

La Enseñanza de las Ciencias Sociales en Venezuela

Dra. Rosanna Chacín
Universidad Central de Venezuela
roschacin@gmail.com

Resumen

En los niveles de educación obligatoria, al área de Ciencias sociales le corresponde asumir de manera directa las funciones de socialización y transmisión del legado histórico cultural, a las generaciones venideras; así lo expresa la presentación del área, en el Currículo Básico Nacional. Así, en los diseños curriculares, se explicitan las orientaciones pedagógicas de cada área de aprendizaje, bajo concepciones epistemológicas específicas, que determinan no sólo los contenidos de enseñanza y su organización, sino las nociones de espacio, tiempo y ciudadanía con las cuales formamos a las nuevas generaciones. En este artículo, se presentan los resultados de un estudio documental, desarrollado en base a la revisión de los diseños curriculares oficiales de Educación Inicial, Primaria y Secundaria en Venezuela, como parte de un proyecto de investigación que busca caracterizar las fortalezas y debilidades que presenta la enseñanza de las ciencias sociales en el país con miras a ofrecer propuestas alternativas de fortalecimiento. En tal sentido, en este estudio se tratan los aspectos fundamentales que nos permiten caracterizar las perspectivas epistemológicas presentes en el abordaje curricular de las nociones de espacio, tiempo y ciudadanía, operacionalizadas en los diseños respectivos. Resalta en esta investigación, la importancia de emprender cambios profundos que impliquen el abordaje de esta y otras áreas de aprendizaje, desde perspectivas epistemológicas acordes con las necesidades de formación que nuestra sociedad exige. De igual manera, se aborda la importancia de la formación pedagógica del o de la docente responsable de implementar estos diseños curriculares, desde una visión crítica reflexiva y transformadora.

Palabras Clave: *currículo, perspectivas epistemológicas, enseñanza de las ciencias sociales.*

The Teaching of Social Sciences in Venezuela

Abstract

At levels of compulsory education, it corresponds to the social sciences area to assume the functions of socialization and cultural transmission of historical legacy to future generations, and this is explicitly expressed in the introduction of the National Core Curriculum. Thus, in the curricula of each learning area, are provided some teaching guidelines based on specific epistemological aspects which determine not only the contents of teaching and organization, but also the notions of space, time and citizenship that will form the new generations. This article presents the results of a documentary study which was developed on the basis of the revision of the official

curricula of Preschool, Primary and Secondary Education in Venezuela. It is part of a research project that seeks to characterize the strengths and weaknesses of the social sciences teaching in the country in order to offer alternative proposals for improving it. In this sense, the study analyzes the theoretical foundations that allows us to characterize the epistemological perspectives present in the curricular approach of the respective designs, concerning to the notions of space, time and citizenship. We conclude that it is necessary to undertake major changes which must involve the following matters: first, the integration of the social sciences aspects previously mentioned, with the contents of other learning areas; second, epistemological perspectives in accordance with the training needs that our society demands and third, to consider and emphasize, from a critical, reflexive and transformational perspective, the pedagogical training of teachers responsible for implementing these curricula.

Key words: *curriculum, epistemological perspective, social sciences teaching.*

Introducción

En el Sistema Educativo venezolano, la enseñanza del área de las ciencias sociales, se aborda de manera explícita a partir de la Educación Primaria y se mantiene a lo largo de los niveles educativos preuniversitarios. La mayor importancia de esta área de aprendizaje, radica en que le corresponde asumir de manera directa y explícita, las funciones de socialización y transmisión del legado histórico cultural de generación en generación, para las cuales fue creada la escuela. Al respecto, Laies y Segal (2001) indican que:

A diferencia de otras áreas del conocimiento escolar, la enseñanza de las ciencias sociales no llegó a las aulas con la intención central de transmitir contenidos o aprendizajes en sentido estricto. No se trataba, como en otras áreas, de lograr la formación de conocimientos y habilidades cognitivas o físicas sino especialmente de favorecer, a través de su enseñanza, un proceso de identificación con los valores de la nacionalidad... (p. 88).

En Venezuela, las decisiones curriculares son tomadas desde una perspectiva de Estado Docente. Esto quiere decir que el Ministerio para el Poder Popular y la Educación es el responsable y garante de operacionalizar en Diseños Curriculares, los fines y objetivos educativos del país, bajo concepciones y perspectivas curriculares particulares, por lo que las decisiones relacionadas con los contenidos de enseñanza y la forma de abordarlos, son determinadas por un enfoque epistemológico coherente con el “tipo de hombre y mujer” que se desea formar, reflejado en la Fundamentación curricular vigente.

Posner (2001) explica que:

...cualquier currículo representa una concepción particular y probablemente deliberada de la materia o asignatura, sea ésta ciencia o música, una lengua extranjera o enseñanza de conducción de automóvil. La concepción de la materia seleccionada para el currículo genera un énfasis sobre ciertos aspectos y un enfoque de dicha asignatura que distingue un currículo de otro. (p.89).

