

**ANÁLISIS Y PROPUESTAS AL CURRÍCULUM DE  
EDUCACIÓN BÁSICA DEL ÁREA DE CIENCIAS  
SOCIALES EN VENEZUELA. 1997-99**

Carmen Aranguren R., Angel Antúnez P.,  
Marleny Rivas A., Ernesto Salas Machado.  
GITDCS. Universidad de Los Andes - Venezuela

**RESUMEN**

Se hace evidente la necesidad de estudiar el marco teórico, disciplinar, didáctico y psicopedagógico de los nuevos Planes de Estudio de E.B., para entender los problemas curriculares concretos que lo caracterizan.

**Palabras Claves:** Epistemología, Curriculum, Ciencias Sociales, Enseñanza, Aprendizaje.

**ABSTRACT**

We find it necessary to study the theoretical, discipline, didactic, and psychopedagogic frame of the new Study Plans in order to understand the concrete curriculum problems that characterize it.

**Key words:** Epistemology, Curriculum, Social Sciences, Teaching, Learning.

**RÉSUMÉ**

On pense comme évidente la nécessité d'étudier le cadre théorique, disciplinaire, didactique et psychopédagogique des nouveaux Plans d'Étude pour comprendre les problèmes curriculaires concrets qui le caractérisent.

**Most Clès:** Epistemologie, Curriculum, Sciences Sociales, Enseignement, Apprentissage.

## **1.- Marco Referencial Teórico y Dimensión Científica y Didáctica del Nuevo Currículum de Ciencias Sociales**

Una revisión atenta al estudio actual de la Historia como disciplina científica y como objeto de enseñanza en el sistema de Educación Básica, evidencia que la orientación de los Programas no incentiva al profesor a elaborar su propio discurso historiográfico y didáctico, en base a un referente conceptual que otorgue legitimidad a la teoría y a la praxis en ambos campos de saber. Por otra parte, la conceptualización programática desconoce los aportes relevantes de la historiografía y los fundamentos didácticos y psicopedagógicos del modelo teórico-crítico de la enseñanza de la Historia. En estas condiciones, la matriz curricular se estructura en base a una lógica fragmentaria y descomplejizadora, donde las corrientes y tendencias que soportan el aparato disciplinar y didáctico de los Programas de Historia, se han aceptado sin una valoración científica y metodológica rigurosa. No podemos perder de vista que el propio diseño curricular asume orientaciones epistemológicas incompatibles en la concepción del sujeto y del objeto de conocimiento, siendo el “eclecticismo” la postura adoptada con mayor frecuencia para “encubrir” incoherencias teóricas. Esta síntesis aparente de modelos divergentes de análisis, anula la reflexión crítica sobre los distintos modos de pensar la historia vinculada a los procesos educativos, e igualmente, obstaculiza la posibilidad de desarrollar procesos cognitivos/valorativos para comprender históricamente la realidad social. Aquí, cabe acotar que una posición contrastante o de multiperspectividad es diferente a una postura que pretenda unificar corrientes opuestas de pensamiento.

Pensar históricamente los fenómenos sociales exige construir el conocimiento de manera crítica, reflexiva, en su temporalidad y espacialidad; contexto en el cual adquieren significado distinto las categorizaciones, las valorizaciones, la creatividad y las actitudes desarrolladas por el estudiante y el enseñante. Esta perspectiva, acepta entender que los Contenidos de enseñanza son una construcción social y cultural muy compleja, cuya certeza o incertidumbre depende de los acuerdos sociales que le otorgan legitimación. En estas condiciones, se reconoce que la enseñanza está determinada tanto por la cultura pedagógica y científica como por la política. Así, es posible suponer que los Contenidos de un programa de estudio no dependen principalmente de procesos didácticos de selección, organización y secuenciación – dentro de una estructura eminentemente didactista –, sino de un nuevo concepto de ciencia y de ciencia social crítica/emancipadora, según el pensamiento Habermasiano, que justifique filosófica y epistemológicamente su consistencia teórica y científica. Para Stephen Kemmis:

las teorías del curriculum son teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad (Kemmis. 1998: 45).

El modelo tradicional de enseñanza de la Historia, asociado a una visión lineal y desconflictivizada del desarrollo social, sin referentes sociopolíticos contextualizados que apunten a develar la densidad histórica de los procesos, mediatiza la posibilidad de acceder al pensamiento categorial, a la complejidad del pensamiento social. Un ejemplo ilustrativo pudiera ser la interpretación de la categoría *secuencia histórica*

que, desde una postura neopositivista concibe la historia como el ordenamiento regulador de singularidades (hechos, etapas, hitos, coyunturas...) en relevancia cronológica, aceptándose como un enlace de pasos, sucesos, unos detrás de otros, como sucesión automática de formaciones históricas orientadas hacia la consecución del progreso o de modelos sociales “más perfectos”; ello oculta las relaciones significativas que marcan la naturaleza de los procesos, en términos de que ningún fenómeno histórico tiene carácter autónomo, pues su existencia sólo es posible en un marco de condiciones, necesidades e intereses, en los cuales se origina y se desarrolla.

Esa lógica de la ciencia histórica penetra y compromete la orientación de su enseñanza; en consecuencia, aquella opera como estructurante del discurso didáctico respecto a una intencionalidad y una práctica. La trascendencia de la relación entre saber y educación se concreta en modos de concebir e intervenir la realidad social, por lo que la enseñanza de las ciencias sociales ejerce un papel determinante en la forma como los grupos y actores sociales construyen sus subjetividades y viven el mundo objetivo.

