

José Armando Santiago Rivera

**FUNDAMENTOS PARA RENOVAR LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS
ESCUELAS Y LICEOS BOLIVARIANOS**



**Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Geografía
Línea de Investigación sobre la
Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano**

San Cristóbal, 2013

**Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
San Cristóbal, estado Táchira
Venezuela**

**Maestría en Educación
Mención Enseñanza de la Geografía**

Esta es una publicación derivada de la acción investigativa realizada desde la Línea de Investigación sobre la enseñanza de la geografía en su práctica escolar cotidiana y tiene como propósito ofrecer a docentes, investigadores y estudiantes inquietos por este campo del conocimiento, otros conocimientos y prácticas, que estimulen la realización de estudios científico-pedagógicos sobre la enseñanza geografía en correspondencia con las condiciones socio-históricas del mundo globalizado. Por tanto, sus fines son eminentemente académicos.

DEPOSITO LEGAL N°: Ifi 2372015370116

**ESTE LIBRO SE DIFUNDE GRATUITAMENTE EN FORMATO
ELECTRONICO**

Disponible en:

http://servidor-Opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/index.htm

Cualquier forma de reproducción, debe citar la fuente.

**A LOS COLEGAS DOCENTES QUE ENSEÑAN
HISTORIA EN LAS AULAS ESCOLARES DE
ESCUELAS Y LICEOS BOLIVARIANOS, CON EL
PROPÓSITO DE CONTRIBUIR A FORMAR
CIUDADANOS COMPROMETIDOS Y
RESPONSABLES CON CONCIENCIA CREATIVA Y
CRITICA**

LINEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA EN EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

Coordinador Responsable: Prof. José Armando Santiago Rivera¹

DEFINICIÓN

La Línea de Investigación sobre la enseñanza de la Geografía en el trabajo escolar cotidiano constituye un ámbito temático que abarca el estudio de los problemas que en este campo del conocimiento se producen en la Educación Básica, Media Diversificada y Profesional y en la Educación Superior, donde se inscriben proyectos de investigación, cuyos objetivos y problemas tienen relación e integridad sobre el desarrollo curricular de la enseñanza geográfica. Se trata de un espacio académico que busca integrar el esfuerzo de docentes investigadores en la conformación de un grupo, cuyas tareas se orientan hacia el estudio de problemas relacionados con la práctica de la enseñanza de la Geografía y comprometidos con su transformación desde el análisis de situaciones que se desenvuelven en la cotidianidad escolar. En lo concreto, procura convertirse en un escenario académico que busca generar conocimientos como resultado de acciones investigativas al abordar situaciones-problema inherentes a la enseñanza de la Geografía.

OBJETIVOS

1. Diagnosticar los problemas que poseen los educadores en Geografía, en su trabajo escolar cotidiano, con el objeto de definir situaciones nodales que sirvan de base para el desarrollo de la investigación en este campo del conocimiento.
2. Integrar esfuerzos de investigadores para estudiar el ámbito de la enseñanza de la Geografía en los escenarios académicos de la Educación Básica. Media Diversificada y Profesional y en la Educación Superior.

¹ PROF. JOSE ARMANDO SANTIAGO RIVERA: Docente Titular de la Universidad de Los Andes (1979). Egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (Profesor en Geografía e Historia (1970) y de la Universidad de Los Andes (Licenciado en Educación. Mención: Geografía (1981). Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985), en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Magíster en Educación Agrícola en la Universidad Rafael Urdaneta (1989). Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Santa María (2003). Desarrolla como Línea de Investigación la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Docente adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira (1979), en el Área de Formación Docente. Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (C.D.C.H.T., 1995), Miembro del Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela (1973) y del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (ULA) (1997).