Por ello, la enseñanza de las ciencias sociales, como cualquier otra área, es determinada por la concepción curricular asumida en los diseños, ya que se considera “el currículo como construcción social que surge, se modifica y reformula a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales” (Pagés, 1994). Por ello, Posner (2001) también nos recuerda que “Los currículos, al igual que las constituciones, los tratados y las leyes, deben ser entendidos en términos de sus contextos históricos” (p. 37). De esta manera, cada diseño curricular refleja los rasgos e intencionalidades específicas y características del modelo curricular y el enfoque epistemológico (tanto de la enseñanza en general, como del área en particular) adoptados en cada momento socio-histórico. Es así como, en nuestro Currículo Básico Nacional, se expresa en la presentación del área de las ciencias sociales que:

...es uno de los pilares fundamentales para propiciar y fomentar la formación y consolidación de los valores morales y cívicos de solidaridad, convivencia social, tolerancia, respeto por la familia, valoración por el trabajo, conservación del ambiente e identidad nacional, lo cuál contribuye a la formación integral...proporciona conocimientos, habilidades y actitudes para la participación responsable en la transformación de la sociedad” (CBN).

Las ciencias sociales conforman un grupo de disciplinas interrelacionadas, de las que, la historia y la geografía parecen ser las más representativas en tanto brindan al resto, el soporte espacio temporal necesario. En nuestro país, el área de las ciencias sociales, ha sido abordada curricularmente desde estas dos disciplinas fundamentalmente, y se ha añadido la llamada Educación Familiar y Ciudadana, por esta razón, se puede observar que el abordaje del área se desarrolla en torno a las nociones básicas de: espacio, tiempo y ciudadanía. Entendemos por “nociones básicas”, aquellos constructos

generales e inclusivos que organizan el abordaje (en este caso) de los temas fundamentales del área de las ciencias sociales.

Para efectos del presente estudio, estas tres nociones básicas de las ciencias sociales, han sido caracterizadas atendiendo a distintos momentos históricos y perspectivas epistemológicas respectivamente. Esto nos permite a su vez caracterizar el abordaje curricular del área de las ciencias sociales en los niveles de educación obligatoria en Venezuela y sus respectivas consecuencias en la toma de decisiones pedagógicas del docente bajo el modelo didáctico correspondiente, ya que resulta imposible desligar tales procesos, de las decisiones curriculares en las cuales están inmersos. Al respecto, Pagés (1994) expresa que “La didáctica de las ciencias sociales, como la del resto de las asignaturas, ha crecido y se ampara en las concepciones curriculares dominantes en cada momento histórico”.

En este orden de ideas, la investigación que se presenta en este artículo, se enmarca en el ámbito curricular entendiendo las implicaciones que este tiene en los procesos de toma de decisiones didácticas que emprende el docente, durante la implementación.

Posner (2001) nos indica que:

Un currículo es implementado sólo cuando un profesor lo utiliza para enseñar a los estudiantes...Los profesores deben cubrir ciertos temas, contenido, habilidades, objetivos, o cualquier otro aspecto que constituya la materia del currículo...(p.194).

Las reformas curriculares que se han desarrollado en nuestro país en los últimos 15 años, se han caracterizado por ser implementadas de manera “fracturada”. Así, se abordó la modificación tanto organizativa como curricular del Nivel de Educación Preescolar, en Educación Inicial (2005), sin tomar las previsiones de transición al siguiente Nivel Educativo. De igual manera, podemos mencionar la implementación del Currículo Básico Nacional (1998), únicamente para la I y II Etapa de Educación Básica (recientemente denominada Subsistema de Educación Primaria), sin atender la continuidad de la reforma para III Etapa y el Ciclo Diversificado. Esta realidad justifica la conveniencia de emprender el análisis de la enseñanza de las ciencias sociales en

Venezuela, a partir de las perspectivas epistemológicas y modelos didácticos expresados en los distintos diseños curriculares según el enfoque asumido en las reformas implementadas.

Marco teórico referencial

Análisis curricular

Hablar de currículo implica (al igual que con el término calidad) enfrentarnos a una diversidad de acepciones. En opinión de Posner (2001), el currículo “es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula” (p. XXVI), en tal sentido, circunscribe las distintas definiciones de currículo a las diversas tendencias en cuatro perspectivas teóricas, que serán adoptadas como indicadores en el análisis de la categoría respectiva:

1. Perspectiva tradicional: en la que se considera que “la educación debía estar centrada en la transmisión de la herencia cultural de la civilización occidental” (p.50). Ante esta perspectiva, el currículo cumple la función de garantizar dicha transmisión, considerando al alumno como un ser pasivo que recibe información y colocando el énfasis en el “Qué” enseñar.
2. Perspectiva experiencial: surge como respuesta a la tendencia anterior, con relación al rol del alumno en la experiencia de aprendizaje. Posee una base psicológica, al centrarse en el reconocimiento de las diferencias individuales y la necesidad de experimentar para aprender. Desde esta perspectiva, el currículo se centra en el “Cómo”, brindando un espacio prioritario a las materias prácticas y de utilidad social.
3. Perspectiva disciplinaria: emerge con la “explosión de conocimientos” de la década de los 50 y la atomización progresiva del mismo. Surge así el desarrollo de los currícula y la estructuración de planes de estudio por disciplinas científicas. Es así como, el centro de interés curricular retorna al “Qué”, determinado ahora por áreas disciplinares. Nuevamente se deja a un lado al alumno y las características del aprendizaje.
4. Perspectiva conductista o behaviorista: tras el énfasis exagerado en los contenidos disciplinares que se le otorgaba al currículo desde la perspectiva anterior, los psicólogos advierten la necesidad de dar mayor importancia a la enseñanza pues esta determina las

posibilidades de que se concrete el aprendizaje. De este modo, surge la tecnificación de la enseñanza, organizando los currícula por objetivos instruccionales. Así, los currícula se centraron en la determinación de metas estructuradas de enseñanza.

5. Perspectiva cognitiva: posteriormente a la implementación de perspectivas que dejaban de lado al alumno como participante activo de su propio aprendizaje, este enfoque surge también de la psicología debido a los avances logrados por esta disciplina en cuanto a la comprensión de los procesos internos que ocurren en el individuo que aprende. Es a partir de ese momento que el interés del currículo comienza a centrarse en el “Cómo”, generando currículos que orientan la acción educativa desde la enseñanza y desde el aprendizaje al mismo tiempo, a fin de alcanzar el equilibrio necesario entre ambos.

Aún cuando, asumimos el currículo como elemento dinámico, que integra todas las fases del desarrollo curricular: el diseño, la implantación, el seguimiento, el control y la evaluación de los resultados, en el caso particular de esta investigación se centra únicamente en la fase de diseño, en tanto que, nos interesa en este momento identificar las perspectivas curriculares y el enfoque epistemológico que subyace a la estructuración del área de las ciencias sociales en los diseños curriculares oficiales, de los niveles de escolaridad obligatoria en Venezuela. Pagés (1994) explica que, analizar el tema de la enseñanza de las ciencias sociales, no se limita al abordaje de la didáctica y el modelo que se asuma, pues “la didáctica de las ciencias sociales, como la del resto de las asignaturas, ha crecido y se ha amparado en las concepciones curriculares dominantes en cada momento histórico”. En tal sentido, el propósito del presente estudio fue abordar el análisis de las perspectivas presentes en los diseños curriculares oficiales de los niveles de escolarización obligatoria, atendiendo a la clasificación aquí descrita.

Enseñanza de las ciencias sociales

Las ciencias sociales conforman un grupo de disciplinas interrelacionadas, de las que, la historia y la geografía parecen ser las más representativas en tanto brindan al resto, el soporte espacio temporal necesario. Camilloni (2001) plantea que:

La enseñanza de las ciencias sociales constituye una compleja tarea, ya que exige a la didáctica la resolución sistemática de una serie de problemas que, si bien son comunes a la enseñanza de todas las disciplinas, en el caso de las ciencias sociales se perciben con mayor agudeza y evidencia en razón de la problemática propia de los contenidos con los que debe trabajar. (p.25)

De esta manera, la enseñanza de esta área de conocimiento, al igual que en otras, ha exigido a la “didáctica general” nuevos retos.

Pagés (1994) agrega que:

...el ámbito de actuación de la didáctica se ubica en los procesos de de la enseñanza y del aprendizaje de unos contenidos concretos que, como es lógico, tienen unas características teóricas y metodológicas propias y generan un tipo de problemas que no siempre son homologables con los problemas de otros contenidos del currículo escolar (p.84).

Es así como las didácticas especiales, se fundamentan en una toma de decisiones pedagógicas en las que se incluyen, los dominios disciplinares y las características propias del área. Casi siempre estos procesos de enseñanza y aprendizaje se plantean al margen, puesto que ponen énfasis en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya no en sí mismos, sino abordados desde unos contenidos particulares. Esto exige la incorporación de nuevas líneas de investigación en la didáctica, a partir del propio análisis del área de conocimiento y sus características conceptuales y epistemológicas. Es decir, resulta fundamental, para la toma de decisiones pedagógicas respecto al área en particular, el estudio del campo de conocimientos correspondiente a fin de construir diseños curriculares y prácticas educativas coherentes y pertinentes con las finalidades educativas del país. Prats (2003) al referirse a esto indica: “No será posible abordar la explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los temas histórico/geográficos/sociales fuera de la investigación de estos procesos”.