En nuestro sistema educativo, el constructo didáctico de los estudios sociales ha concedido papel preeminente al concepto *actividad* como herramienta fundamental del aprendizaje. Esto se manifiesta en los Programas de estudio a través de mecanismos didácticos basados en la presentación de objetos (carteleros, láminas, documentos, mapas, ilustraciones...), en dinámicas de grupo, en representaciones culturales (teatro, danza, ...), en medios tecnológicos, convertidos en prácticas triviales que no trascienden lo meramente formal del proceso pedagógico, al presentarse ajenas a un referente epistemológico que oriente el desarrollo del conocimiento y otorgue sentido a los procedimientos. De

esta manera, la *actividad* hegemoniza lo sensible/perceptivo del conocimiento, sustituyendo a la elaboración compleja del saber. El carácter instrumental de esta concepción de *actividad* conduce a privilegiar principios empíricos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí, el presentismo del material didáctico ocupa el espacio de formas más ricas de aproximación al objeto de conocimiento, desde el tratamiento conceptual y la apropiación valorativa en el planteamiento de problemas y en la búsqueda metodológica para resolverlos en un escenario creativo. No se niega la importancia educativa que pueda tener el desarrollo de *actividades* didácticas, pero ello exige entenderlas desde otra concepción, en condición científica-pedagógica que propicie su reconocimiento como preparación para conceptualizar y valorar el saber e indagar su consistencia interna en el por qué y el para qué del conocimiento. De este modo, la *actividad* y los recursos didácticos superan el carácter de operativización que los ha definido en las reformas educativas implantadas en nuestro país.

Es entonces, en esta estructura básica de los Programas, no explicitada pero si subyacente, donde se van construyendo determinados procesos cognitivos y subjetivos en el docente acerca de lo que debe ser la Historia enseñada; y en el alumno, acerca del aprender la asignatura. Esta situación tiene significado importante por cuanto la concepción implícita, por su propio carácter, omite el análisis crítico y las posibilidades de revisión y transformación de los procesos educativos; de manera que se afirma con una enorme capacidad de permanencia en el tiempo de las prácticas pedagógicas.

El problema se presenta complejo, pues, al no estar claramente expresado el marco teórico-conceptual de la programación, se producen contradicciones en enfoques, posturas, criterios, que inciden en las cuestiones curriculares:

objetivos, contenidos, metodologías, evaluación. Ello impide responder con claridad preguntas fundantes como: ¿qué sujeto queremos formar?, ¿para cuál educación?, ¿qué ciencia se pretende enseñar?, ¿en cuál sociedad?. Referimos un ejemplo: la carencia de una teoría del Contenido impide identificar los procesos científicos, ideológicos y didácticos que lo determinan como objeto (el qué) de enseñanza para formar el pensamiento, la conciencia, las valoraciones y las actitudes del sujeto-alumno. Actualmente, se reconoce que el Contenido, como problema curricular, no puede ser reducido a una visión técnica, a la perspectiva de la ciencia aplicada, pues presume cuestiones axiológicas, éticas, sociales, políticas e históricas. Esto significa tomar en cuenta modalidades que atañen a su carácter oculto o abierto, estando claro que, no siempre lo que se dice enseñar coincide con lo que se enseña o con lo que se impone enseñar-aprender. En los actuales Programas de Educación Básica, los Contenidos están organizados tomando en cuenta tres esferas distintas: lo Conceptual, lo Procedimental y lo Actitudinal, esquema que proviene de la propuesta constructivista de Cesar Coll, quien asume protagonismo en la última reforma curricular española. El caso venezolano, acostumbrado al vaivén de modas pedagógicas aceptadas sin previo análisis de sus fundamentos y pertinencia histórica-social, ha aceptado acríticamente este modelo, caracterizado por la idea de que los Contenidos no sólo comprenden la materia disciplinar sino los conceptos, los procedimientos y las actitudes. Ahora bien, llama la atención el que los valores no estén comprendidos en los Contenidos a aprender, pues bien sabemos que,

al aproximarse el sujeto-alumno a la realidad que estudia, ésta le plantea interrogantes y problemas no sólo desde la esfera de las elaboraciones conceptuales sino desde las condiciones valorativas

que representa el objeto de conocimiento. De aquí que, toda producción intelectual del alumno al construir conceptos científicos, es también existencia de valores en la materia del pensar, pues en la misma búsqueda del conocimiento el estudiante se implica o se pregunta sobre el valor que éste posee. Nuestra propuesta está dirigida, entonces, a relevar el interés simplemente cognitivo del aprender por la unidad del aprendizaje conceptual/valorativo, siendo esto lo que se olvida al proponer la construcción de conceptos o nociones relacionadas con el objeto de estudio. La importancia didáctica de este planteamiento se funda, en que la educación ha de propiciar que el sujeto transforme los conceptos y las valorizaciones en orientación adecuada para apropiarse de manera compleja y crítica del saber, de la realidad... (Aranguren. 1998:1-2).

El modelo de escuela tradicional identificó, equivocadamente, los Contenidos con desarrollo informativo de las disciplinas; vemos ahora, en el nuevo diseño curricular otro peligro, el de que al enseñar separadamente estos “componentes” (conceptos, procedimientos, actitudes), se está percibiendo de manera fragmentada – a través de la actividad didáctica – la unidad de los procesos cognitivos, valorativos, prácticos, sociales, del desarrollo humano; amén de que – en otro sentido – a los docentes, en nuestro país, les ha sido difícil obtener un nivel de formación científica que les permita abordar con criterios fundamentados la complejidad del problema. Igualmente, en el contexto programático se superponen viejos y nuevos enfoques histórico-didácticos, lo que crea un estado de ambigüedad y confusión conceptual en la interpretación de las actuales propuestas pedagógicas. Por otra parte, se obvia la conceptualización de concepto, de

procedimiento, de actitud, paso necesario para establecer sus fundamentos, propósitos, valor, así como su inserción en el desarrollo del conocimiento y en la implementación didáctica. A pesar de incorporar una exposición de motivos, el planteamiento queda a nivel discursivo por carecer de sustentación conceptual y de nexos con las necesidades de la realidad socioeducativa.

