

# Cuatro vías para mejorar la calidad de nuestra educación básica sin invertir mucho dinero

*Leonardo Carvajal*

Centro de Investigación y Formación Humanística UCAB

## Resumen

En la primera parte de esta conferencia, dictada en la Universidad Metropolitana de Caracas, en el 2023, planteé que se necesitaba una fuerte inversión para pagar a los docentes un verdadero salario, justo y competitivo. Pero también se necesita repensar algunas reglas cualitativas de juego que han debilitado la calidad de nuestro subsistema educativo básico desde los años ochenta. En la segunda parte expuse varios ejemplos que ilustran acerca de las enormes deficiencias en sus capacidades matemáticas, de expresión y de conocimiento histórico que tienen las nuevas generaciones que arriban a la universidad. Y en la tercera parte explico cuatro desenfoques cualitativos que han sido factores determinantes para el descenso de la calidad formativa, a saber: A) Desde la Resolución 12 de 1983, se cambió la lógica del *Magister dixit* por la del *Magister tacet*. B) Se asumió la teoría constructivista de manera exagerada, abandonando muchos maestros el rol de conductores de las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. C) Los profesionales docentes han sido formados, desde los ochenta, con excesivos teoricismos y muy pocas experiencias en el uso de herramientas didácticas apropiadas. D) Los programas de estudio para niños y adolescentes están demasiado recargados de conocimientos superfluos.

**Palabras claves:** calidad educativa, currículo, constructivismo, facilismo didáctico.

## Four ways to improve the quality of our basic education without investing a lot of money

## Abstract

In the first part of this conference, presented at the Metropolitan University of Caracas, on 2023, I mentioned the need to make a strong investment to pay teachers a truly fair and competitive salary. But I also mentioned that it's also needed to rethink some qualitative rules of the game that have weakened the quality of our basic educational subsystem since the eighties. In the second part of the conference I gave various examples that illustrate about the enormous deficiencies in their abilities in fields such as math, verbal and written expression and historical knowledge that the new generations have when they arrive at the University. And in the third part of the conference I explained four qualitative blurs that have been determinant factors for the decline of the formative quality, as far as we know: A) Since the Resolution 12 in 1983, the *Magister dicet* logic changed for the *magister tacet*. B) The constructivist theory was assumed in an exaggerated manner, abandoning many teachers the role of conductors of the learning experiences of their students. C) The teachers have been formed, since the eighties, with excessive theorisms and very few experiences in the use of proper didactic tools. D) The study programs for children and adolescents are too filled with superfluous knowledge.

**Key words:** educational quality, curriculum, constructivism, didactic ease.

**Ponencia presentada en el simposio *Leo, juego y aprendo. Experiencias y perspectivas*, Universidad Metropolitana, Caracas, 23 de mayo de 2023.**

Todos estamos conscientes que si el sistema educativo venezolano pudiese analogarse con un barco de vela, diríamos que lo arrastran las corrientes y olas a un destino fatal, pues tiene el mástil quebrado, el timón averiado y tanto en su proa como en su popa, y en sus dos costados, exhibe grandes troneras por donde el mar lo inunda a raudales.

También estamos conscientes de que la tripulación de ese barco está sumamente mermada. Porque durante los últimos años de hirviente hiperinflación la paga de los docentes se licuó y volatilizó. Por ello, muchos de los docentes se fueron apeando del barco en diversos puertos laborales o saltaron por la borda, desesperados, para intentar sobrevivir trabajando en otros menesteres.

No será fácil ni rápido reconstituir en gran parte el medio millón de cargos docentes que se contabilizaba hasta el 2014, desde el Preescolar hasta el término de la educación Secundaria. Y no lo será porque los montos de las inversiones para pagarles un salario digno y competitivo a los docentes (y no una vergonzosa limosna como hoy en día) será muy, muy alto, lo cual solo podrá hacerse de modo progresivo, a medida que progrese en firme nuestra economía y, por ende, se incrementen los ingresos del Estado y, además, se tenga a la educación como prioridad.