3. Consolidar una formación teórico-práctica desde el apoyo de fundamentos teóricos y metodológicos sostenidos en los avances del conocimiento en la Pedagogía, la Didáctica y en la Enseñanza de la Geografía.
4. Contribuir a formar investigadores comprometidos y críticos que promuevan investigaciones sobre la enseñanza de la Geografía, con el objeto de mejorar sustancialmente su tarea pedagógica y didáctica en los subsistemas educativos.
5. Planificar y ejecutar proyectos de investigación sobre temas diagnosticados en la realidad educativa y escolar orientados a reorientar la enseñanza geográfica de acuerdo con las condiciones epocales y las exigentes demandas de la sociedad.
6. Ofrecer conocimientos y desarrollar estrategias metodológicas que mejoren la enseñanza de la Geografía en los diferentes subsistemas educativos.
7. Promover la divulgación de los estudios realizados por los investigadores adscritos, mediante la organización de eventos pedagógicos.
8. Propiciar el encuentro sobre los temas de investigación de la enseñanza de la Geografía con otros grupos, instituciones y asociaciones afines.
9. Asesorar el desarrollo de investigaciones sobre la enseñanza de la Geografía en estudiantes de Pre-Grado y Postgrado de la Universidad de Los Andes y de otras instituciones de Educación Superior.
10. Promover la realización de eventos académicos, tales como: Conferencias, Talleres, Seminarios, Mesas de Trabajo, entre otras, con el objeto de estimular la discusión sobre la enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales.
11. Difundir recomendaciones conducentes a mejorar el desarrollo académico de la enseñanza de la Geografía y la praxis geodidáctica.

DESCRIPCIÓN DE AREAS PROBLEMÁTICAS

En base a los enfoques enunciados, la línea de investigación se orienta a prestar atención a la siguiente problemática geodidáctica:

- Identificar problemas de la enseñanza de la Geografía y definir acciones para dar soluciones adecuadas.
- Promover, organizar, coordinar y ejecutar actividades de integración entre la enseñanza geográfica y la comunidad.
- Innovar con elaborando estrategias de enseñanza y de aprendizaje pertinentes con la realidad geográfica del mundo actual.
- Planificar y desarrollar las actividades de su cátedra en forma eficiente.
- Evaluar científicamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Geografía.
- Aplicar innovaciones tecnológicas en el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía.
- Utilizar enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación para estudiar situaciones pedagógicas de la enseñanza de la Geografía.
- Demostrar habilidad para transformar la dinámica curricular a través de la innovación permanente de la enseñanza de la Geografía.

(...) lo que más reprobo a mis maestros es que no me enseñaron mi pueblo, ni sus alrededores, ni los animales ni las plantas que le son propios, no me explicaron cuál era su historia, ni qué problemas tenía (...) hubiera querido que en lugar de empacharnos con tantos nombres, nos hubiesen hecho vivir y aprender todo aquello que había alrededor de la escuela.

Jordi Pujol

INTRODUCCIÓN

Los sucesos ocurridos en Venezuela entre los años cuarenta del siglo XX e inicios del siglo XXI, se pueden entender cuando se les asocia a los cambios políticos inducidos por los organismos internacionales en el contexto de América Latina y el Caribe, con el propósito de promover la democracia neoliberal bajo el modelo norteamericano, la industrialización y el modelo educativo tecnocrático conductista.

En principio, la evolución histórica de Venezuela, entre los años 50 e inicios de los 70 del siglo XX, se desenvuelve entre el país agropecuario y rural hacia el país petrolero y urbano, inmerso en la situación mundial caracterizada por la exigencia de la paz, la democracia como modelo político, el desarrollo económico neoliberal, el fortalecimiento de la actividad industrial, comercial y la renovación educativa. Allí la enseñanza histórica conservó el acento libresco tradicional.

Entre los años sesenta y ochenta del siglo XX, en el marco de la guerra fría como escenario de la controversia geopolítica entre la Unión Soviética y los Estados Unidos de Norteamérica, como país subdesarrollado y dependiente conformó el escenario geográfico denominado el Tercer Mundo. Allí se produjo el impulso de las empresas capitalistas multinacionales, se incentivó el desarrollo científico-tecnológico, pero se mantuvo el modelo educativo tecnocrático-conductista, donde la enseñanza de la historia se orientó hacia el logro del objetivo del programa.