Podríamos afirmar que los Contenidos Conceptuales se han entendido de manera errónea, pues, por su presentación bien pudieran considerarse simplemente Temas. Sabemos que lo conceptual/la conceptualización es **un proceso complejo de pensamiento que implica análisis, interpretación, síntesis, abstracción, generalización, valorización**, por lo que el concepto es el conocimiento de los rasgos y propiedades esenciales de los fenómenos de la realidad objetiva en un sistema de valores (entonces, ¿cómo reconocer lo conceptual en acepción de contenidos?. ¿es posible una identidad entre ambas categorías? y luego, ¿cuál es el sentido de esa identidad en su naturaleza ontológica, científica...? Es cierto que los saberes pueden ser enseñados o aprendidos a través de conceptos, pero ellos no lo son en sí mismos) . En esta perspectiva, **las asignaturas de un pensum de estudio conforman una estructura de conceptos, cualidades, valores, acciones, creaciones, relaciones y cambios** que concede riqueza y complejidad a los saberes, procesos omitidos en el texto revisado. La fundamentación teórico-psicológica que propone la Reforma responde –según lo describe el Programa– a la teoría genética de Jean Piaget, a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, a la teoría sociocultural de Vigotsky, a la teoría del procesamiento de información y a otras corrientes que estudian el desarrollo del pensamiento y del aprendizaje. El modelo *constructivista*

subrayado en la programación constituye una mezcla de heterogéneos postulados psicopedagógicos, difíciles de calificar como paradigma alternativo al positivismo, al empirismo, al conductismo, y a métodos científicos tradicionales e incluso a lo que se ha denominado *constructivismo radical*.

Este desorden conceptual “permite” contradicciones como la pretendida afinidad entre la teoría de Vigotsky y la de Piaget, evidenciando una debilidad teórica y científica en la interpretación de los fundamentos de distintas corrientes y tendencias para explicar los procesos de aprendizaje y enseñanza en la programación de Educación Básica. Por ejemplo, para Piaget, el proceso de construcción del conocimiento es un acto fundamentalmente interno e individual, basado en el proceso de equilibración, donde la influencia del medio sólo puede favorecerlo o dificultarlo. El diálogo se establece de manera directa entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer por lo que la mediación social no constituye un factor determinante, pues, la construcción de estructuras intelectuales obedece en último término, a una necesidad interna de la mente. Se postula que toda persona construye su propio conocimiento, tomando del ambiente los elementos que su estructura cognoscitiva sea capaz de asimilar. Este principio fortalece la teoría constructivista del aprendizaje. Las ideas de Vigotsky, en cambio, se fundamentan en postulados de las Ciencias Sociales para interpretar los problemas de la educación. Acepta que el aprendizaje es un proceso de interacción entre las potencialidades del sujeto y las condiciones de la realidad; siendo la fuerza del aprendizaje quien potencia el desarrollo de los procesos sociocognitivos, por lo que éstos dependen de aquel. Esta relación - para el autor - sólo es posible en el ámbito histórico-cultural donde se construye el proceso de enseñanza aprendizaje. Por último, nos

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

Puntualizando el análisis, encontramos que, el discurso pedagógico se caracteriza por un planteamiento difuso y generalista acerca del papel formativo y científico de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Destaca el simplismo retórico en la consideración de estos saberes cuando se afirma que “*el estudio de las Ciencias Sociales constituye un soporte valioso en la tarea de formar ciudadanos con niveles de pertenencia y de compromiso profundos a nivel nacional, regional y local*” (s.n. Programas Segunda Etapa. Presentación del Área de Ciencias Sociales. 4to Grado. 1998: 237). La intención del texto subraya una declaración de principios sobre la responsabilidad individual del sujeto que aprende y del docente que enseña, con respecto a la formación de valores ciudadanos de orden moral y cívico. Responsabiliza al sujeto-educando y al área de estudios sociales de la “transformación social” a través del conocimiento y del desarrollo de un sistema de valores que compromete todas las formas de convivencia “en armonía”; sin embargo, desconoce el principio referido a que, mejorar la calidad de la educación es considerar el mejoramiento de la calidad de vida. Esta visión idílica de la educación niega la idea de conflicto como realidad constitutiva de las relaciones humanas, e igualmente, remite a la certeza de que es posible transformar la realidad en, y desde, el escenario educativo. El argumento de sociedad armónica, implícito en el discurso conceptual, descomplejiza el estudio de la estructura y organización de la sociedad venezolana, la cual se percibe en un marco ideológico consensuado y

transformable a través de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. El estilo insustancial del discurso, prioriza un enfoque que evade las diferencias y contradicciones, así como las distintas redes de poder que permiten reconocer en una postura científica-crítica, tanto las posibilidades como las limitaciones de la escuela en un contexto particular. No es posible plantear la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina (cualquiera que sea) sin un análisis de las condiciones políticas, sociales, éticas, económicas y culturales en las que la educación se desarrolla. Mucho más, cuando ésta ha sido sometida a un proceso de deshistorización creciente y permanente. Aquí, es imprescindible sentar si la educación en Ciencias Sociales tiene algo que ver con la construcción de una sociedad más justa y cómo, y desde dónde hacerlo. Historizar la realidad y la ciencia no es sólo responsabilidad de la escuela y menos aún, función exclusiva de ésta. El carácter formalista y enunciativo del deber ser en la programación, prevalece sobre una concepción explicativa de la relación escuela-estado-sociedad. Esta imagen escindida, encubre la fuerza del poder como instancia de estructuración, de regulación, de coordinación y de control de la institución educativa, socialmente concebida.