Pero lo que quisiera plantear hoy como visión alternativa es que así como “No solo de pan vive el hombre”, también se podría acuñar que “No solo con más dinero destinado a la educación podremos mejorarla”. Es decir, mi tesis es que hay que hacer cambios cualitativos en cuatro asuntos para que tenga pleno sentido el otro cambio cuantitativo que acabo de señalar: pasar de las miserables limosnas que hoy se entregan a los educadores, al pago de salarios dignos y competitivos.

Tan lo creo así que me atrevería a dibujar el hipotético escenario en el que se reconstituyese el elenco de los educadores porque se tuviese el dinero para pagarles entre 600 y 1.000 dólares mensuales, desde el nivel de Docente I al del Docente VI. Pues bien, ante ese escenario favorable diría que, si no cambian las cuatro variables o factores que explicaré enseguida, en el campo cualitativo, el medio millón de docentes, desde Preescolar a la Media, seguirá fracasando en formar sólidamente a las nuevas generaciones.

Porque no es secreto para nadie que la calidad de nuestra educación básica ha caído, en las últimas cuatro décadas, y no en suave gradiente sino en picada. Veamos algunas referencias que no me las contaron, sino que las he vivido. Cuando enseñaba en la UCV, entre 1975 y 1998, tuve que ir reduciendo, década a década, las exigencias que hacía a mis estudiantes:

Y ello porque, en los setenta, un estudiante promedio de primer semestre en la UCV era capaz, en mi asignatura, de leer y analizar unos cuatro libros para luego construir una reflexión personal sobre un determinado tema. Su investigación era meramente bibliográfica y a su escrito lo denominábamos "monografía". Ya para mediados de los años ochenta no eran capaces de hacer la monografía teniendo como respaldo la lectura de cuatro libros, sino de tan solo cuatro artículos o capítulos seleccionados de libros. Para los noventa, me di cuenta que ni siquiera podría pedirles la elaboración de la monografía. Retrocedí a trabajar con ellos en su verdadero nivel: escogí artículos muy breves y me centré en ayudarlos a analizar los mismos, luego a compararlos entre sí, posteriormente a sintetizar lo que entendían de esas magras lecturas y, finalmente, a comentarlas de manera personal (1).

Y en la UCAB, donde laboro desde 1999 hasta ahora, procedí, tanto en el año 2004 como en el 2008, a dictarles a sendos grupos de mis estudiantes un breve relato de solo 107 palabras “de las andanzas por el mundo de Francisco de Miranda, el mismo dictado que me hicieron a mí y a mis compañeritos de primer grado de Primaria en el remoto mes de mayo de 1953. Me encontré con la desagradable sorpresa de que el

promedio de errores de ortografía, trece, de jóvenes con doce años de escolaridad era superior a la cantidad de errores de un niño que solo tenía previamente ocho meses de escolaridad..." (2).

Pero ahí no acaba todo, yo tengo la hipótesis de que "tampoco adquiere una mayoría de nuestros estudiantes la dimensión matemática de la existencia. No conocen de razones y proporciones; no captan las relaciones básicas entre las magnitudes; no saben realizar cálculos elementales; no saben plantearse ni siquiera la regla de tres que todo egresado del sexto grado de mi época sabía hacer; no dimensionan la profundidad de los números ni saben comparar unos con otros para poder establecer relaciones entre los datos" (3).

Iniciaré con un primer ejemplo. Un día del año 2015 le pedí en mi clase a una estudiante que me dijese, más o menos, cuantos habitantes tenía Venezuela. Me dijo que unos treinta mil. La hice voltear hacia la ventana del salón que mostraba un trozo de un barrio de Antímano y le dije que solo en esa parte del barrio vivían los treinta mil. Le insistí para que me diese otra cifra y me soltó que Venezuela tenía treinta mil millones de habitantes. Le comenté que no podía ser pues esa cantidad equivaldría a cuatro veces la población total del planeta, que es de siete mil millones, y aun sobrarían dos mil millones. Inútil intento de mi parte por hacerla comprender. Su inexpresiva mirada me demostró que no me entendía, que estábamos en dos mundos y que en el mundo de ella no existía la dimensión matemática.