En el lapso de los años noventa del siglo XX hasta el presente, la situación histórica se comporta compleja, incierta, paradójica, con un sentido problemático, caótico y de crisis en movimiento acelerado, conocida con el calificativo de la globalización. Allí las reformas curriculares han pretendido renovar la enseñanza de la historia de acento narrativo-descriptivo, sin logros contundentes en lo formativo, pues se ha conservado casi intacta la historia descontextualizada de los acontecimientos del momento histórico.

El resultado, en el mundo globalizado, en Venezuela, todavía persiste una labor pedagógica limitada a transmitir contenidos históricos envejecidos que poco motivan

a la explicación de la realidad histórica vivida. Por tanto, se forman los ciudadanos del mundo contemporáneo con una enseñanza histórica anclada en el siglo XIX.

En las condiciones del mundo contemporáneo, cualquier explicación sobre la enseñanza y el aprendizaje tiene que considerarse inmersa en la dinámica que impone el mundo contemporáneo. El emergente contexto constituye una complicada realidad histórica donde la superabundancia de información dinamiza a la vida cotidiana, pero en las aulas escolares se torna casi imposible transmitir los conocimientos con las prácticas actuales de acento pretérito.

De allí deriva un complejo panorama epocal donde la educación y, en especial, la enseñanza de la historia en las Escuelas y Liceos Bolivarianos, a pesar de la creciente producción de modelos, enfoques y puntos de vista, se aferra a preservar sus fundamentos tradicionales de transmitir nociones y contenidos estructurados como opción pedagógica para educar al colectivo social y formar la conciencia histórica.

Lo apremiante es que allí resultan dos polos formativos contradictorios que colocan en tela de juicio las referencias epistemológicas de la Modernidad lineales, mecánicas y funcionales, pues las renovadas innovaciones paradigmáticas que las cuestionan, han impuesto otras formas de elaborar puntos de vista, criterios y concepciones personales desde epistemologías abiertas, deliberadas y complejas.

Eso complica la crisis de los paradigmas modernos en el ámbito de la educación y en la enseñanza de la historia, pues ante las nuevas circunstancias históricas del presente, los fundamentos teóricos y metodológicos tradicionales tienen dificultades para explicar el desarrollo incierto y paradójico de los acontecimientos actuales.

En consecuencia, se aporta al debate una explicación que se apoya en los cambios históricos ocurridos desde mediados del siglo veinte hasta el presente, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje pretéritos han sido afectados notablemente por los emergentes planteamientos y, en efecto, contradicen la formación como ciudadanos del mundo global, bajo orientaciones obsoletas. Como también fundamentos teóricos y metodológicos que pueden ayudar a mejorar la calidad formativa de la enseñanza de la historia.

De allí que en Capítulo I se analiza la enseñanza de la historia en las propuestas de cambio educativo en el siglo XX (1960-1995), una educación para la democracia y la enseñanza de la historia, el conductismo y la enseñanza de la historia, la pedagogía social y la enseñanza de la historia, la educación bolivariana y la enseñanza de la historia y una reflexión.

En el Capítulo II se expone la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Básica (Primera y Segunda etapas). Su desarrollo apunta a reflexionar sobre los antecedentes, el cambio de paradigma, la enseñanza de las ciencias sociales, el educando de la Educación Básica, el conocimiento de la realidad social y alternativas pedagógicas para enseñar las Ciencias Sociales.

En el Capítulo III se analizan la enseñanza, el aprendizaje y los cambios paradigmáticos contemporáneos. Allí se razona sobre Los cambios históricos del siglo XX y los procesos de enseñanza y aprendizaje, Crisis de los Paradigmas de la Modernidad, Educación y Práctica Pedagógica y los Cambios paradigmáticos y efectos en la enseñanza y el aprendizaje. En el Capítulo IV se explica la enseñanza de la historia y la reivindicación del pensamiento cotidiano en la explicación histórica. Su contenido reflexiona sobre la historia universal y las historias nacionales: transmitir el pasado y la enseñanza de la historia y la reivindicación del pensamiento cotidiano.