## **2.- Primera Etapa de Educación Básica**

Es necesario destacar que el estudio de las Ciencias Sociales en el marco curricular, con respecto a la formación del alumno y a los cambios sociales sugeridos, posee una intención de propósitos explícitos, afirmando mantener un **carácter integrador** en el desarrollo del saber para esta Etapa de Estudios. Esta última postura, sin embargo, se mantiene en el ámbito formal al postular la integración del saber como conjunción de contenidos, sin apuntar a las bases

teóricas que la soportan; es decir, a la búsqueda de principios, funciones y procesos comunes o diferentes en la naturaleza constitutiva de esa “integración”. Creemos que esta categoría no puede entenderse como un simple “agregado”, sino que, epistemológicamente, cabe indagar el carácter de las relaciones de un conocimiento que pretende estar comprendido en otro, por lo que el enfoque integrador debiera asumirse como unidad de fundamentos más que de elementos, características o aspectos. Ello significa descubrir la cualidad unificante de los procesos en las propiedades y transformación de los mismos. Didácticamente, esto hace posible obtener explicaciones acerca de los procesos, y no, simples descripciones que subrayan nociones elementalistas. Tal interpretación, exige abordar primero lo que es el fenómeno en sí (conocimiento, aprendizaje, enseñanza...) y luego, la manera de llegar a él. Vemos entonces, que los planteamientos del Programa siguen un camino opuesto a este postulado, lo que supone quedarse en el procedimiento, en el método, negando los fundamentos del saber propuesto y de los procesos que comprometen la complejidad del enseñar y el aprender.

En cuanto a los cambios que se aspiran, existe indefinición sobre cuáles son en lo esencial, para qué y por qué de su necesidad histórica en las condiciones concretas de una sociedad determinada. Lo contrario, sugiere una connotación utópica al revelar que las aspiraciones contempladas están divorciadas de las condiciones históricas de la sociedad venezolana caracterizada por desajustes estructurales, alta conflictividad y crisis social. Por otra parte, el *deber ser* de la historia se da por sentado y deviene consecuencia de la visión positivista de la Historia enseñada y aceptada como logro de bienestar y cambios por su propio

estatuto de ciencia, desconociendo la organización del modelo económico-social hegemónico que condiciona el proceso y la naturaleza de la formación cultural-educativa.

Con relación a los fundamentos psicopedagógicos del Área se advierte la adscripción a los principios de la teoría piagetiana, cuyo etapismo psicoevolutivo ha sido cuestionado por estudios críticos que abordan el problema del desarrollo del pensamiento en el ser humano. Llama la atención este exclusivismo, por cuanto en los materiales del Currículo Básico Nacional (C. B. N.) se establece **la aceptación de una serie de teorías del aprendizaje** desde el Humanismo hasta el Constructivismo, no significando esto que estemos de acuerdo con la “mezcla” de posiciones presentadas en un collage epistemológico. Nos preguntamos ¿desde cuál paradigma acepta el texto programático los postulados vigotskianos, humanistas, cognitivistas...? ¿en qué sentido y cómo los orienta? Sobre la base de estas consideraciones, se hace difícil enunciar principios relativos a la posibilidad de integración o independencia de posturas, en razón de concepciones antagónicas respecto al objeto de conocimiento.

El aparato didáctico presenta los Contenidos históricos organizados en función de los llamados Bloques, cuya estructura atiende a la globalización de algunos aspectos seleccionados - sin criterios expuestos - del ámbito formativo de las Ciencias Sociales, por lo que está ausente el tratamiento de la Historia como disciplina. El primer Bloque: “*Niño, Familia, Escuela y Comunidad*” es común al 1º, 2º y 3º grados de la Primera Etapa de estudios; se expone que dicha estructura curricular obedece al carácter unitario y globalizador del conocimiento, siendo omitido el por qué el conocimiento se concibe de esta manera, pues igual pudiera responder a otra concepción no explicitada tampoco. Si no

se elabora un referente teórico del saber (Contenidos) es imposible determinar su esencia, fundamentos, propósitos, pertinencia, valor. Nos preguntamos: ¿están los docentes preparados para analizar crítica y creadoramente el texto programático e implementarlo de igual modo en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Respecto a los Objetivos Generales del Área de Ciencias Sociales en la 1ª Etapa de escolaridad mantienen identidad de significado y de forma para los tres grados iniciales; sin embargo, destaca la intención de uno de ellos, al señalar: “*Valora los hechos y personajes históricos para el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional*” (Programa de Ciencias Sociales. 1997:190.). En primer lugar, se desconoce la orientación teórico-didáctica que soporta este propósito, pues tal como aquí aparece responde a una propuesta cuestionada acerca de la enseñanza de los héroes y acontecimientos en visión fragmentada, lineal y descontextualizada.

Podríamos afirmar que los Contenidos llamados Conceptuales, se reducen a la enumeración de un conjunto temático de la disciplina, sin abordar propiamente, el proceso de conceptualización del objeto de estudio a través de la apropiación valorativa/cognitiva de sus fundamentos esenciales. En consecuencia, es notoria la adopción de un modelo curricular que pone límites al pensamiento para acceder al saber crítico y científico. Por ejemplo, en el caso del estudio de la *Familia* (Programa de Ciencias Sociales. 2 grado. 1997:191). Esta aparece descontextualizada de la sociedad donde se constituye y de las políticas del Estado, e igualmente, su enfoque satisface una percepción idealizada con ausencia de conflictos de naturaleza social: desempleo, salario, acceso a servicios públicos, educación, condiciones

sanitarias, etc. Esto significa que el niño concientiza la problemática familiar de manera ahistórica, como responsabilidad individual únicamente, por lo que podemos constatar el carácter ideológico de los valores implícitos en la enseñanza de los contenidos disciplinares.

Del mismo modo, es oportuno señalar el siguiente caso: a pesar de que el “Bloque de Contenidos: *El Niño, Familia, Escuela y Comunidad*”, es considerado común para los tres primeros grados, se observa ausencia total del estudio sobre la **Escuela** en el 2º y 3º cursos, donde ni siquiera se menciona su existencia. Igualmente, la temática incluida para el 3º grado es más pobre informativa y conceptualmente que la establecida para los cursos anteriores, lo que revela su carácter improvisado y paradójico.