Nociones básicas en la enseñanza de las ciencias sociales y su abordaje epistemológico

En nuestro país, el área de las ciencias sociales, ha sido abordada curricularmente a partir de contenidos de las disciplinas: geografía e historia fundamentalmente, y se ha añadido la llamada Educación Familiar y Ciudadana. En tal sentido, se puede observar que el abordaje del área se desarrolla en torno a las nociones básicas de: espacio, tiempo y ciudadanía. Entendemos por “nociones básicas”, aquellos constructos generales e inclusivos que organizan el abordaje (en este caso) de los temas fundamentales del área de las ciencias sociales. Por ello, efectuaremos el estudio curricular que nos proponemos, a partir de las nociones básicas como subcategorías de análisis, entendiendo que en estas podemos apreciar tanto la perspectiva curricular como el enfoque epistemológico asumido.

1) Noción de Espacio: Cristófol (1998) expresa que “el espacio remite básicamente al ámbito, los lugares, en los que se desarrollan las actividades humanas” (p.128). La concepción de espacio ha evolucionado dejando al menos dos enfoques claramente distinguibles: espacio como ente físico observable y medible (enfoque positivista); y espacio como representación mental (enfoque Kantiano). En el campo educativo, los aportes de Piaget, relacionados con los estadios de desarrollo evolutivo del niño, introducen la importancia del apoyo didáctico en el proceso de adquisición de esta noción por parte del sujeto, siendo fuertemente criticado por su connotación determinista que lo enmarca en una perspectiva positivista. En la actualidad, ha ido tomando fuerza el enfoque fenomenológico-interpretativo, asociado a los aportes de Kant, en tanto se asume la enseñanza de esta noción desde una perspectiva histórico-social. Es decir, se aborda la noción de espacio en íntima vinculación con la interpretación de los fenómenos sociales, las acciones humanas que permiten su representación mental. Vinculada a este enfoque, encontramos la perspectiva crítica, que asume el abordaje de la representación mental del espacio en su vinculación con los problemas sociales particulares.

2) Noción de tiempo: la noción de temporalidad puede ser abordada desde dos concepciones distintas: tiempo cronológico y tiempo histórico. Al igual que en la noción de espacio, estas

dos concepciones, corresponden a enfoques epistemológicos también particulares. La noción de tiempo cronológico, se enmarca en el enfoque positivista al asumir el tiempo como medida lineal unidireccional, regular, continua y cuantificable con una escala “inequívoca”. Esta concepción se fundamenta en los planteamientos de Aristóteles y, más tarde reforzados por Newton. Con la teoría de la relatividad, Einstein, introduce una nueva concepción del tiempo con la que deja de concebirlo como absoluto. De acuerdo a esta teoría, el tiempo viene determinado por dos dimensiones: espacio y movimiento, así, a mayor velocidad el tiempo se contrae y a menor velocidad, se dilata. Con esta nueva concepción, se abre camino a la concepción del tiempo histórico, vinculado al sentido social del tiempo. Según Cristófol (1998) esta concepción, no niega la existencia del tiempo cronológico, lo que hace es relativizarla, enriquecerla y complejizarla. En el campo educativo, Piaget también brindó aportes importantes acerca del desarrollo evolutivo de la noción de temporalidad en el niño. Así, describe tres grandes estadios: Tiempo vivido (2 años), Tiempo percibido (6 años) y Tiempo concebido (16 años). Por su parte, autores como Egan (1991) incorporan, la importancia del apoyo pedagógico instruccional y de las potencialidades inherentes al propio sujeto (utilizando como ejemplo el uso temporal del lenguaje).

3) Noción de Ciudadanía: Esta noción surge a partir de las relaciones históricas: gobernantes-gobernados. Marshal es uno de los primeros en describir las categorías de ciudadanía en el contexto de la Gran Bretaña para el año 1949, las cuales fueron adoptadas por la mayoría de los diseños curriculares para abordar su desarrollo en el campo educativo. Las categorías descritas por Marshal son: ciudadanía civil (referida a los derechos ciudadanos, como libertad de: pensamiento, religión, expresión), ciudadanía política (referida a la participación del ciudadano en las actividades políticas), ciudadanía social (referida a la herencia social y cultural, derecho al bienestar y desarrollo económico, seguridad). Para los años 70' y 80', surge un fuerte debate contra estas categorías, frente a las cuales se presentaron diversas ideas. Por un lado los Liberales (entre ellos Rawls), proponían un modelo de ciudadanía basado en derechos y necesidades centrados en principios de justicia (con una tendencia individualista). Por otro lado, los comunitaristas

(entre ellos Arendt), proponen un modelo de ciudadanía basado en la necesidad de ubicar al individuo en su contexto socio-cultural y la deliberación de temas de identidad y bien común. En los últimos años, han surgido numerosas clasificaciones. Algunas de ellas: Ciudadanía global (Blank, Steve Olu), Ciudadanía crítica (Apple, Giroux), Ciudadanía cosmopolita (Cortina), Ciudadanía planetaria (Morin), entre otras. La incorporación de la noción de ciudadanía en las intencionalidades pedagógicas de las ciencias sociales es más reciente que las anteriores, aún cuando, es la noción que aborda de manera directa y expresa la función socializadora de la escuela. El impacto de las aceleradas y muy marcadas transformaciones sociales, ha exigido brindarle mayor relevancia en los diseños curriculares.