En el Capítulo V se refiere De la historia transmisiva a la explicación histórica en la enseñanza de la historia y aborda la vigencia de la historia positiva, la historia positiva y enseñanza de la historia, las nuevas posibilidades para la historia y su enseñanza y hacia la explicación histórica en la enseñanza de la historia. En el Capítulo VI se despliega un análisis sobre el libro texto y la enseñanza de la historia y se explica desde la situación contemporánea, la problemática originada por el uso del libro texto de historia, las referencias teóricas y una alternativa pedagógica.

En el Capítulo VII se aborda la enseñanza de la historia y la reivindicación del pensamiento cotidiano en la explicación histórica, desde las temáticas referidas a la historia universal y las historias nacionales: transmitir el pasado y la enseñanza de la historia y la reivindicación del pensamiento cotidiano.

En el Capítulo VIII se explica la retrospección como opción didáctica para enseñar ciencias sociales en la Escuela Bolivariana. Este planteamiento aborda la problemática y las nuevas opciones. En el Capítulo IX se explica la reconstrucción del proceso geohistórico: una opción para enseñar geografía con el apoyo de los fundamentos históricos. Este aspecto se desarrolla con respuestas a las siguientes preguntas: ¿cuál es la enseñanza geográfica que se desarrolla en las aulas escolares?, ¿por qué la reconstrucción del proceso geohistórico?, ¿por qué la historia es un fundamento para explicar la realidad geográfica?, ¿por qué reconstruir el proceso geohistórico en la enseñanza de la geografía? Y, finalmente, ¿cómo articular el proceso geohistórico y la enseñanza de la geografía?

INDICE

INTRODUCCION	7
CAPITULO I	
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS PROPUESTAS DE CAMBIO EDUCATIVO EN EL SIGLO XX (1960-1995)	14
Una educación para la democracia y la enseñanza de la historia	14
El conductismo y la enseñanza de la historia	16
La pedagogía social y la enseñanza de la historia	19
Educación Bolivariana y la enseñanza de la historia	21
Una reflexión	24
CAPITULO II	
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACION BASICA	26
Antecedentes	26
El cambio de paradigma	31
La enseñanza de las ciencias sociales	34
El educando de la educación básica	36
El conocimiento de la realidad social	38
Alternativas pedagógicas para enseñar las ciencias sociales	41
CAPITULO III	
LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LOS CAMBIOS PARADIGMATICOS CONTEMPORANEOS	45
Los cambios históricos del siglo XX y los procesos de enseñanza y aprendizaje	45
Crisis de los Paradigmas de la Modernidad, Educación y Práctica Pedagógica	48
Cambios paradigmáticos y efectos en la enseñanza y el aprendizaje	51

CAPITULO IV	
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA REIVINDICACION DEL PENSAMIENTO COTIDIANO EN LA EXPLICACION HISTORICA	58
La historia universal y las historias nacionales: Transmitir el pasado	60
La enseñanza de la historia y la reivindicación del pensamiento cotidiano	64
CAPITULO V	
DE LA HISTORIA TRANSMISIVA A LA EXPLICACION HISTORICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	69
La vigencia de la historia positiva	70
Historia positiva y enseñanza de la historia	72
Las nuevas posibilidades para la historia y su enseñanza	75
Hacia la explicación histórica en la enseñanza de la historia	79
CAPITULO VI	
EL LIBRO TEXTO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	83
La situación contemporánea	83
La problemática originada por el uso del libro texto de historia	86
Referencias Teóricas	88
Una alternativa pedagógica	92
CAPITULO VII	
LA RETROSPECCION COMO OPCION DIDACTICA PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA BOLIVARIANA	95
La problemática	95
Las nuevas opciones	98
CAPITULO VIII	
LA RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO GEOHISTÓRICO: UNA OPCION PARA ENSEÑAR GEOGRAFIA CON EL APOYO DE LOS FUNDAMENTOS HISTORICOS	101