### **3.- Segunda Etapa de Educación Básica**

En este contexto curricular, se alude a la finalidad del estudio de las Ciencias Sociales en relación con la formación del alumno. El planteamiento subraya este enunciado principista dentro de un marco de consideraciones ambiguas acerca de la sociedad, del sujeto que aprende y del maestro que enseña. Así, el discurso directivo elude la complejidad y multiplicidad de lo humano y social, por lo que el propósito de entender la realidad social no se cumple científicamente al negar significado a la construcción de conceptos, relaciones y valoraciones que permiten el conocimiento de lo real social.

El texto programático revela una postura inconsistente de la sociedad y de los estudios sociales en la escuela:

... el área **contribuye** de manera especial a la educación en valores morales y cívicos: solidaridad, convivencia social, tolerancia, respeto a la familia,

valorización del trabajo, conservación del ambiente, así como la formación integral de los alumnos. A su vez, **proporciona** conocimientos, habilidades y actitudes para la participación responsable en la transformación de la sociedad venezolana (s.n. Presentación del Área de Ciencias Sociales. 4 grado. 1998: 237).

La afirmación anterior evidencia una falta de sentido histórico al percibir de manera romántica el estado de la sociedad y del hombre venezolano. Por una parte, se obvian las condiciones de desajuste, desigualdad, discriminación, del sistema social y del sujeto que aquí se desarrolla. El área de Ciencias Sociales no es que contribuye por sí misma a... sino que podría contribuir, si las condiciones están dadas en el marco educativo-político-social, a mejorar la sociedad en la formación de un ser humano nuevo, con otros valores, actitudes, prácticas... Pero, repetimos, no se puede perder de vista el carácter singular y contradictorio del Estado venezolano, cuestión que se oculta en el Programa. En este escenario, se concede a las Ciencias Sociales papel legitimador para producir cambios que, por su idealización hemos de reconocer irreales. Entonces, a pesar de las propuestas acerca de la construcción social de valores, de la intervención y transformación de la realidad, la idea posee una retórica hueca que acepta a la escuela divorciada de la estructura social venezolana. La debilidad conceptual de la posición subyacente en ella, carece de fundamentación y de referente teórico-social que la soporte, por lo que impide su inserción en una estructura de saber que posibilite el desarrollo coherente de criterios, principios, códigos, valores, supuestos, relaciones teórico-prácticas, relaciones sujeto-objeto de conocimiento, respecto a la realidad histórico-social propia.

El Programa de Ciencias Sociales en la 2ª Etapa de escolaridad se estructura en tres Bloques de Contenidos, comunes para el 4º, 5º, y 6º grados: a) *Convivencia social y Ciudadanía*; b) *La Sociedad Venezolana y su espacio geográfico*; c) *Historia, Sociedad e Identidad Nacional*, que proponen establecer correspondencia con los Ejes Transversales en relación interdisciplinaria con las demás áreas de saber. Para cada Bloque de materia se establecen –siguiendo el estilo curricular legitimado–, Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales, suponiendo que el hecho de ser denominados de esta manera concede sentido a su connotación. Ejemplo de un Contenido Conceptual: “*Convivencia familiar y la afectividad*”. (Programa de Ciencias Sociales. 4 grado. 1998: 242). Nos preguntamos: ¿Dónde y cómo se elabora la conceptualización de este saber? Por otra parte, en los Contenidos Procedimentales que le corresponden se expone de manera unívoca la “*Evocación de experiencias gratas con la madre o con el padre, hermanos solidarios, miembros del grupo familiar, parientes y amigos de la familia*”; “*Descripción de situaciones vivenciadas de los vínculos afectivos: sentimientos, juegos, diálogo, risas... entre los miembros de la familia*” por lo que vemos, en esta concepción hay ausencia de situaciones de conflicto en el estudio de la temática, siendo que la estructura de la familia venezolana es socialmente compleja y contradictoria en su conformación endógena y en su condición social. Entonces: ¿cómo enseñar al alumno a resolver conflictos, si éstos se niegan en los Contenidos que estudia? ¿ Por qué referir aisladamente la convivencia familiar, la relación armónica, ajenas a la problemática que las soporta? ¿ Cómo negar el alcoholismo, la drogadicción, la orfandad, la irresponsabilidad paterna, en la constitución de la familia venezolana?. Valga

decir, por ejemplo, que: el “86% de hogares venezolanos vive en estado de pobreza” (El Nacional. 1999: C-4). Es indiscutible que el hecho de describir situaciones, enumerar casos, buscar información, elaborar relatos sobre lo cotidiano, como prácticas didácticas, no garantiza el desarrollo de la conciencia crítica y el cambio cualitativo en el pensamiento y en la praxis del sujeto-alumno.

En el Bloque “*Historia, Sociedad e Identidad Nacional*” para 4º grado, están comprendidos los siguientes contenidos conceptuales:

Lo cotidiano. Noción de cambio. Tiempo histórico.  
Las comunidades indígenas (sic) Su distribución espacial de acuerdo a las actividades económicas practicadas: cazadores, recolectores y agricultores (presente y pasado).

Organización económica: trabajo comunitario indígena (presente y pasado).

Economía de subsistencia, producción artesanal e intercambio de productos.

Expresiones culturales de las comunidades indígenas en interrelación con la naturaleza. Ceremonias rituales. Mitos. Prácticas medicinales (presente y pasado).

Prácticas económicas del conquistador español en las tierras comunales indígenas. Trabajo intensivo de la tierra. Impacto ambiental en las tierras comunales indígenas. Movilidad de la población indígena.

Encuentro cultural durante los siglos XV y XVI . Avances científicos y tecnológicos. Viajes de exploración: encuentro con América y Venezuela. Resistencia indígena a la imposición cultural de un nuevo modo de vida, despojo de las tierras...(presente-pasado).

Proceso de ocupación colonial. Modalidades: Violenta y pacífica (Conquistador y misionero).

Fundación de pueblos, ciudades y provincias.  
Toponimia indígena.