Pero no es el caso de una sola estudiante. Hace unos cuantos años solía hacer un examen breve a todo mi curso del segundo semestre, tratando de que calibrasen lo abismal de las diferencias socioeconómicas que existieron entre los grupos sociales durante la Colonia venezolana. Les contaba que la fortuna que heredó Simón Bolívar fue de cuatro millones de pesos y que, en contraste, el salario de su maestro en la Escuela Municipal de Caracas, Simón Rodríguez, apenas era de doscientos pesos anuales. Y les formulaba una pregunta capciosa: "Si Simón Rodríguez no hubiese gastado ni un solo centavo de su salario anual y lo hubiese ahorrado todo, ¿cuántos años le hubiesen hecho falta para acumular la fortuna de su discípulo Simón Bolívar?". Alrededor de un veinte por ciento de los grupos era capaz de resolver el problema indicando que le haría falta trabajar y ahorrar ni más ni menos que por 20.000 años... pero el ochenta por ciento desgranaba las respuestas más peregrinas demostrando que no tenían sentido alguno de las proporciones matemáticas. Pues algunos escribían que 20 años, otros 2.000, algunos 10 años, otros 40, otros 4.000; uno que otro 80 años, otro que 12 años y el más disparatado, 15 años y medio. Finalmente, alguna otra respondió, textualmente, que "Toda la vida"... (4).

Pero también carece la grandísima mayoría de nuestros estudiantes de la UCAB de la dimensión histórica. Así lo expliqué en la ponencia *La cuasi ausencia de la dimensión histórica en la generación digital*, que presenté ante la Academia Nacional de la Historia en febrero de 2018. En ella expliqué que, en varias oportunidades entre el 2015 y el 2017, les pregunté, en un breve examen escrito, a estudiantes de la carrera de Educación, cuáles eran las etapas o periodos históricos que había vivido Venezuela desde 1830 hasta nuestros días, indicando algún hecho relevante ocurrido en cada etapa. Mostraré algunas de las respuestas típicas: (5)

La primera gaseosa respuesta: "Desde 1830 hasta hoy una etapa histórica que obtuvo un logro histórico a nivel alto (sic)". En una segunda, hay un vacío absoluto entre 1830 y 1999, porque dice: "12 de octubre 1810 la batalla de la independencia que dura hasta 1830. Actor: Simón Bolívar. 11 de julio de 1810 firma del acta de independencia. Paro militar de Chávez para tomar el gobierno año 1999 (sic)".

Una tercera respuesta focalizaba toda la historia de Venezuela en un único personaje: "Marcos Pérez Jiménez (1990). Construcciones de autopistas, elevados, viviendas, entre ellas está el distribuidor la araña, autopista Francisco Fajardo, los bloques del 23 de enero, los bloques o edificios de la Hacienda Caricuao, entre ellos un bloque experimental. Otorgación de las becas Gran Mariscal de Ayacucho. Construcción de los puentes hacia el litoral (sic)".

Una cuarta realizaba un surrealista revoltillo de etapas, personajes y procesos pues colocaba en sucesión lo siguiente: "La Independencia de Venezuela. La Dictadura de Marcos Pérez Jiménez. Golpe de Estado en

Venezuela, conocido como el Caracazo. Gobierno al mandato del Presidente Hugo Chávez entre los años 1990-2000. Caída del Gobierno de Marcos Pérez Jiménez, integrando como personaje relevante al Padre Medina Angarita. El pueblo logró salir a la calle a exigir un Gobierno Demócrata y a pedir su renuncia a la Presidencia (sic)".

