

REFORMA CURRICULAR EN VENEZUELA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS PRIMEROS GRADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

David Ortega
Instituto Pedagógico de Caracas

En Venezuela, diversas investigaciones llevadas a cabo por instituciones privadas y gubernamentales, universidades e investigadores independientes informan de la situación de crisis del sistema educativo venezolano. Los resultados de dichas investigaciones en cuanto al conocimiento de nuestra historia patria son desconcertantes. Las últimas generaciones de jóvenes escolarizados muestran ignorancia e incompreensión de la realidad social y de los más elementales hitos históricos que sirven de base a la nacionalidad venezolana.

Información aparecida en la prensa venezolana sobre los resultados de una encuesta realizada por la Fundación Polar en liceos públicos y privados de cinco ciudades del país, da constancia de ello....se evidencia claramente el predominio de un conocimiento no riguroso, carente de conceptualizaciones, sin bases metodológicas y manejadas con informaciones irrelevantes sin mayor relación con los contextos históricos (Fundación Polar, 1997).

El propio Ministerio de Educación venezolano, en su "Plan de Acción" (1995) y en el proyecto "Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación" (1996), reconoce los signos de esta crisis:

- Altos índices de repitencia y deserción escolar.
- Necesidad de equiparar las competencias del venezolano con los cambios vertiginosos que ocurren en la sociedad de hoy.

- Evidente fracaso en la formación intelectual de quienes logran finalizar la escolaridad.
- Urgente necesidad de mejorar la práctica pedagógica.
- Crisis de valores y actitudes que han venido quebrantando el comportamiento del pueblo venezolano.

A partir de este diagnóstico de la realidad educativa del país y de la necesidad de incidir institucionalmente en los cambios necesarios para la superación de la problemática planteada, el Ministerio de Educación se propuso iniciar un proceso de reforma curricular tendente al mejoramiento de la calidad de la educación venezolana, aunado a la profundización de la descentralización, y el fortalecimiento de las regiones y una mayor autonomía progresiva de los planteles.

La Reforma Curricular está concebida como un proceso consensuado, a fin de diseñar un modelo curricular producto de la participación del profesorado de aula, directores, supervisores, padres y representantes, universidades, fundaciones, medios de comunicación social, gremio docente, organismos gubernamentales y organizaciones no gubernamentales, y la Academia. La consulta nacional realizada a docentes de la primera etapa de Educación Básica, en mayo de 1996, arrojó la recomendación de reducir a seis el número de áreas de estudio; tomar de los programas elaborados en 1985, y vigentes hasta julio de 1997, aque-

llos contenidos pertinentes para los alumnos de los tres primeros grados, con énfasis en la adquisición de competencias comunicativas (en la oralidad y escritura) y de nociones y operaciones matemáticas básicas.

Un equipo interdisciplinario de profesionales elaboró una primera versión del currículum, y en una segunda fase de consulta se hizo una validación nacional en instituciones educativas (profesorado de aula y especialistas de las distintas disciplinas), de donde surgió la versión que se puso en práctica a partir de octubre de 1997. Simultáneamente, se inició la consulta nacional para dar continuidad a la Reforma Curricular en la segunda etapa de Educación Básica, que culminó con la elaboración de una propuesta de programas para la segunda etapa de Educación Básica en julio de 1998.

Desde entonces se puso a disposición del profesorado de la primera etapa de Educación Básica nuevos programas simplificados de las áreas curriculares de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y Educación Física. Para la ejecución de los nuevos programas se contó con un equipo de facilitadores por entidad federal, altamente calificado que, con el concurso de las universidades del país, llevaron a cabo parcialmente la sensibilización y capacitación de los directores de escuela, supervisores y el profesorado de aula.