De esta manera observamos que, estas tres nociones básicas de las ciencias sociales han sido caracterizadas atendiendo a distintos momentos históricos y perspectivas epistemológicas respectivamente. Esto nos permite a su vez caracterizar el abordaje curricular del área de las ciencias sociales en los niveles de educación básica obligatoria en Venezuela y sus respectivas consecuencias en la toma de decisiones pedagógicas del docente bajo el modelo didáctico correspondiente, ya que resulta imposible desligar tales procesos, de las decisiones curriculares en las cuales están inmersos.

Perspectivas epistemológicas

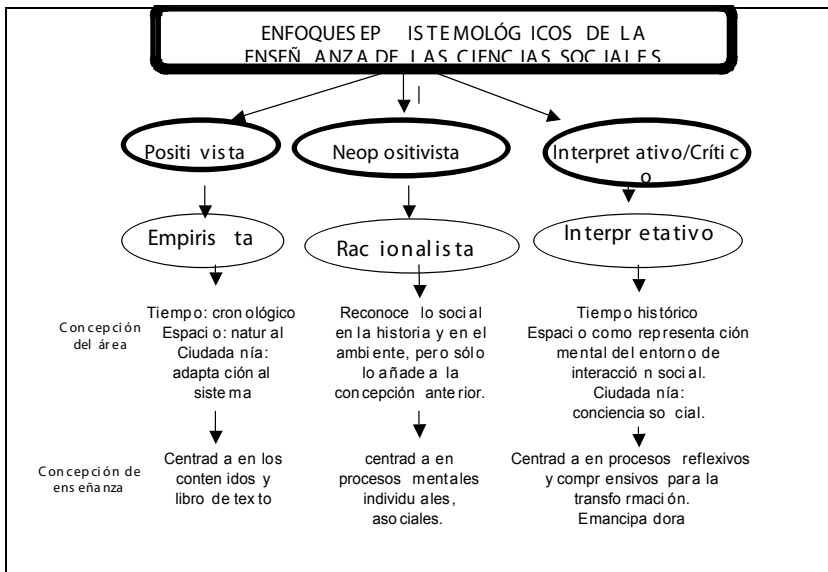
Tal y como ya ha sido descrito, las características del abordaje curricular de las nociones básicas de aprendizaje, nos permiten emprender el análisis objeto de nuestro estudio, pues nos acercan a la identificación, tanto de la perspectiva curricular como del enfoque epistemológico asumido. Es por ello que, se presenta en este apartado la operacionalización de la segunda categoría de análisis asumida en esta investigación. Cabe destacar que, en la revisión teórica referida a los enfoques epistemológicos en la enseñanza de las ciencias sociales, se ubicaron en la bibliografía especializada, diversidad de clasificaciones cuyas diferencias parecen ser más de nomenclatura que de conceptualización. Así, resultaron pertinentes los aportes de Camilloni (2001) quien expone la existencia de tres enfoques epistemológicos: Positivista, neopositivista y crítico. De igual manera, resultó interesante el trabajo presentado por Santaiani

y Striano (2006), quienes explican que cada enfoque o modelo de enseñanza se origina de una matriz epistemológica de naturaleza filosófica, por lo que describen tres perspectivas epistemológicas de la enseñanza: Empirista, Racionalista y Crítico-Interpretativo, de las que se extrae coincidencia con la clasificación presentada por la autora antes referida.

Asimismo, resultó interesante la clasificación propuesta por Finocchio (1993), quién describe los enfoques epistemológicos en la enseñanza de las ciencias sociales en dos vertientes: enfoque positivista y enfoque neopositivista. El autor presenta esta clasificación, afirmando que aun cuando se ha pretendido superar el enfoque positivista, estas intencionalidades se han quedado sólo en eso: “pretensiones”. Aún cuando este autor no incorpora el enfoque

Figura 1

Esquema integrador de clasificación de los enfoques epistemológicos en la enseñanza de las ciencias sociales.



*Fuente: autor

Crítico en su descripción, consideramos oportuno construir nuestros indicadores para esta segunda categoría de análisis a partir de su trabajo, en virtud de que sus planteamientos abarcan los dos primeros enfoques presentados por los autores anteriores, siendo estos los que se corresponden con lo observado en una primera aproximación ingenua a los diseños curriculares. Podemos integrar los aportes de estos autores tal y como se muestra en el gráfico 1,

En el cuadro 1 se presenta la adaptación realizada con propósitos investigativos del trabajo presentado por Finocchio (1993), incorporando datos relevantes de Camilloni (2001) y de Santaiani y Striano (2006), a fin de operacionalizar los indicadores para esta categoría de análisis.