Y, mucho peor, una quinta respuesta asumía que el tiempo puede transcurrir desde un antes a un después o desde un después a un antes. Porque con todo desparpajo ese estudiante inventó una suerte de evolución retrógrada al aludir a "el golpe de estado realizado por Hugo Chávez, el cual se llevó a cabo entre 1999 y 1998 (sic)"... Y así, *ad nauseam*.

Entonces cambié de pregunta y tan solo les inquirí, a otros grupos, sobre algunos hechos importantes del siglo XX que conociesen. Recalco, del siglo XX. Esta vez, al desconocimiento de lo histórico se unió de modo prominente el desconocimiento de las proporciones matemáticas más básicas. Al respecto, mostraré tres respuestas emblemáticas.

La primera, aludía a: "1: El 19 de abril de 1830: Acta de Independencia. 2: El 20 de abril de 1835. Ocurre el llamado "éxodo campesino". 3: El 04 de julio, Batalla de Carabobo (...) una fuerte batalla que se desencadenó en 1856 que estaba liderizada por José Félix Ribas".

El segundo caso es la increíble, pero cierta, respuesta de quien, como primer acontecimiento histórico importante del siglo XX en Venezuela, escribió: "La libertad de Venezuela. Venezuela sale del yugo español en 1942 (...) y al liberarse Venezuela del yugo español, surge como nuevo método de alimento el arte de la pesca".

Y el último caso fue la respuesta de una alumna que mencionó seis acontecimientos, bastando la lectura del primero para calibrar que ni de historia, ni de matemáticas elementales, entiende algo. Pues comenzó escribiendo que: "Cuando Marcos Pérez Jiménez en 1858 en toda Venezuela habían 15.000 millones de estudiantes universitarios. Ahora, en 2017, solo en la UCAB hay 16.000 millones de estudiantes" (6).

Caben entonces algunas preguntas: ¿Por qué tales barrabasadas mentales eran simplemente impensable que las cometiesen los bachilleres venezolanos de hace medio siglo o, incluso, muchos de los egresados de la escuela primaria? ¿Qué ha variado en lo que se enseña, en el cómo se enseña, en quiénes enseñan, para que la calidad educativa haya descendido tanto?

Es hora, entonces, de presentar a los cuatro factores a los que antes aludí, factores cualitativos que han ido descentrando y debilitando el proceso formativo en el nivel donde deben colocarse los pilotes de la formación de un ser humano: en la escuela primaria. Factores que aparecieron en determinados lapsos históricos como señal de los "nuevos tiempos" y que fueron seguidos a pies juntillas por nuestras autoridades y magisterio con imitación mecanicista, tal como acontece con las modas en cualquier campo. Los iré enunciando con sintéticas acotaciones críticas.

El primero es el que denominé, años ha, en 1995, como "el facilismo de los facilitadores" aludiendo al drástico cambio de rol de los maestros que en Venezuela se operó cuando, en 1983, el gobierno de Luis Herrera Campíns promulgó la Resolución 12, abarrotando al maestro con siete roles: como planificador, evaluador, promotor social, y un largo etcétera. Y, además, modificando su rol clásico de enseñante por el de "facilitador de los aprendizajes".

Al respecto, dije y digo que estaba bien que los docentes abandonaran cualquier exceso de clases magistrales pero lo que ocurrió fue un movimiento pendular y muy pronto cesaron de dar clase alguna. No lo digo yo ahora, lo descubrió y publicó la profesora de la UCV Aurora Lacueva, quien investigó el *modus operandi* de doscientos educadores del Área Metropolitana de Caracas entre 1984 y 1986, con la ayuda de decenas de sus estudiantes de Metodología de la Investigación, de la Escuela de Educación de la UCV, mediante el método de la observación participante. Ella reveló que eran obsoletas las críticas que aludían a la pasividad que generarían las clásicas clases magistrales. Porque lo que ella comprobó es que los maestros, en su generalidad, habían dejado de dar clases (7).