Del conuco indígena a la plantación colonial.  
Encomienda, las misiones, la plantación colonial:  
mano de obra del negro esclavo. Organización  
económica colonial. Real Hacienda y Compañía  
Guipuzcoana. Recaudación de impuestos.

Raíces de la identidad venezolana. Mestizaje  
indígena, español y africano.

Proceso de mestizaje y grupos étnicos de la colonia:  
Blanco peninsular, blanco criollo, blanco de orilla,  
pardos, indios y negros.

Organización política: de las comunidades  
indígenas a la Capitanía General. Organización  
político-administrativa. Proceso de centralización  
española, instituciones coloniales: Cabildo. Real  
Audiencia. Gobernaciones. Arzobispado. Capitanía  
General.

Grupos sociales en la colonia. Participación en el  
proceso político y cultural. (Programa de Ciencias  
Sociales. 4 grado. 1998: 252 -260).

Entiéndase que esto es sólo el contenido de uno de los tres Bloques del Programa de Ciencias Sociales, si a ello agregamos los numerosos Bloques de todas las demás asignaturas ¿qué conocimiento podrá adquirir un alumno de 4 grado? Con este ejemplo queremos demostrar- sin analizar lo propiamente histórico- que no existen criterios didácticos, científicos ni psicopedagógicos para orientar la selección de los contenidos, recargados de un volumen de información, imposible de aprender- ni siquiera memorísticamente- por un escolar entre los 9 y 10 años de edad. La extensión del material histórico, implícito en la programación, es contradictoria con la formación de un pensamiento analítico-reflexivo y con el desarrollo de procesos valorativos en el estudio de la realidad social. Así, la razón curricular deviene rutina informativa de

datos que legitima el modelo reproductivo de enseñanza-aprendizaje, tan cuestionado en el marco conceptual del diseño programático.

Por otra parte, en la presentación de los Contenidos pueden observarse “cortes” o “segmentos” históricos sobre la base de hitos relevantes, estilo que desconoce la importancia de estructurar la enseñanza en torno al desarrollo de herramientas de pensamiento que sustenten la comprensión de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos, de nuevas reflexiones. Por otra parte, se omite la explicación de una teoría del contenido de enseñanza, pues bien sabemos que éste no depende sólo de los procesos enmarcados en el ámbito didáctico, sino de un modelo de ciencia, que postule una epistemología consistente para interpretar los procesos históricos. En consecuencia, el Contenido ha de considerarse un medio de aproximación al conocimiento crítico-reflexivo y una razón para enseñar y formar históricamente al sujeto-alumno.

### **ARGUMENTOS - PROPUESTAS**

- La enseñanza de las Ciencias Sociales ha de partir de un escenario paradigmático que aborde el análisis de cuestiones fundamentales: ¿qué ciencias sociales enseñar?, ¿para qué enseñar Ciencias Sociales?, ¿en qué contexto hacerlo?, ¿a quien enseñar Ciencias Sociales?, ¿cómo enseñarlas?. En consecuencia, se hace necesario develar la constitución misma del concepto de Curriculum o Programa en un referente teórico, político, social y educativo, que demanda definir la matriz epistemológica del Plan de Estudio de Ciencias Sociales, de confusa orientación conceptual y científica, con propósitos gnoseológicos y éticos no explicitados.

La realidad descrita, exige contextualizar los procesos, los hechos, las situaciones, los problemas históricos, en condiciones sociales concretas, en procesos de cambio, de transformación/ continuidad, sin perder de vista a la realidad como un todo complejo donde lo político, lo económico, lo social, lo cultural, lo ideológico, lo espacial, constituye una globalidad articulada e interdependiente.

- El Programa debiera concebirse como referente orientador para el docente, como un recurso para su formación desde el punto de vista conceptual, científico y didáctico. Así, por ejemplo, en lugar de exponer que el Currículo Básico Nacional se sustenta “*en una serie de teorías del aprendizaje, destacándose las siguientes: el Humanismo; la Teoría Genética de Jean Piaget; la Teoría Sociocultural de los Procesos Superiores de Vigotsky; la Teoría del Aprendizaje Significativo planteada por Ausubel; la Teoría del Procesamiento de Información; las Teorías Neurofisiológicas y el Constructivismo*”, pudiera ser más formativo exponer los fundamentos epistemológicos de ellas; la discrepancia o complementariedad teórica y su inserción en la práctica pedagógica para propiciar el desarrollo del pensamiento social y de la conciencia crítica-ética en el sujeto que se pretende formar.
- Incorporar en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, la concepción epistemológica de sujeto en unidad de lo cognitivo-categorial-subjetivo, lo moral-valorativo y lo social-histórico. Desde esta postura, -contraria al postulado de hombre como ser biopsicosocial- ha de cambiar la estructuración y propósitos del currículum para buscar su propiedad e integración de fundamentos en el principio mencionado.

- Entender que, dependiendo de la búsqueda y calidad de “la verdad” del saber, el estudiante entra a la vez en la esfera de la afectividad, de los intereses, de las motivaciones, de la creatividad, y por supuesto, de sus conductas y actitudes ante la vida.
- Es impropio plantear la formación de la conciencia histórica como una cuestión curricular, pues ella, entendida conciencia de historicidad presencia todo, trama los saberes, la memoria social, los valores, las actitudes, las emociones, procesos que dan sentido a la enseñanza-aprendizaje, posibilitando su transformación. De aquí la importancia de indagar en las orientaciones que la fundamentan, la organizan, su genealogía y el significado que le atribuimos en el proceso educativo de las Ciencias Sociales. Este referente, constituye soporte para enfrentar la fuerza del pensamiento eurocentrista en la interpretación de nuestra historia.
- Respecto al conocimiento histórico ha de constituirse en contextos amplios de pensamiento que permitan al estudiante ubicar temas y problemas en la estructura de saber donde se inscriben (sistema social, orden ético-político, organización económica...). Esta concepción metodológica facilita la búsqueda de las relaciones significativas de los procesos sociales en un contexto global. Así, los procesos sociales en la historia (lo político, lo cultural, lo económico...) han de entenderse articulados entre sí y con respecto a un sistema hegemónico de poder, de concepciones y valores.