Estos programas instruccionales, estructurados en áreas y bloques de contenidos flexibles, abiertos y sujetos a revisión permanente, constituyen el currículum Básico Nacional que representa el 80% de su totalidad y el resto corresponde al currículum Básico Regional que ha ido incorporando componentes particulares. Los programas presentan una discriminación de contenidos conceptuales (saber), procedimentales (hacer) y actitudinales (ser), en concordancia

con cuatro ejes transversales (Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores, y Trabajo), como elementos de integración del conocimiento de la realidad y propiciadores de un aprendizaje significativo y reflexivo de los problemas sociales del entorno del niño.

Otra incorporación innovadora, y quizás la de mayor relevancia por tratarse de un modo de pensar alternativo "comunitario" (tal como lo llama Kemmis, 1993), lo constituye la planificación de la enseñanza por proyectos. El primer proyecto, llamado Proyecto Pedagógico Plantel, le da la posibilidad a cada institución escolar de elaborar un plan de trabajo decidido por el colectivo de la escuela y la comunidad, en lo pedagógico, organizativo y funcional. Si se llegase a generalizar esta práctica, se lograría una ruptura en las tradiciones del funcionamiento de la institución escolar, que nos conduciría hacia el mejoramiento de la formación de los estudiantes y una mayor autonomía de los planteles. El segundo proyecto, denominado Proyecto Pedagógico de Aula, es una estrategia de planificación de la enseñanza con un enfoque global del aprendizaje que toma en cuenta los componentes del currículum, las necesidades e intereses de los niños, y la realidad de la escuela, la familia y la comunidad local. También, opera como estrategia metodológica concebida en la escuela, para la escuela y los educandos, y elaborada con la participación de todos los actores de la acción escolar. Se propone proporcionar un aprendizaje significativo, integral y para la vida, un mayor estímulo a la creatividad en el desempeño de los docentes, y una contextualización de la educación impartida. Sin el concurso entusiasta de la comunidad escolar y un cambio de actitud en la puesta en práctica de estos dos proyectos de la Reforma Curricular, aun cuando se propongan loables innovaciones, no podrá contri-

buir con el mejoramiento de la educación venezolana. Por ello, el componente ético se convierte en el centro de la Reforma, y trasciende más allá de una simple elaboración de nuevos programas.

La Reforma Curricular ha optado por un enfoque de la enseñanza de orientación constructivista. El constructivismo considera que el verdadero conocimiento asimilado y utilizable es el fruto de una elaboración o construcción personal, resultado de un proceso interno de pensamiento en el curso del cual el sujeto coordina entre sí diferentes nociones, atribuyéndoles un significado, organizándolas y relacionándolas con otras anteriores. En este proceso interno de pensamiento nadie puede aprender por otro (Moreno, 1993). Por lo tanto, de nada valen las exposiciones extensas del profesor o de un conferencista invitado, los programas instruccionales recargados de contenidos y un buen libro de texto, si el alumno no logra reconstruir ese conocimiento y representarse el mundo real del pasado o del presente al que se hace alusión. Ante el atiborramiento de contenidos carentes de significados para el niño, la respuesta habitual es el aburrimiento, el cansancio y la apatía por los temas sociales. El niño cuenta con el maestro que lo acompaña en su proceso de aprendizaje, y si este maestro lo motiva utilizando situaciones de aprendizaje significativas y de contenidos llenos de significados, logra cumplir su protagonismo como mediador en este proceso de regulación interna en el que el niño construye en su mente los instrumentos cognitivos a través de los cuales desarrolla la capacidad de manejar adecuadamente el mundo que lo rodea, y comprende situaciones nuevas y accede a nuevos aprendizajes dándole solución a los problemas e interrogantes que se le plantean en la vida diaria.

Para que el niño muestre interés y motivación por los contenidos del área de

Ciencias Sociales y demás áreas del conocimiento, y pueda acceder a ellos, se debe partir del conocimiento previo de los niños que proviene de las experiencias vividas en el medio familiar, en el medio escolar y en la comunidad local; y es allí donde podemos buscar el material significativo para ello. Las experiencias significativas y el significado que cada niño le va dando a los nuevos conocimientos que adquiere debe ser el punto de partida y la guía permanente para el conocimiento de la historia patria.