Cáptese que, ya para mediados de los ochenta, el tiempo en las aulas se dedicaba casi totalmente a la realización de tareas rutinarias, según los hallazgos de Aurora Lacueva. Los alumnos copiaban en sus cuadernos fragmentos de los libros de textos o interminables dictados del maestro quien, a su vez, los leía de los mismos libros de texto.

Y también el profesor Jorge Klein, de la Escuela de Educación de la UCV, observó, a finales de los años ochenta, 27 aulas de escuelas básicas ubicadas en Barcelona y Puerto La Cruz. Los resultados fueron similares a los de Aurora Lacueva. Apenas en tres de esas aulas los docentes explicaban los distintos temas, mientras que en las restantes 24 lo que hacían los alumnos era copiar, o en el pizarrón o en los cuadernos, los dictados de aquellos (8).

Pasó, pues, el tiempo del *Magister dixit* (el maestro que enseña imperativamente) que dominaba desde la Edad Media. Pero fue sustituido, digo yo, por el tiempo del *Magister tacet* (el maestro que calla). El “facilismo de los facilitadores”, entonces, ha devenido en una extraña didáctica en la que son los estudiantes los que supuestamente se enseñan unos a otros, mientras que el docente se convierte en el simple coordinador de las “clases” que ellos se imparten, a las que Aurora Lacueva no vacilaba en calificar de “intercambio de ignorancias” (9).

Esa malhadada práctica debe desaparecer porque los resultados del supuesto autoaprendizaje masivo están a la vista. No se tratará de volver al pasado, sino de combinar el estímulo a la investigación a partir de los centros de interés de los alumnos con la guiatura clara y firme de los docentes, para que los estudiantes en verdad adquieran las competencias básicas que se pretendan. En ello, creo que debemos apoyarnos en Simón Rodríguez, quien, en su obra póstuma, *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga*, establece en su definición del maestro una síntesis excelsa de las dos maneras de actuar del verdadero maestro, complementarias entre sí y no dicotómicas:

Puede uno ser profesor o catedrático,  
i no ser maestro,  
MAESTRO  
es el dueño de los principios  
de una ciencia, o de un arte, sea liberal, sea mecánico, i que  
transmitiendo sus conocimientos,  
sabe hacerse entender i comprender con gusto.  
i es el MAESTRO por excelencia,  
si aclara los conceptos i ayuda a estudiar,  
si enseña a aprender, facilitando el trabajo  
i si tiene el don  
de inspirar a uno, i exitar en otros, el deseo de saber (10)

Y pasando al segundo factor que reforzó los efectos negativos del “facilismo de los facilitadores”, debilitando aún más la calidad de la formación que recibieron las nuevas generaciones a partir de los ochenta y noventa, encontramos la manera desmañadamente exagerada con la cual se asumió la teoría constructivista entre nosotros. Se han dicho y escrito demagogias al respecto como que de ahora en adelante ha de aplicarse una “pedagogía inversa”, es decir, aquella en la que el estudiante es el protagonista de su aprendizaje al que dirige de forma autónoma. Así, por ejemplo, la página web de una universidad española señala que el docente ya no es un guía, sino un mero “acompañante de los alumnos”. Y en esas novísimas “aulas invertidas” son los alumnos quienes “dirigen la formación mediante preguntas y la generación de debates o propuestas de aprendizaje”.