¿Cuál es la enseñanza geográfica que se desarrolla en las aulas escolares?	101
¿Por qué la reconstrucción del proceso geohistórico?	104
¿Por qué la historia es un fundamento para explicar la realidad geográfica?	105
¿Por qué reconstruir el proceso geohistórico en la enseñanza de la geografía?	108
¿Cómo articular el proceso geohistórico y la enseñanza de la geografía?	110
CONSIDERACIONES FINALES	116
REFERENCIAS	120

CAPITULO I

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS PROPUESTAS DE CAMBIO EDUCATIVO EN EL SIGLO XX (1960-1995)

Una educación para la democracia y la enseñanza de la historia

Los cambios históricos ocurridos entre los años 50 e inicios de los 70 del siglo veinte, en el período post-segunda guerra mundial, muestran un progreso estructural de país agropecuario y rural hacia un país petrolero y urbano, articulado a la situación mundial donde se manifestó la exigencia la paz, la democracia como modelo político, el desarrollo económico neoliberal, el fortalecimiento de la actividad industrial y comercial, además de la demanda de un nuevo modelo educativo, entre otros aspectos.

Desde las nacientes Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Estados Americanos (OEA), se promovió el cambio para impulsar hacia nuevas condiciones históricas y educar para superar el comportamiento bélico, la xenofobia y la exclusión. Según Fernández (1979) era preciso echar las bases de una cultura ciudadana coherente con el reto de un planeta en armonía, concordia y fraternidad, apoyado en los avances científico-tecnológicos y el repunte industrial y comercial internacional.

En ese contexto, Venezuela, gracias a su condición de país petrolero, obtuvo los recursos para iniciar una transformación que permitiese superar las condiciones socio-históricas del caudillismo y la dictadura militar hacia la democracia. Necesariamente ese cambio en la estructura geoeconómica demandó promover un modelo educativo que fuese capaz de contribuir a consolidar ese propósito político, a la vez que fortalecer la identidad nacional, las costumbres y tradiciones autóctonas, el amor a la patria y enseñar el pasado histórico.

Para Bonilla-Molina (2004), fue un desafío promover una opción pedagógica para enseñar historia y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y la democracia, con el objeto de incorporar a la población perjudicada por el predominante elitismo educativo y facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje conducentes a mejorar su calidad de vida, ante su situación predominantemente analfabeta e ignorante. Del mismo modo era urgente superar la presencia del tradicionalismo pedagógico como tema a atender prioritariamente.

Inquietaba, según Navas de Salas y Vázquez (1997), la problemática educativa cuyas características más resaltantes eran: a) El dictado que limitaba a la actividad del aula a transmitir nociones y conceptos, además de la escasez de textos escolares y la exigencia de transmitir conocimientos y, b) La clase magistral y/o la clase del magíster dixit, responsable de la disertación explicativa y c) La finalidad educativa demandaba el desarrollo intelectual de los estudiantes, con el estudio y la reflexión constante de los contenidos programáticos.

Ante esta situación, la enseñanza de la historia orientó su labor a resaltar el conocimiento histórico en programas estructurados en un listado de temas, referidos a la época indígena, la colonización española, la gesta de independencia y los gobiernos que dirigieron el país desde la separación de la Gran Colombia hasta la dictadura de Juan Vicente Gómez; es decir, el estudio del pasado para destacar los periodos gubernamentales, sus personajes y sus principales acontecimientos. Fue una enseñanza histórica para perpetuar las condiciones del poder establecido.

Este conocimiento histórico se estructuró en los libros de historia, elaborados por expertos historiadores, con el objeto de transmitir los contenidos históricos en forma rigurosa y coherente. Opina Aranguren (1997) que allí privó como argumento mantener la imparcialidad y neutralidad política, pues así lo exigían las circunstancias históricas; aspecto a destacar fue que esta referencia a la ecuanimidad e indiferencia a los actos históricos, evitó debates, críticas y cuestionamientos a los gobiernos recientes, porque sus actores todavía permanecían vivos y era indispensable conservar la moralidad.