- Reconocer los saberes sociales en el contexto de grandes y pequeños problemas que afectan la conciencia individual y colectiva de los pueblos: las diferencias en las condiciones de vida de distintos grupos sociales, la deformación de valores, la destrucción ecológica, la crisis de los estados nacionales. Esta dimensión ha de estar articulada a los grandes avances logrados por las sociedades, grupos e individualidades, siempre en relación con un sistema de valores que responde a condiciones históricas de la vida social.
- Revalorizar la presencia del patrimonio aborígen en el desarrollo del proceso social venezolano como referente identitario en la formación de valores, de pertenencia y de memoria histórica, de modos de pensar respecto a la cultura propia y a la de otros.
- Procede otorgar a los saberes de las disciplinas sociales, carácter histórico más que curricular. En este sentido, serán las categorías de la epistemología de esas ciencias quienes sustenten y orienten la estructura del currículum en perspectiva unificante que haga posible crear nexos entre los avances de la investigación en Historia, por ejemplo, y el ámbito de su enseñanza-aprendizaje. Ello potencia el pensar y el valorar los procesos educativos desde una visión histórica de los mismos en cuanto al empleo de criterios, categorías contextualizadas y elaboradas con sentido crítico. Ejemplos: tiempo-espacio; continuidad-ruptura; cronología, periodicidad, coyuntura; sociedad e historia internacional, nacional, regional, local..., conceptos estructurantes de la historia enseñada que pudieran ser trabajados en un modelo de didáctica problematizadora.

- Es importante introducir en la Primera Etapa saberes constitutivos de la Historia -omitidos en el Área de Estudios Sociales– que propicien adelantar la formación de procesos cognitivos/valorativos de comprensión y análisis del desarrollo social del país, pues la madurez psicosocial del escolar, en esta edad, es fundamento en la estructuración de su pensamiento y su conciencia, en sus concepciones del mundo y de la vida y en los procesos de interpretación de la realidad que progresivamente ha de potenciar para acceder al aprendizaje categorial.
- Es obvio que el marco didáctico de la enseñanza de la Historia está implicado en las categorías que sostienen un determinado enfoque de la ciencia histórica, por lo que no le son ajenas las formas de producción historiográfica, las concepciones de tiempo y espacio, las propuestas teóricas para encontrar respuestas al sentido de la Historia en la enseñanza.
- Considerar, en la concepción curricular, las corrientes historiográficas actuales; la “nueva historia” o “historia desde abajo” pudiera ofrecer posibilidades de comparación paradigmática con la historia tradicionalmente concebida; es decir, con la historia de los grandes acontecimientos. Convendría plantear la consideración de “muchas historias”, estructuradas en perspectiva de proceso interrelacionado en lo global-social.
- Proponemos atender los principios de inter e intradisciplinariedad en el desarrollo del conocimiento social con miras a la búsqueda de los fundamentos de distintas disciplinas, las que sólo tienen sentido en la

medida que sean capaces de aprehender y relacionar unidad y diversidad, continuidad y ruptura. Esto hace posible enriquecer la visión y las respuestas a problemas y situaciones de las Ciencias Sociales, sin obviar, indudablemente, la singularidad de su objeto de estudio. Aquí, es apropiada la referencia epistemológica que permite criticar, trascender y reflexionar sobre la teoría que sustenta la inter e intradisciplinariedad, siendo válido rechazar toda pretensión de definir las fronteras de la ciencia de manera absoluta. Desde el marco didáctico de esta concepción de aprendizaje-enseñanza, resulta imprescindible hallar los nodos de articulación de los saberes basándose en fundamentos, propiedades y relaciones esenciales, a fin de impedir establecer nexos en las formalidades o aspectos secundarios de los fenómenos de estudio. Por ejemplo, existe una distinción cualitativa en el conocimiento obtenido al estudiar los grupos sociales de la Colonia, si en el enfoque destacamos las características, ubicación y diferencias entre blancos, pardos, negros, aborígenes, que si estudiamos su constitución social, sus orígenes históricos, sus sistemas de relaciones, su inserción en la producción económica...

- Sostenemos que los Contenidos Conceptuales (carentes de esta condición, tal como están presentados en el Programa), los Procedimentales y los Actitudinales deberían estar fundamentados de manera explícita, en el referente de formación valorativa – tal como es su naturaleza –, pues toda producción intelectual del niño al construir conocimientos es también existencia de valores en la materia del pensar. De esta manera, lo valorativo está comprendido en lo cognitivo, proceso mediado por

la realidad histórica social. Enfatizamos la importancia que tiene desvelar la cualidad del saber que se ha de enseñar y aprender y los procesos valorativos desarrollados en una misma síntesis. En esta concepción, los Valores no pueden plantearse como Ejes Transversales, como constructos aislados, sino como constitución de la propia conceptualización del saber.

- En razón de que los Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales de la programación carecen de fundamentación epistemológica explicitada, se ha de plantear la búsqueda de respuestas al ¿qué son? ¿para qué de su condición? ¿qué sujeto subyace en sus propósitos? ¿qué metodología didáctica se propone en la formación valorativa del alumno? Asentamos como principio, considerar los Procedimientos y las Actitudes, vías para acceder al conocimiento reflexivo y a la valoración consciente de los fenómenos de estudio. Desde esta visión, los Procedimientos y las Actitudes nos hacen volver a las finalidades de la educación en la formación del sujeto y a la atención de los conceptos, juicios, razonamientos y valores comprendidos en esa modalidad de Contenidos. De aquí, deviene una teoría y una praxis pedagógica construida de manera científica y crítica. Estos postulados admiten trascender la visión parcelada, inmediateista e instrumentalista de las concepciones y metodologías de enseñanza, tan comunes en las Ciencias Sociales.
- Para el estudio de la problemática de las Ciencias Sociales proponemos una metodología didáctica en base a Grupos de Problemas Centrales Interdisciplinarios (G.P.C.I.),