Según esta nueva lógica sería algo pecaminoso, una suerte de herejía pedagógica, que al profesor de Historia se le ocurriese “dar una clase” acerca del despojo que nos hicieron en 1899 de la Guayana Esequiba, o que a la profesora de Música, maracucha por más señas, se le ocurriese disertar delante de sus chicos durante

media hora sobre el origen e idiosincrasia de las gaitas. Todo ello es mal visto desde hace varias décadas por los constructivistas a ultranza, en aras de la pretensión de que niños y adolescentes sean los investigadores natos que decidan día a día qué conocimientos adquirir. En cuanto al nivel superior algunos creen en otra moda, la de la fulana “teoría fundamentada”, esa que legitimaría presuntamente que cada estudiante veinteañero, en cada investigación, sea capaz de crear su propia teoría. Ante lo cual, digo que o yo no sé qué cosa es una teoría científica (sea en el campo de las ciencias sociales o de las naturales y exactas) o es descomunal la banalización de lo que es una teoría científica y de cómo las van pariendo laboriosamente los investigadores expertos.

En realidad, se debería tratar hacia el futuro de no idolatrar cada nueva doctrina, teoría o método que nos llegase, como si fuese la panacea; sino más bien usarlos y probarlos con el comedimiento de un sano relativismo. Así, para quienes creen que el constructivismo induce a un rol secundario al maestro y que este debería pasar a ser tan solo un ayo complaciente de los niños, dispuesto a seguirlos en sus inspiraciones, deseos y curiosidades del día, me permito citar lo que el eminente psicólogo social y del aprendizaje César Coll, desde hace treinta años, escribió sobre el constructivismo:

1. Que los muy denostados contenidos “aparecen en el marco de la concepción constructivista como un elemento crucial para entender, articular, analizar e innovar la práctica docente” (11).
2. Que se debe llamar la atención acerca de que los estudiantes no pueden crear la cultura sino más bien deben apropiarse de modo personal de ella, pues los contenidos culturales “los que sean, se encuentran ya elaborados, forman parte de la cultura y del conocimiento, lo que hace que la construcción de los alumnos sea una construcción peculiar. En efecto, se construye algo que ya existe, lo que desde luego no impide la construcción –en el sentido que le hemos dado: atribuir significado personal–, aunque obliga a que esta se realice en un sentido determinado, justamente aquel que marca la convención social en relación al contenido concreto. Es decir, no se trata de que los alumnos sumen aproximadamente a como está establecido, o de que pongan la letra “hache” donde les parezca mejor” (12).
3. Que el rol del docente no es deleznable. Así, Coll afirma que “la construcción de los alumnos no puede realizarse en solitario (...) gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas (...) podríamos afirmar que esta ayuda, la orientación que ofrece y la autonomía que permite, es la que hace posible la construcción de significados por parte del alumno” (13).

También encontramos un tercer factor cualitativo que explica el hundimiento progresivo y sostenido de la calidad educativa entre nosotros. Ese tercer factor es el tipo de formación que Venezuela ha venido dando, desde 1980 en adelante, a los futuros profesores y licenciados en educación; profesionales que, en su mayoría, han aspirado a trabajar en los niveles medios y superiores del sistema o en tareas de apoyo aledañas o en gerencia educativa. Y hacia esos campos se han focalizado los contenidos de los *pensa* en la treintena larga de escuelas de educación y pedagógicos que han funcionado por décadas en el país.

Queda flotando, entonces, sin respuesta convincente la pregunta: ¿y dónde se forman y cómo los alrededor de doscientos mil o más maestros que deben ocupar las aulas en la educación inicial o en la educación primaria? Antes, hasta comienzos de los años setenta, se formaban en las 131 escuelas normales (públicas y privadas) que se esparcían por ciudades grandes y pequeñas de todo el territorio nacional. En ellas, la inmensa mayoría de los formadores de esos futuros maestros normalistas eran maestros veteranos, algunos de las cuales ya se habían jubilado; otros, posiblemente habían estudiado en el nivel superior mientras ejercían

como maestros normalistas; y, ciertamente, los unos y los otros conocían el oficio de maestro por haberlo practicado a lo largo de veinte o más años. Esos formadores enseñaban a aquellos adolescentes que aspiraban a ser maestros y maestras los trucos del oficio, el know how, como se dice ahora y lo sabían enseñar porque, como dice la Biblia, de la abundancia de experiencias que habían vivido y que estaban en su corazón, hablaba su boca.

