

conductista. En Venezuela, la Teoría curricular influenciada por el enfoque de sistemas la han desarrollado el profesor Castro Pereira y el profesor Basilio Sánchez⁵⁷. En el caso del primero, la despliega a través de un plan de evaluación curricular, conocido como “Modelo Institucional de Evaluación Curricular” (de 1984)⁵⁸, que es un modelo influenciado por la Teoría de la evaluación curricular de Stufflebeam (1971), Bayley, (1976), Kaufman (1973), Stake (1975), y tuvo una marcada demanda.

Este modelo lo aplicaron en la evaluación curricular de la Academia Militar de Venezuela, la Universidad Simón Bolívar, el Decanato de Estudios Profesionales, la Coordinación de Biología, el Instituto Universitario Santa Rosa de Lima, la Carrera de Educación, el Colegio Universitario de Los Teques Cecilio Acosta, la Universidad Nacional Abierta y las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, en Valencia. En la Universidad de Los Andes-Táchira se han destacado desde la década del setenta, ochenta y noventa, en el área de evaluación institucional y curricular, los siguientes profesores: Roberto Valencia, Febres Morales, Edgar López, Oscar Blanco, Humberto Castillo y Jesús Medina.

La incorporación del rol de docente investigador en el *currículum* fue un proceso lento, de avances y retrocesos, encuentros y desencuentros; como tal, es un aporte del Normativo de Educación Básica fraguado a partir de la Ley Orgánica de Educación de 1980, pero la Resolución N^o. 1, finalmente, incorporó a la Educación Básica la responsabilidad, al señalar los:

Fundamentos y rasgos del perfil profesional del docente a formar. 1.- Las instituciones de educación superior con programas de formación docente, tienen la responsabilidad de formar profesionales de la docencia conjuntamente con sus funciones de investigación y extensión socio-educativa. Sus egresados deberán adquirir un conjunto de rasgos básicos que le otorguen identidad profesional y pertinencia histórica a su perfil⁵⁹.

La historia de las cátedras es un proyecto que requiere ser analizado para evidenciar el verdadero impacto de las teorías del *currículum*; al respecto, comenta Goodson: “Tendría que desarrollarse un campo de estudio que pusiera las asignaturas en el centro de la investigación. El punto de partida sería buscar los

57. SÁNCHEZ A., Basilio. *Curriculum sistémico*. Caracas: OEA-USB, M.E., 1982.

58. CASTRO PEREIRA, M. *Evaluación Curricular aproximado a un Modelo*. Caracas: UNA, 1984. El modelo de Evaluación Curricular lo propuso Manuel Castro Pereira en 1981 y tienen origen y fundamento teórico en el Modelo de Diseño y Desarrollo Curricular denominado “Control y Ajuste Permanente del currículum”.

59. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resolución N^o. 1. 15 de enero de 1996. Antonio Luis Cárdenas, Ministro de Educación. Caracas. Cfr. Revista Educere. 1996. En Internet: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19572/1/articulo1-2-6.pdf>

orígenes de la construcción social que representa la enseñanza y actualizar las razones por las que emergen y se institucionalizan las asignaturas escolares”⁶⁰.

En la Universidad Central de Venezuela, destacamos la propuesta del profesor Hernando Salcedo⁶¹, quien propone un modelo llamado Investigación Integrativa adaptativa (Cfr. DLAE); también los profesores: Miguel Martínez Miguélez (USB), con sus cursos sobre investigación cualitativa, etnográfica, e investigación acción en el aula; José Padrón Guillén⁶² (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez), Gabriel Ugas (ULA-Táchira), Agustín Martínez (UCV), Rigoberto Lanz (UCV), Yajaira Freitas (IVIC), entre otros, han realizado un gran trabajo para promover la investigación en los docentes de educación básica en todo el país.

Este trabajo resultaría incompleto sin la mención de dos instituciones que han promovido la investigación en la educación venezolana; la primera es el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Ciencia (CENAMEC, 1976) a través de las Olimpiadas de Matemáticas y otras disciplinas; y la segunda, la Asociación Venezolana para el avance de la Ciencia (AsoVAC)*, con sus convenciones nacionales. En América Latina, el surgimiento de las asociaciones para el avance de la ciencia se inició en Argentina (1933), en Brasil (1948), en Perú se fundó una, pero desapareció rápidamente; en Ecuador se creó otra, impulsadas ambas por la UNESCO, y en Venezuela la AsoVAC surgió en 1950, siendo Francisco de Venanzi quien creó la revista *Acta Médica Venezolana*, órgano científico divulgativo de la institución. En nuestro caso, presentamos el impacto del postmodernismo en la Teoría curricular en la XLV Convención Anual de la AsoVAC, realizada en la Universidad Bolívar, Caracas, en 1995⁶³.