tomando en cuenta teorías y categorías científicas y pedagógicas que permitan analizar de manera interrelacionada, núcleos de saberes fundamentales en sentido de potenciar la formación del pensamiento creativo y la conciencia histórica-crítica del alumno. Esta visión es opuesta, por ejemplo, a la historia narrativa donde el eje de organización del discurso es lo cronológico. Ilustramos un caso: al estudiar el problema de *la esclavitud*, éste pudiera ser trabajado a través de procesos de comprensión de nociones primarias o conceptos centrales (la condición de esclavo, organización social, espacio geográfico, relaciones económicas, régimen político, trabajo) en un conjunto de relaciones temporales, causales, espaciales, comparativas, de cualidades, de acciones, en la unidad de la actividad mental. En la primera etapa de escolaridad, el desarrollo cognitivo del niño se potencia en procesos conceptuales de carácter primario, cuya base sensorial son las ideas junto con la percepción. Se ha de buscar, entonces, que el aprendizaje sistematizado fortalezca simultáneamente procesos de desarrollo cognitivo y valorativo en el alumno. En tal sentido, lo que el escolar aprende hoy ha de irse complejizando en el transcurso del tiempo de estudio, pues los conceptos no son estáticos sino que se transforman mutuamente unos en otros. En consecuencia, en la formación del pensamiento conceptual intervienen tanto el conocimiento directo de los objetos que se han de estudiar como la elaboración que de ellos se hace cuando son conceptos abstractos. Por ejemplo: al enseñar *la democracia*, el proceso cognitivo-valorativo que el alumno elabora para su comprensión se puede construir con apoyo de buenas descripciones del contenido esencial y de apreciaciones acerca de las relaciones que pueden

descubrirse. Lo importante es que el alumno encuentre en los fenómenos de estudio, toda la riqueza de rasgos, propiedades y relaciones, constituyendo progresivamente un sistema de conceptos y valores.

- Conviene abordar la *periodización* como categoría de análisis de los procesos históricos, como recurso curricular, más no como un fin en la enseñanza de la disciplina. Didácticamente, pudiera aceptarse como un escenario de saberes históricos donde se conjugan hechos, procesos, personajes, formaciones históricas, en límites flexibles de tiempo y espacio, diferenciados en su constitución y desarrollo, tomando en cuenta la especificidad de una época y sus caracteres definitorios. Entendida de esta manera, la periodización ha de tener valor referencial en la enseñanza de una historia de procesos que permita explicar las complejidades de la realidad presente y pasada en función de comprender el futuro a través de una visión crítica-reflexiva. Por otra parte, las periodizaciones han de incluir una explicación de los procesos que contienen (crisis, transición, transformación) a través de la organización que proponen del conocimiento.
- Se hace urgente introducir un cambio en el concepto de *recurso didáctico* para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, asignándole una función cognoscitiva-valorativa en la comprensión del saber que representa; de este modo, el *recurso didáctico* puede ser considerado una vía metodológica para acceder a procesos de pensamiento complejo. En consideración, por ejemplo: el libro, el periódico, el documento, el croquis, la imagen, serían fuente de investigación y soporte del pensar históricamente.

- De esta matriz teórica-epistémica que venimos exponiendo, derivan los aspectos didácticos, organizativos, metodológicos y disciplinares del curriculum en relación intrínseca a la formación del alumno, a la selección de saberes, a la preparación del docente, a los nexos sociedad-escuela, a la concientización de los sujetos participantes en el proceso educativo, para su aproximación al estudio de las Ciencias Sociales a través de una praxis transformadora.
- Adaptar los postulados anteriores a la situación pedagógica exige la formación de un docente nuevo, de un alumno creativo, de una ciencia reflexiva y de una didáctica crítica-científica que apunte a la problematización del conocimiento y a la transformación socioeducativa.

## REFERENCIAS

- AMÉZOLA, G. y DICROCE, C. (1998) *“Reforma, transformación y metamorfosis. La enseñanza de las Ciencias Sociales en el tercer ciclo de la EGB en la provincia de Buenos Aires”*. En: **Clio & Asociados. La Historia Enseñada**. (2): 45-57. Argentina. Universidad Nacional del Litoral. Centro de publicaciones.
- ARANGUREN, C. (1997). **La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica**. Mérida. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones / Caracas. Los Heraldos Negros.
- \_\_\_\_\_ (1999). *“La condición unitaria de lo valorativo/cognitivo en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales”*. En: **Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. N<sup>o</sup> 4. Mérida. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación.
- CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y ANÁLISIS PARA LOS TRABAJADORES (CENDA) (1999). *“86% de hogares venezolanos vive en estado de pobreza”*. En: **EL NACIONAL**, 26 de febrero de 1999. Caracas.

- CORCUERA DE MANCERA, S. (1997). **Voces y silencios en la historia. Siglo XIX y XX.** México. Fondo de Cultura Económica.
- FUNDACIÓN POLAR (1997). **Diccionario de Historia de Venezuela.** (Segunda Edición) Caracas. Exlibris.
- HABERMAS, I. (1996). **La lógica de las Ciencias Sociales.** Madrid. Técnos, S. A.
- KEMMIS, S. (1998). **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.** Madrid. Morata, S. L.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998). **Programas de estudio de Educación Básica. Primera, Segunda y Tercera etapas.** Caracas. Nuevas Ideas, C.A.
- MORIN, E. (1997). **Introducción al pensamiento complejo.** Barcelona. Gedisa.
- RICOEUR, P. (1995). **Tiempo y Narración. I El eclipse de la narración.** México. Siglo XXI Editores.
- VÁSQUEZ, E. (1994). **Filosofía y Educación.** Mérida. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.
- WERTSCH, I. (1995). **Vygotsky y la formación social de la mente.** Barcelona / Buenos Aires. Paidós Ibérica, S. A.