Y sigo hilvanando el contraste: no eran las normales, pues, unas incubadoras de teoricismos, no pretendían esos maestros veteranos formar en ellas a “teóricos de la pedagogía”, como sí se aspiraba, por ejemplo, en la Escuela de Educación de la UCV, donde laboré por 22 años. Escuela, como unas cuantas más, en las que el casi seguro futuro maestro de tercer grado cursaba unas 45 asignaturas a lo largo de diez semestres e, incluso, culminaba su carrera con la elaboración de una robusta tesis de licenciatura. Y entre esas asignaturas recibía unas cuatro psicologías educativas, cuatro estadísticas, cuatro sociologías educativas, tres historias de la educación, seis metodologías de la investigación educativa y pare de contar. Pero, ni por asomo tenía una, siquiera una asignatura, que se denominase “Teoría y práctica de la lectoescritura”, conocimiento absolutamente indispensable para cuando ese flamante licenciado universitario en educación se pusiese el uniforme de maestro de tercer grado y se encontrase con la realidad de que debía enseñar a leer y escribir adecuadamente a sus 35 alumnos.

Esa era y sigue siendo la paradoja: que nuestros flamantes licenciados en educación han sido menos capaces de formar con eficiencia a nuestros niños entre los 3 y 12 años, porque muy poquitos de sus formadores, en las universidades y pedagógicos, han tenido experiencia como maestros de la educación Inicial y Primaria y porque el pensum que cursaron los paseó mucho por centenares de teoricismos y muy poco por el terreno real de las necesidades de nuestros niños.

Y si a estos tres desenfoques se le suma un cuarto, que viene desde los años setenta, el cuadro de desvaríos se agrava. Porque una investigación de Mercedes Camperos (14) reveló, hace muchos años, que entre el primero y el sexto grado de Primaria, el pensum conductista que rigió por casi tres décadas, entre 1970 y 1996, abarcaba 1.153 objetivos específicos en el área cognoscitiva, a razón de algo más de un objetivo diario pues para ese entonces, a razón de 180 días de teórica escolaridad anual, el total de días de trabajo académico para los seis años del nivel Primario sería un máximo de 1.080.

Desaforado carrusel de enseñanzas era aquel currículo, intento en vano de enseñar demasiado, en vez de reiterar ciertos criterios, ciertos métodos de trabajo, ciertas ejercitaciones que, antaño, garantizaban que los niños escribiesen con suficiente corrección, supiesen leer y manejasen un problema de proporciones matemáticas usando correctamente la regla de tres.

Lamentablemente, nuestros modelos curriculares oficiales, con el paso del tiempo, se han ido convirtiendo en una suerte de “cajón de sastre” en el que se pretende abarcar todos los asuntos o problemas que a muchas almas bienintencionadas les parece que se deben exponer de modo preventivo en el mundo escolar. Esa tendencia se notó mucho a propósito de la reforma curricular de 1996-1998 en la que se adoptó la matriz teórica del constructivismo, cesanteando a la conductista que había durado tres décadas. En ese modelo, los programas de estudio se hicieron mucho más recargados que los anteriores, ya que para cada grado se adjudicaron una excesiva cantidad de contenidos procedimentales y actitudinales, amén de los contenidos conceptuales. Tal recarga de tareas a realizar ha extraviado al maestro. Y más aún se desenfoca éste cuando lee en su programa de estudio que debe trajinar con muchos contenidos superfluos e impertinentes. Pondré un único ejemplo de un montón de exabruptos pedagógicos que existen en esos programas. En el de tercer grado de primaria se determina que el educando, niño de nueve años, debe lograr la capacidad de interpretar “situaciones tomadas de la vida cotidiana a partir del estudio de nociones de probabilidad y estadística” y también de resolver “problemas del entorno socio-cultural que lo lleven a desarrollar una o varias soluciones apropiadas a través de un proceso de pensamiento matemático” (15).