Aquello que carece de significado para el niño, no constituye un verdadero aprendizaje. El niño podría memorizar algunos datos, hechos y conceptos para cumplir con la evaluación que hace el docente, pero si carecen de significado para él, ¿estará realmente aprendiendo? Recuérdese que aquello que se memoriza para presentar una prueba oral o escrita, pronto se olvida. Por el contrario, aquello que se memoriza, se utiliza, y es asimilado con un sentido y un significado, nunca se olvida. Simón Bolívar, en la carta donde daba instrucciones para la educación de su sobrino Fernando lo advierte cuando recomienda que "la memoria hay que ejercitarla, pero no abusar de ella". El aprendizaje significativo, además de proporcionar nuevos conocimientos, moviliza el funcionamiento intelectual del individuo y le facilita el acceso a nuevos aprendizajes.

El aprendizaje es un proceso que se produce paso a paso, de lo más simple a lo más complejo, respondiendo al proceso evolutivo del niño y al propio proceso del conocer (de la teoría a la práctica y viceversa). En el aprendizaje de la historia, durante la primera etapa de la Educación Básica, se le debe permitir al niño continuar el apresto cognoscitivo iniciado en preescolar, para que reconozca, piense y aprenda el conjunto de nociones y relaciones temporales implícitas en la solución de cada una de las tareas que se le planteen; y no se debe pretender que

conozca toda la historia patria por temor a que deserte antes de culminar su escolaridad. El aprendizaje de la historia como de cualquier otro conocimiento no está en la extensión del contenido registrado en la memoria, sino en el conjunto de nociones, relaciones y operaciones mentales, asimiladas sobre la base de las que ya posee el individuo para aplicárselas a toda situación habitual o nueva con la que se enfrenta (Aebli, 1987; y Piaget, 1978).

Los niños que se incorporan a la escuela (6 ó 7 años en adelante), sobre la base del dominio de las nociones de anterioridad y posterioridad, ahora, luego, más tarde, ayer, hoy, mañana, pueden comenzar a construir su autobiografía y biografías de los miembros de la familia, calendarios en torno a efemérides y celebraciones regionales y de la escuela. Más tarde, con la toma de conciencia de la historicidad del núcleo familiar, y de su inserción en un mundo que comporta ciertos ritmos cíclicos naturales susceptibles de medida, más el dominio de procesos lógico mentales coadyuvantes (comparación, identificación, clasificación, seriación, conservación, perspectiva, orientación espacial, determinación de duración, distancia y relación causal, etc.), la mayor extensión del lenguaje, el desarrollo de la imaginación, las diversas experiencias de aprendizaje y una mayor socialización, los llevarán a una toma de conciencia de la temporabilidad social e histórica, que los ayuda a desprenderse del presentismo infantil. Esta toma de conciencia de la historicidad social va preparando a los niños, y más tarde a los adolescentes, para la asimilación del tiempo histórico, según Luc (1981).

De acuerdo con Asensio, Carretero y Pozo (1989), el tiempo histórico es la culminación de un largo proceso de adquisiciones que comienza con las nociones de tiempo personal, continúa con el tiempo físico, y

a través del tiempo social llega al tiempo histórico. Las nociones de temporalidad histórica se forman sobre las nociones sociales y convencionales que ya posee el individuo, y las nociones temporales sociales son construidas por los niños a partir de sus nociones temporales personales.

El tiempo histórico requiere de otras nociones que por su complejidad y grado de abstracción se convierten en verdaderas categorías, propias de las ciencias históricas. Algunas de ellas son: estructura, superestructura, formación económicosocial, revolución y reforma, determinación, causalidad histórica múltiple, etc. Con ellas, quien se acerca al conocimiento histórico lo hace percibiendo cada acontecer como parte de un proceso total, para lo cual pone en ejercicio las operaciones mentales superiores de análisis y síntesis histórica (dialéctica de las partes al todo y del todo a las partes).