En efecto, piensa Betancourt (1993) que esa enseñanza de la historia tuvo como finalidad educativa, el desarrollo intelectual, pues era necesario consolidar un excelente bagaje teórico sobre los acontecimientos históricos, a lo que se contribuyó con una labor pedagógica dedicada a memorizar los contenidos programáticos en el desenvolvimiento de un circuito didáctico restringido a dar un conocimiento y facilitar su reproducción sin interferencia reflexiva y crítica. La intención fue demostrar el aprendizaje memorístico y con eso eficacia, exigencia y rigurosidad conceptual.

Para concretar, los acontecimientos socio-históricos fueron motivo apoyar la débil democracia e incentivar la participación ciudadana en la gestión política. Como era apremiante formar ciudadanos conscientes de sus responsabilidades y compromisos con el reto del desarrollo integral del país, se facilitó una enseñanza histórica centrada en programas escolares como un listado de acontecimientos históricos, además del uso didáctico de libros textos estructurados de acuerdo a los contenidos programáticos.

Esta enseñanza histórica se aferró a mantener los fundamentos científicos de la historia narrativa, descriptiva y centrada en la fijación escolar de un pasado estable, objetivo y preciso, sin entrar a reflexionar sobre los acontecimientos. El pasado como objeto de conocimiento derivó en la vigencia y permanencia de una historia, circunscrita a idealizar la gesta realizada por los héroes de la patria, lo que trajo como consecuencia afincar al caudillismo de nuevo tipo que surgió en el liderazgo de los nacientes partidos políticos.

El conductismo y la enseñanza de la historia

El lapso histórico entre los años sesenta y ochenta del siglo XX, tuvo en la guerra fría a un escenario de controversia geopolítica entre la Unión Soviética y los Estados Unidos de Norteamérica, mientras que los países subdesarrollados y dependientes fueron alineados en un ámbito geográfico calificado como el Tercer Mundo. El pugilato entre ambas potencias sirvió de marco histórico al impulso de las empresas

capitalistas, un extraordinario desarrollo científico-tecnológico y a la asombrosa revolución comunicacional.

En ese momento, según Quintero (1966) los países de América Latina fueron estimulados por los organismos internacionales con la Política de Sustitución de Importaciones, con lo que se promovió el desarrollo industrial, con la instalación de empresas subsidiarias de las empresas multinacionales, en los diferentes países al sur del Río Grande. Esto determinó incorporar el capital nacional de la mano con el capital exógeno, exigir mano de obra calificada y limitar el mercado para su producción industrial.

El impulso económico demandó estabilidad política y la opción fue estabilizar la insurgencia caudillesca y los reiterados golpes de estado. El modelo político fue la democracia representativa que siguió el patrón norteamericano. Así, los gobernantes deberían ser elegidos en competencias electorales donde los ciudadanos expresaran sus opiniones personales. En efecto, lo económico y lo político se relacionaron para exigir una educación que formara a los recursos humanos, en un ambiente democrático.

Los cambios socio-históricos apuntaron hacia el mejoramiento de la calidad de vida del venezolano y se asumió a la educación como la opción de cambio. Aunque permaneció vigente la Ley de Educación (1955), a fines de los años sesenta, se diseñó una reforma curricular sustentada en los renovados avances del conductismo, para potenciar la formación del ciudadano democrático, con la sustentación de actualizados fundamentos teóricos y metodológicos para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por cierto, en la Constitución (1961), se estableció que “la educación tendrá como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana” (Art. 80). Con este planteamiento, la educación saltó de la formación intelectual obtenida con la transmisión de contenidos hacia una formación que debería vincular conocimientos, prácticas y actitudes para formar al ciudadano.

Para Quintero (1980) la educación tuvo en el enfoque tecnocrático, a la orientación sistemática para enseñar y aprender, desde la planificación, ejecución, control y evaluación, pero se dio prioridad a los métodos, técnicas y procedimientos como opción para avanzar desde la explicación de un listado de temas, del docente dador de clase, del alumno que aprende memorísticamente con el dictado, la copia, el calcado y el dibujo; es decir, una actividad pedagógica donde el aprendizaje es la tarea esencial y básica y se evidencia con el logro objetivo.