Frente a las anteriores y a las últimas peregrinas pretensiones de incluir en los programas de estudio de Primaria toda una galaxia conceptual, procedimental y actitudinal (última de las modas que nos llevan y traen), postulo, con Arturo Uslar Pietri, la necesidad de aplicar “una cura de simplicidad a nuestra educación”. Este intelectual, tal vez el último de nuestros enciclopedistas formulaba, en 1965, esta admonición que ha caído en saco roto: “Habría que poner un gran énfasis, y sería una cosa preciosa, en que se le diera mayor importancia en la escuela a enseñar a vivir, a enseñar a actuar, a enseñar valores éticos, a enseñar libertad de conciencia y a enseñar a hablar y a escribir, antes que a tanta materia que pasa como una nube sobre la cabeza del niño y se borra después” (16).

Y también, otro personaje que se dedicó a expandir la educación popular a través de 19 países de tres continentes, José María Vélaz s.j., el visionario jesuita fundador de Fe y Alegría, estaba igual de claro que el intelectual Uslar Pietri. Decía Vélaz a sus maestros: “No se preocupen de los programas ni pierdan el tiempo exigiendo cantidad de cosas inútiles que a sus muchachos no van a servirles para nada. Si leen bien y ponen sus manos en buenos libros, serán capaces de aprender siempre por sí mismos. Y si no les enseñan a leer bien, va a ser inútil que les exijan lo que viene en los programas” (17).

Espero haber expresado con claridad mi hipótesis de que es posible y necesario modificar la torva matriz de decadencia de la calidad educativa mediante el cambio de contenido y sentido de las cuatro variables o factores analizados, sin que ello obligue a erogaciones económicas significativas.

#### **Referencias bibliográficas y documentales.**

1. Leonardo Carvajal (2017). *Nuestra decadencia educativa. Memorias de 44 jóvenes venezolanos*, ABediciones/Konrad Adenauer Stiftung, Caracas, p. 17.
2. *Ibidem*, p. 18.
3. *Ibidem*, p.20
4. *Ibidem*, pp. 20-21
5. Leonardo Carvajal (2018). La cuasi ausencia de la dimensión histórica en la generación digital, revista *Comunicación*, no. 181, primer trimestre del 2018, Centro Gumilla, Caracas, p. 90.
6. Exámenes en el archivo personal de Leonardo Carvajal.
7. Leonardo Carvajal (1996). Vida escolar, trabajo educativo y proyecto pedagógico, en: Varios. *Coloquio: la dirección de la escuela*, Fundación Polar, Caracas, p. 102.
8. *Ibidem*, p. 103.
9. *Ibidem*, p. 105.
10. Simón Rodríguez (2001). Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga, en: *Obra completa*, tomo II, Ediciones de la Presidencia de la República, Caracas, p. 19.
11. César Coll e Isabel Solé (1996). Los profesores y la concepción constructivista, en: César Coll et alii, *El constructivismo en el aula*, Editorial Graó de Serveis Pedagògics, Barcelona, España, p. 17.
12. *Ibidem*, pp. 17-18.
13. *Ibidem*, p. 18
14. Mercedes Camperos (1995). El mito de la formación integral de la Escuela Básica, en: *Resúmenes de la III Jornada Nacional de Investigación Humanística y Educativa*, Mérida, Venezuela, p. 75.
15. En: Leonardo Carvajal (2011). *Mitos, realidades y propuestas educativas*, Fundación Fondo Editorial Simón Rodríguez de la Lotería del Táchira, Mérida, Venezuela, p. 150.
16. Arturo Uslar Pietri (1982). *Educación para Venezuela*, Editorial Lisbona, Madrid-Caracas, p. 48.
17. En: Leonardo Carvajal (2011). *Op.cit.*, p. 150