La historia social del *currículum* que analizamos debe dar cuenta del *status* epistemológico de la ciencia, la técnica y la tecnología⁶⁴, superar los

60. GOODSON, Ivor, Op. cit., p. 49.

61. Cfr. PADRÓN, José. Investigación, universidad y sociedad. En: RINCÓN, Carmen. 2009 (comp.) Investigación educativa y teoría pedagógica. Rubio: Venezuela, ULPEL-IPRGR, 2009.

62. SALCEDO G., H. Hacia un modelo adaptativo de evaluación educacional. En: Revista de Pedagogía, No. 16, 1984, pp. 13-26; SALCEDO G., H. La evaluación integrativo adaptativa: Una alternativa teórica y metodológica, 1993. Inédito.

* Para conocer su historia, puede consultarse: ACEVEDO RIVAS, Agny Andreina y MIRANDA TARAZONA, Leysly. Aproximación a la Historia institucional de la AsoVAC, 1999-2006, Tesis de pregrado defendida el 2 de mayo de 2007 (Tutor: José Pascual Mora García. Departamento de Comunicación Social de la ULA-Táchira).

63. Cfr. MORA GARCÍA, Pascual. Estrategias prospectivas para la educación postmoderna, en: Acta Científica Venezolana. XLV Convención Anual de la AsoVAC. Vol. 46, Suplemento N.º. 1, Caracas: USB, 1995, p. 386

64. Cfr. GARCÍA DE SARMIENTO, M. A. Tendencias sobre la enseñanza de la ciencia en manuales de laboratorio de Química. En: Revista Investigación y Postgrado. Caracas. N.º. 6, (2), (1991); pp. 81-104; LACUEVA, A. Una mirada crítica a los libros de Ciencias Naturales de Educación Primaria. En: Revista Universidad, N.º. 5, (1980); pp. 69-72; LACUEVA, A. Producción de materiales educativos para Ciencias Naturales de educación primaria. En: Revista de Investigaciones Educativas Venezolanas, N.º. 1, (2), (1981); pp. 40-46; LACUEVA, A. y MANTEROLA, C. Programas y textos de Ciencias en Primaria. En: Cuadernos de Educación,

discursos episódicos y lineales, incorporar el estudio de las mentalidades, representaciones⁶⁵ e imaginarios sociales, y estudiar la relación saber-poder en la educación⁶⁶. Los manuales deben mostrar no sólo la visión disciplinar especializada, sino contextualizarla para que el docente y los estudiantes se sientan incluidos; trabajos en esta dirección significativos son los de Humberto Ruiz⁶⁷, Jaime Requena y Marcel Roche⁶⁸.

A manera de excursión final, debemos puntualizar que el periodo abordado, en la evolución del *currículum* en Venezuela, no pretende agotar el tema, sino fijar algunos planteamientos de carácter epistemológico y metodológico, en la reconstrucción de un proceso que requiere de muchas manos, en el difícil manejo de la complejidad del discurso curricular.

-
- Nº. 65, (1979); LACUEVA, A. y MANTEROLA, C. Lineamientos para la producción de material educativo impreso en el área de Ciencias, nivel primario. En: Cuadernos de la Unidad de Investigación, Nº. 3, (2), (1981); p. 8; MALAVER, Manuel; PUJOL, Rafael y D'ALESSANDRO, Antonio. Imagen de la ciencia y vinculaciones ciencia-tecnología-sociedad en textos universitarios de Química General. En: Revista de Pedagogía. Caracas: Universidad Central de Venezuela Vol. XXV, Nº. 72., (2004); pp. 95-121; MICHINEL MACHADO, José L.; D'ALESSANDRO MARTÍNEZ, Antonio J. Concepciones no formales de la energía en textos de Física para la escuela básica. En: Revista de Pedagogía. Caracas, XIV, 33. (Enero-Marzo 1993); pp. 41-59; En Internet: <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia/BiblioVenezuela.pdf>
65. Cfr. GRAU PACHECO, Jolly Maritza. Representaciones sociales de la ciencia y la tecnología en instituciones de Educación Superior de la Región Andina TachireNSE, casos de estudio: IUT-UNET. Realizada en la UPEL-Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (Tutor de Tesis Doctoral: José Pascual Mora García. UPEL- Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. 2006).
66. VILLAMIZAR SUÁREZ, Carlos Román. La relación saber-poder en los Subsistemas de investigación en la Universidad venezolana: Casos UPEL-UNET. Realizada en la UPEL-Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (Tutor de Tesis Doctoral: José Pascual Mora García. UPEL- Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. 2006).
67. RUIZ, Humberto. Tras el fuego de Prometeo. Becas en el exterior y modernización en Venezuela (1990-1996). Mérida: CDCHT-ULA, FUNDACITE-Mérida, Nueva Sociedad, 1997; REQUENA, Jaime (2011) Ciencia y poder, eco de sus conflictos. San Cristóbal: Ed. Fondo Editorial Simón Rodríguez, 2011.
68. ROCHE, Marcel. Hacia dónde marcha la ciencia en Venezuela. Caracas: Monte Ávila, 1987.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELLANO DUQUE, Antonio. La educación en Venezuela: 1994-1998. Reforma e Innovación. Universidad Autónoma de Barcelona, 2000 (Tesis Doctoral; sin publicar).