Las exigencias que plantean el manejo del tiempo histórico y la comprensión de la historia misma, cuando tienen que vincularse con la búsqueda de las verdaderas causas de los acontecimientos históricos son obvias. Más cuando se sabe que el hecho singular no muestra por sí las verdaderas causas. Es necesario elaborar hipótesis potenciales que permitan encontrar explicaciones de causas remotas y de consecuencias a largo plazo, partiendo de un marco teórico. Por otra parte, generalmente los acontecimientos tienen más de una causa y también tienen más de una consecuencia. Además, pueden ser causas y consecuencias que se sitúan en diferentes sucesiones temporales. Los niños de los primeros grados sólo observan aquellas causas que son evidentes y simples. Finalmente, cabe señalar que el tiempo histórico comporta tres niveles: corta duración de los acontecimientos, duración media de las coyunturas y larga duración de las estructuras. Inclusive, en cada nivel hay duraciones múltiples (Braudel,

1970). Los niños de los primeros grados se les dificulta comprender la complejidad de factores que entran en juego, y que se entrecruzan, en cada coyuntura que se estudia; y la dificultad es mayor e inaccesible si se trabaja a un nivel estructural.

Como se ha visto, las relaciones temporales que se establecen en historia no son monolíticas y lineales, sino más bien complejas y dinámicas. La adquisición de estas relaciones temporales responde a un proceso complejo de adquisiciones parciales que se completarán en la edad adulta (Pozo, Carrero y otros, 1983). El alumno antes de dominar el tiempo histórico requiere el empleo consistente de relaciones temporales: Concebir la continuidad irreversible de los acontecimientos (pasado, presente futuro) y lograr remontarlos con su pensamiento reconstructivo (reversibilidad del pensamiento), para poder seriarlos en el orden real de las sucesiones temporales.

Discriminar la percepción subjetiva de los lapsos de tiempo objetivo.

Vincular, coordinar y encajar su propio ciclo de vida limitado con el tiempo de la historia, haciendo coincidir su horizonte temporal con la realidad histórica.

Ubicar los acontecimientos en el contexto que los genera, estableciendo relaciones causales y determinando consecuencias.

Conocer los sistemas cuantitativos de medición del tiempo, para estimar duraciones, a un nivel cualitativo, primero y, luego, a un nivel cuantitativo.

Tomando como base este marco conceptual, más los aportes de la consulta nacional antes comentada, fueron elaborados los contenidos del bloque NUESTRO PASADO HISTÓRICO, que junto con los bloques NIÑO, FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD y EL ESPACIO GEOGRÁFICO constituyen el área de Ciencias Sociales dentro del diseño curricular de la Primera Etapa de Educación Básica. Los contenidos conceptuales referi-

dos a la historia dentro de los programas de la Reforma Curricular atienden un conjunto de nociones y relaciones temporales, y de contenidos propiamente históricos, en el siguiente orden de presentación, más no necesariamente en el orden en que deben ser impartidos.

Contenidos conceptuales del bloque nuestro pasado histórico

GRADO PRIMERO

1. Noción de continuidad temporal : pasado, presente y futuro.
2. Noción de pasado personal y de pasado familiar.
3. Noción de acontecimiento del pasado que se conmemora.
4. Noción de cambio.
5. Vida de Simón Bolívar.

GRADO SEGUNDO

1. Relación entre pasado personal y pasado histórico.
2. Comunidades indígenas del pasado y del presente.
3. Aportes culturales de los grupos étnicos, blancos europeos, indígenas y negros, a la conformación de la cultura venezolana.
4. Noción de cambio.
5. Personajes históricos.
6. Fechas patrias.