Cuadro 1
Operacionalización de los enfoques epistemológicos
de la enseñanza de las ciencias sociales en indicadores
de investigación.

| Aspectos resaltantes | Indicadores del enfoque Positivista | Indicadores de los enfoques neopositivistas |
|-----------------------------|---|--|
| Supuestos centrales | <ul style="list-style-type: none"> -Existe un orden natural único de la realidad. -Es posible alcanzar una percepción universal de la realidad (incluso social). -No existe nada más allá de los fenómenos captados por los sentidos. -Aplicación del método inductivo para comprobar validez de las declaraciones científicas. -Exigencia de la observación experimental. | <ul style="list-style-type: none"> -Valoración de la subjetividad y abstracción. -Valoriza la relatividad del conocimiento. -Dicotomiza la realidad en: reino natural y reino histórico-social. -Aplicación del método comprensivo: descripción de lo particular, no generalizable. -Acepta la intuición y la valoración para la comprensión. |
| Objeto a enseñar | - Una totalidad fragmentada en partes objetivables. | - Se incluye la acción social del ser humano a los hechos fácticos. |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Características de la enseñanza de la noción de tiempo</p> | <p>- Basada en cronología profusa. -<u>Tiempo</u>: se reduce a objeto de medición. -Periodización, corte de la historia en tramos secuenciales. -Visión estática de la historia, por acumulación lineal. -Conglomerado de fechas. -Los sujetos son vistos sólo como "personajes históricos", junto a los hechos o acontecimientos.</p> | <p>- Se incluye (por añadidura) la influencia de la práctica social, en el desenvolvimiento de los hechos. -Mantiene acumulatividad cronológica, pero con mayor descripción de lo social en cada momento histórico. (cronológico).</p> |
| <p>Características de la enseñanza de la noción de espacio</p> | <p>- Es ahistórica. No se incluye información que vincule transformaciones geográficas, por acción social. - Se centra en un orden natural que permite predicciones. Se aborda <u>el espacio</u>, como: reino natural: superficie terrestre y fenómenos naturales. El medio natural presentado como determinante de las características de las sociedades humanas que lo ocupan.</p> | <p>- Se mantiene preocupación más por los hechos naturales que sociales (ahistórica). -<u>Espacio</u>: visto como asociación funcional de fenómenos físicos y humanos en un lugar determinado de la superficie terrestre. Mantiene visión de determinismo natural. - Se incorporan temas ambientales pero por añadidura: un tema más. - Se incorporan temas vinculados a delimitación territorial y nuevas formas de organización, que siendo de índole social, se manejan desde el punto de vista territorial.</p> |
| <p>Características de la enseñanza de la noción de ciudadanía</p> | <p>Se adoptan las categorías descritas por Marshal en 1949 como búsqueda de la "adaptación social". Estas categorías son: -ciudadanía civil: referida a los derechos ciudadanos, como libertad de: pensamiento, religión, expresión. -ciudadanía política: referida a la participación del ciudadano en las actividades políticas. -ciudadanía social: referida a la herencia social y cultural, derecho al bienestar y desarrollo económico, seguridad.</p> | <p>Se mantienen las categorías descritas por Marshal en 1949, pero se incluyen temas de Ciudadanía global (Blank, Steve Olu), Ciudadanía crítica (Apple, Giroux), entre otros. No se logra superar la visión de "adaptación social" desde el esquema: gobernantes-gobernados.</p> |

* Fuente: autor

Abordaje metodológico del estudio

El estudio que se presenta, se enmarca en una investigación de tipo descriptiva desarrollada en base a un diseño documental. El objetivo del estudio fue:

Analizar los diseños curriculares implementados oficialmente en nuestro país para los niveles de educación básica obligatoria, a fin de identificar las perspectivas curriculares y enfoques epistemológicos que subyacen al abordaje del área de las ciencias sociales.

Resulta importante destacar que, aún cuando se vienen desarrollando propuestas de reforma curricular para los niveles objeto de estudio, en esta investigación nos limitaremos al análisis de los diseños curriculares oficializados y vigentes, estos son: Educación Inicial. Bases Curriculares (2005); Currículo Básico Nacional (1998); Programas de Estudio de Educación Secundaria (1987). Aún cuando en el año 1980, con la Reforma del Sistema Educativo, se aumenta de 6 a 9 años la Educación Básica Obligatoria, las respectivas reforma curriculares, sólo han abarcado hasta sexto grado (I y II Etapa) dejando desactualizada la propuesta curricular correspondiente a la tercera Etapa (séptimo, octavo y noveno).

Resultados

Para el análisis curricular efectuado se aplicaron las categorías de análisis descritas en el apartado anterior. Los resultados de este estudio se presentan a continuación.