ARELLANO D., Antonio. Componentes del Nuevo Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela (1994-2000). Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13(34), 2005. Disponible en Internet: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n34/>.

BÁEZ DE LA FE, Bernardo F. El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. En: Revista Iberoamericana de Educación. Madrid No. 294, 1991.

BENEDITO, V; FERRER, V, y FERRERES, V. S. La formación universitaria a debate. Barcelona: EUB, 1995.

BOLÍVAR BOTÍA, A. Diseño y desarrollo del currículum. Barcelona: Universidad de Barcelona/ICE, 1997.

_____. El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular. Granada: Universidad de Granada/FORCE, 1995.

CARR, W. Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción. Sevilla: Díada, 1997.

COLOM, A. y Joan Carles MÈLICH. Después de la Modernidad. Nuevas filosofías de la educación. Barcelona: Paidós, 1994.

ESTEBARANZ, A. Didáctica e innovación curricular. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla, 1994.

FERNÁNDEZ HERES, R. Memoria de cien años. Tomo II. Caracas: Presidencia de la República, 1981.

FERRÁNDEZ, Adalberto. Bases y fundamentos del currículum. En: MEDINA RIVILLA, Antonio y María Luisa SEVILLANO G. (coords.) El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Madrid: UNED, 1990.

FERRÁNDEZ, Adalberto. Iniciación al contenido del currículum. Mimeo, 1996.

FERRERES, V. Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. ACTAS V C.I.O.E. La autonomía de los centros, ¿un recurso infrautilizado? Madrid, 1998.

GARCÍA GARDUÑO, J. La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949), En: Revista latinoamericana. Vol. XXV, Nº. 1, 1995.

GIROUX, Henry. Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En: CASTELLS, M., et al. Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós, 1994.

GIROUX, Henry. Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas. México: Paidós, 1997.

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

GONZÁLEZ-SOTO, A.-P. Más allá del currículum: La educación ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Tarragona, España: URV, 1999.

MORA-GARCÍA, J. Pascual. La escuela del día después. San Cristóbal, Venezuela: ULA/Grupo de Investigación de Historia de las Mentalidades, 1997.

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

_____. En búsqueda de la excelencia académica crítica. En: Revista Universitas Tarraconensis, Revista Ciencias de L'Educació. Tarragona-España. Año XXIV, III época, 2000.

_____. ¿Existe un currículum postmoderno? (de las teorías curriculares de la Modernidad al currículum postmoderno). En: Revista Universitas Tarraconensis, Revista Ciencias de L'Educació. Tarragona-España. Año XXIV, III época, 2000.

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

MORA-GARCÍA, J. Pascual. La Universidad a Debate. En López, E. (coord.) Una visión de la Transformación Universitaria. Táchira: ULA-Táchira, 2001.

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

_____. La filosofía educativa de Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la historia de la educación actual: Análisis de los indicadores de las políticas de inclusión en educación 1998-2006. En: Educere. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes Vol. 12, No. 42, 2008.

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. Apuntes de Psicología para la Educación Secundaria y Normal. México: Morelos, 1940.

_____. De una educación de castas a una educación de masas. La Habana: Editorial Lex, 1951.

_____. Maestros de América. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 1986.

_____. El magisterio americano de Bolívar. 2ª ed. Caracas: Monte Ávila, 1981.

_____. El concepto de líder. El maestro como líder. Caracas, Monte Ávila, 1979.

_____. El Estado y la educación en América Latina. 4ª ed. Caracas, Monte Ávila, 1990.

_____. La magia de los libros. Caracas: Ediciones Revista "Política", 1968.

_____. Los maestros, eunucos políticos. Valencia: Yadell Hermanos, 1976.

_____. Problemas de la educación venezolana. Caracas: Imprenta Nacional, 1947.

_____. Principios generales de la educación o una educación para el porvenir. Caracas: Monte Ávila, 1985.

_____. Psicología y canalización del instinto de lucha. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1965.

RIVAS, M. Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica. En: Bordón. Madrid. 38 (264), 1986.

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

_____. La Educación Básica en Venezuela. Caracas: Dolvia, 1991.

RODRÍGUEZ ROMERO, María del Mar. El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad. En Revista de Educación. Madrid: España. No. 317, 1998.

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

UGAS F., Gabriel. Paradojas de la Ignorancia Educada. Táchira, Venezuela: TAPECS, 1998.