GRADO TERCERO

1. Noción de pasado inmediato, pasado reciente y pasado distante.
2. Noción de cambio.
3. Periodos de la historia de Venezuela <indígena, colonial y republicano>.
4. Significación histórica de la independencia.
5. Hombres y mujeres destacados de la comunidad local, estatal y nacional.
6. Los símbolos patrios y los símbolos del estado.

Estas nociones, relaciones temporales, y hechos puntuales de la historia patria, son asimilados por los niños cuando en situaciones de aprendizaje son considerados diferentes contenidos procedimentales y actitudinales. Los contenidos procedimentales sugieren la ejecución de variados procesos cognitivos, en contextos de situaciones de aprendizaje motivadoras, como la evocación y la conversación, la búsqueda planeada y controlada de información, el procesamiento de información, la producción oral y escrita, el reconocimiento de hechos y personajes, el reconocimiento y la identificación de cambios operados en la comunidad, la identificación de situaciones y de realizaciones materiales y culturales, la observación planeada, la descripción de lo observado, la comparación, las simulaciones y escenificaciones de acontecimientos históricos y de bailes tradicionales, la ordenación de fechas patrias, la aplicación de procesos secuenciales, la seriación de acontecimientos, el establecimiento de relaciones causales sencillas, la representaciones pictóricas y gráficas, la interpretación del significado de los símbolos patrios y de hechos históricos, entre otros.

Los contenidos actitudinales, que acompañan a los contenidos conceptuales y procedimentales del bloque *Nuestro Pasado Histórico*, le facilitan al maestro tener presente en todo momento su rol de formador de valores éticos y morales que fortalecen la identidad personal, familiar, regional y nacional de los niños, en la oportunidad de valorar la historia y las tradiciones como elementos fundamentales en que se sustenta la vida de los venezolanos y como parte esencial del patrimonio que constituye nuestra nacionalidad (Narváez, 1996).

En la Educación Básica no se encauzan los aprendizajes de las diferentes disciplinas a la formación de especialistas en la materia; es decir, ninguna de estas materias de

enseñanza, llamadas áreas disciplinares en la Reforma Curricular, constituye una finalidad en sí misma, sino que todas ellas son medios para alcanzar otras finalidades. Los bloques de contenidos en cada área, persiguen el desarrollo de competencias comunicativas (eje Lenguaje), la capacidad de pensar (eje Desarrollo del Pensamiento), la internalización de valores y actitudes (eje Valores), y la valoración del trabajo como función social (eje Trabajo).

En síntesis, el Modelo Curricular de la Educación Básica se soporta en la tríada Proyecto Pedagógico Plantel, Ejes Transversales y Dignificación del Ser. Esta tríada es el alma de la Reforma Curricular, y su cuerpo son todos los hombres y mujeres, niñas y niños que trabajan, estudian y luchan cada día por un mejor porvenir. Pronto lograremos fundirnos todos los venezolanos en cuerpo y alma para que esta reforma educativa sea una realidad. Esperamos que estos nuevos programas puedan ser mejorados por la nueva administración que se inaugura el 2 de febrero de 1999 para que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza de la historia y de la calidad de la educación venezolana en su conjunto

BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, H. (1958/1987): *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- ASENSIO, M; CARRETERO, M. Y POZO, J.L. (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor Distribuciones.
- KEMMIS, S. (1993): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- LUC, J. N. (1981): *La enseñanza de la historia a través del medio*. (Diálogo en Educación N° 10). Madrid: Editorial Cincel.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1995): *Plan de acción*. Caracas: Autor. Ministerio de Educación (1996). *Educación Básica: reto, compromiso y transformación*. Caracas: Autor.

- MORENO, M. (1993): *Los temas transversales (serie Aula XXI, N° 55)*. Madrid: Editorial Santillana.
- NARVÁEZ FRONTADO, O.R. (1996): "Valores de identidad nacional, soberanía e integridad territorial en la Educación Básica" *Revista Educación*, Año LVII, N°179, pp. 81_99.
- PIAGET, J. (1946/1978): *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.