En el cuadro 2 se muestran los resultados correspondientes al nivel de Educación Inicial

Cuadro 2
Resultados del análisis del documento correspondiente
a Educación Inicial

| Categoría de análisis | Descripción de indicadores observados | | |
|--|--|--|---------------|
| | N. Espacio | N. Tiempo | N. Ciudadanía |
| Perspectiva Curricular | Se observa una perspectiva curricular de tipo Cognitiva , pues se describe en las bases teóricas el interés por "...el desarrollo pleno de las potencialidades de la niña y el niño..." A su vez, se observa énfasis en el apoyo pedagógico que se le debe brindar a partir de la estructuración de áreas de aprendizaje. Se aprecia en este diseño curricular que <u>el interés se centra en el "Cómo", generando propuestas que orienten la acción educativa desde la enseñanza y desde el aprendizaje al mismo tiempo</u> . No se encuentran contenidos específicos y diferenciados, de cada noción del área de ciencias sociales. | | |
| Enfoque epistemológico de enseñanza | Se observa un enfoque epistemológico Neopositivista , con énfasis en un modelo didáctico constructivista. Se observa un intento por presentar el aprendizaje esperado en cada una de las nociones, de una manera integrada (no fragmentada). Sin embargo, de la poca descripción que contiene el documento, acerca de los aprendizajes a desarrollar, se evidencia que se mantiene un apego por la visión con tendencia positivista del tiempo y el espacio : " <u>Relaciones espaciales y temporales, medida, forma, cuantificación...</u> ". Por otra parte, también parece un indicador de neopositivismo, la denominación del área de aprendizaje en la que se incorporan estas nociones: " <u>Relación con el medio ambiente</u> ". Esta denota la separación del sujeto cognoscente con relación a un entorno: medio ambiente, al que parece estar ajeno. | Se observa también, un enfoque neopositivista , en tanto que el énfasis está en el proceso de adaptación del sujeto al entorno social normado. Así, se describen los siguientes aprendizajes : " <u>Convivencia: interacción social, normas, deberes y derechos, costumbres, tradiciones y valores.</u> " Y la incorporación de " <u>autoestima y autonomía</u> " | |

*Fuente: autor

En el cuadro 3 se pueden observar los resultados correspondientes a la primera y segunda etapa de Educación Básica

Cuadro 3
Resultados del análisis del documento: Currículo Básico
Nacional (Primera y segunda etapa)

| Categoría de análisis | Descripción de indicadores observados | | |
|--|--|--|---|
| | N. Espacio | N. Tiempo | N. Ciudadanía |
| Perspectiva Curricular | Se observa una perspectiva curricular disciplinaria , pues el centro de interés curricular parece ser nuevamente el “ <u>Qué se debe enseñar y aprender</u> ”, determinado por áreas disciplinares. El énfasis parece estar en las competencias que debe desarrollar el estudiante y se dejan a un lado las características del aprendizaje como tal y el “como” mediarlo. <u>Se separan las nociones básicas en “bloques” claramente identificables</u> . En este documento resulta <u>particularmente incoherente esta perspectiva</u> , pues se presenta junto a un modelo didáctico por proyectos que solicitan integración, no disciplinarización. | | |
| Enfoque epistemológico de enseñanza | <u>Enfoque neopositivista</u> , se abordan los contenidos con énfasis en el espacio geográfico (territorio, estados, regiones, etc) y se incluye la actividad humana en esos espacios, como un elemento más que los describe. Pero <u>mantiene visión de determinismo natural</u> . En algunos contenidos se incluyen temas como: <u>contaminación o problemas sociales</u> , pero <u>por añadidura</u> , son solo un aspecto más de los temas naturalistas (en su mayoría territoriales). Abordaje del espacio en su <u>connotación físico-natural</u> , con la introducción en II Etapa de las representaciones cartográficas. | <u>Enfoque neopositivista</u> , presentan los contenidos históricos atendiendo a <u>etapas cronológicas</u> aisladas. En cada etapa de esta periodización de la historia, se abordan aspectos genéricos (en todas por igual): aspectos económicos, políticos, sociales y culturales; personajes destacados y fechas importantes. Se incorporan temas como: noción de cambio: pero asociado a <u>“paso del tiempo” como medida, sin incorporar la acción transformadora social</u> . Se incluye más descripción de acontecimientos sociales, pero ligados a fechas y personajes. | <u>Enfoque neopositivista</u> , Se mantienen las categorías propuestas por Marshal, sin incorporar nuevas nociones de ciudadanía. <u>Los temas propuestos se basan en preparar al sujeto para adaptarse a: deberes, derechos, legislación y características políticas del país</u> . Se incorporan temas como: necesidades reales y artificiales, para introducir sentido crítico y reflexivo frente a campañas publicitarias, pero no frente a otros temas. |

Fuente: autor

En el cuadro 4 aparecen los resultados del análisis de los programas de Educación Secundaria

Cuadro 4
Resultados del análisis de los Programas de Estudio de Educación Secundaria

| Categoría de análisis | Descripción de indicadores observados | | |
|--|---|--|--|
| | N. Espacio | N. Tiempo | N. Ciudadanía |
| Perspectiva Curricular | Se observa una <u>perspectiva curricular disciplinaria</u> , pues el centro de interés curricular se observa marcadamente en el <u>“Qué” se debe enseñar</u> determinado por áreas disciplinares, organizadas en asignaturas. | | |
| Enfoque epistemológico de enseñanza | <p><u>Enfoque positivista</u> se abordan los contenidos con énfasis en el espacio geográfico (territorio, elementos físico naturales del paisaje, etc) y se incluye la actividad humana en esos espacios, como un elemento determinado por las características del espacio (paisaje físico natural) que ocupan, es decir, <u>con una visión de determinismo natural</u>. Abordaje del espacio con <u>mucho interés en las representaciones cartográficas</u>.</p> | <p><u>E n f o q u e positivista</u> presentan los contenidos históricos atendiendo a <u>etapas cronológicas</u> aisladas. En cada etapa de esta periodización de la historia, <u>se abordan aspectos genéricos</u> (en todas por igual): aspectos económicos, políticos, sociales y culturales; <u>personajes</u> destacados y fechas importantes. El énfasis didáctico está claramente ubicado en la <u>memorización de fechas, personajes y acontecimientos</u>.</p> | <p><u>Enfoque positivista</u> Se mantienen las categorías propuestas por Marshal, sin incorporar nuevas nociones de ciudadanía. <u>Los temas propuestos se basan en preparar al sujeto para adaptarse a: deberes, derechos, legislación y características políticas del país</u>. Se incorpora la asignatura “Cátedra Bolivariana” como aspecto aislado y especial de nuestra historia cronológica. <u>El énfasis didáctico es igualmente memorístico</u>.</p> |

Fuente: autor

Conclusiones

La marcada tradición positivista que acompañó por tanto tiempo al área de las ciencias sociales, parece haber heredado a la didáctica de este campo de conocimiento, las imprecisiones e inconsistencias epistemológicas que hoy la aqueja.

La enseñanza de las ciencias sociales, constituye desde hace ya algún tiempo, uno de los campos de estudio de las didácticas especiales. Como campo de conocimiento, exige de la didáctica el abordaje científico y sistemático correspondiente, por lo que la investigación de los procesos educativos que se emprenden, resulta de fundamental importancia.

En nuestro país, los niveles de educación básica obligatoria están regidos por el “estado docente”, en tanto se establecen a través de reglamentos y diseños curriculares oficiales, los lineamientos pedagógicos correspondientes. En el año 1980 se efectuó una reforma del sistema educativo venezolano, ampliando de 6 a 9 años la escolaridad básica obligatoria. Posteriormente, en el año 1998 se implementó una reforma con el Currículo Básico Nacional, el cuál sólo abarcaba los seis primeros años, dejando en los siguientes tres un diseño que data desde el año 1987.

El análisis curricular desarrollado en esta investigación refleja la inconsistencia epistemológica que presenta hoy en día el área de las ciencias sociales en estos niveles de educación básica obligatoria, producto de reformas parciales que pretenden incorporar cambios educativos desde sus bases filosóficas, pero manteniendo una perspectiva curricular disciplinaria y un enfoque epistemológico que aún no supera el positivismo.

La incoherencia interna que evidencia el Currículo Básico Nacional de I y II Etapa y la desactualización de los Programas de Estudio de III Etapa, dan muestra de desarticulación curricular y poca correspondencia pedagógica con las nuevas tendencias curriculares y didácticas necesarias para la enseñanza de las ciencias sociales.

Por lo antes expuesto, resulta fundamental emprender transformaciones pedagógicas basadas en diseños curriculares desarrollados en, para y desde una práctica reflexiva que garantice propuestas coherentes y de verdadera transformación. Asimismo, es indispensable que las reformas curriculares se desarrollen paralelamente a los procesos de formación docente a fin de garantizar una implementación reflexiva y cónsona.

Referencias

- Aponte, E. (2007) *Estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela*. Caracas: Brújula Pedagógica.
- Camilloni, A. (2001) en *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Compiladores: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Compiladores). Buenos Aires: Paidós.
- Cicalese, L., López, G., Sofía, P., Stechina, M., Zibecchi, C., Pipkin, D. (Coordinadora) (2009). *Pensar lo Social*. Buenos Aires: Icrj'docencia.
- Cristófol, A y Gómez, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Finocchio, S. (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Educación Inicial. Bases Curriculares*.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (1998). *Currículo Básico Nacional*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1987). *Programas de Estudio de Educación Secundaria*.
- Laies, G. y Segal, A. (2001). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Compiladores: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. Buenos Aires, Paidós.
- Pagés, J. (1994), La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. En *Revista Signos. Teoría y Práctica de la Educación*. 5 (13), pp.38-51
- Posner, G. (2001). *Análisis de currículo*, Bogotá: Mc Graw Hill.
- Prats, J. (2003), Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En *Revista Do Laboratorio de Ensino de Historia/UEL*. Vol.9. Universidade Estadual de Londrina, Brasil.
- Santaiani, F. y Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de enseñanza*, Mexico: Siglo XXI.