En el caso de la enseñanza de la historia, desde el Ministerio de Educación se elaboraron programas que le facilitaron a los docentes los contenidos de la historia universal y de la historia de Venezuela, pero establecidos en una secuencia que debería seguirse en forma estricta y rigurosa como lo indicaron los expertos. El educador no tiene libertad para elaborar sus propias opciones pedagógicas y didácticas, sino que debe enseñar lo que está previsto.

En la estructura del programa, destaca Aranguren (1997) se mecanizó una historia descriptiva y narrativa, que tradicionalmente ha seguido el formato europeo de enseñar historia en ciclos, para explicar las temáticas habituales de la transmisión de generación en generación, del bagaje cultural de occidente. Esto es, edad antigua, medioevo, renacimiento, edad moderna y época contemporánea, que a la vez se aprovechó para estructurar los ciclos históricos de la evolución histórica de Venezuela, desde la época aborígen al momento actual.

La enseñanza de la historia se desarrolló con un docente que pasó de pensador reflexivo y crítico, a actuar ceñido al estricto horario de trabajo, mecanizado para dar la clase, hábil para aplicar programas, ajustado al contenido del libro texto y diestro en evaluaciones con pruebas objetivas, pero también político neutral, obediente a las normas del Ministerio de Educación y apático con su escuela. Atrás quedó el educador intelectual, el lector habitual, el líder de la comunidad y gestor de acciones políticas de cambio social, entre otros rasgos.

La enseñanza de la historia, piensa Páez (2002) se limitó a transmitir contenidos programáticos y se alejó de sus originales propósitos para formar la conciencia de la patria, la nacionalidad y la identidad nacional. El resultado, una enseñanza histórica

rutinaria, fastidiosa y obsoleta, además de apática, indiferente y desinteresada, por los acontecimientos de la comunidad, el país y el mundo. En otras palabras, el educador se encerró en su aula de clase a realizar las actividades establecidas en el programa escolar de historia.

La pedagogía social y la enseñanza de la historia

Los cambios socio-históricos de la década de los años ochenta del siglo XX, vislumbran acontecimientos donde la internacionalización de la economía manifiesta rasgos de comportamiento planetario, a pesar de la confrontación geopolítica entre la Unión Soviética y los Estados Unidos de Norteamérica y el Tercer Mundo sigue en sus condiciones de subdesarrollo y dependencia. Indiscutiblemente, las circunstancias revelan un extraordinario avance en la ciencia y la tecnología, con logros cada vez más relevantes.

Para facundo (1990) al notable desarrollo científico-tecnológico y la expansión de las empresas multinacionales, los medios de comunicación social logran la cobertura planetaria, gracias a la satelitización y la revolución de la micro-electrónica. Simultáneamente, se hace evidente el propósito de consolidar el modelo cultural norteamericano y se utiliza el diseño de modelos curriculares tecnocráticos para instaurar una educación orientada a promover la mecanización de comportamientos personales y la manipulación colectiva.

En esta labor cultural, el interés del capital por fortalecer mercados y vigorizar el consumo, los expertos pronto denuncian que la educación tecnocrática deshumaniza, neutraliza e impone conductas contrarias a las necesidades de la sociedad; en especial, la de los países pobres. En consecuencia, es necesario un modelo educativo que sea coherente con las realidades subdesarrolladas y dependientes. Este proyecto debe echar las bases para el educar con fines más humanos y valorar la explicación de la realidad social.

En ese momento, reflexiona Bonilla-Molina (2004) Don Paulo Freire recorría las universidades y prestigiosos institutos de investigación educativa donde explicaba

una educación más humana, se editaban sus libros y sus discípulos dictaban cursos sobre la Pedagogía de la Liberación. Su fundamento asumió que las personas también son educadas por las mismas personas; que aprenden en la vivencia de su cotidianidad, reestructuran su bagaje empírico al confrontar con su realidad y que construyen su conciencia como sujetos históricos, entre otros aspectos.

De igual forma, la UNESCO (1996) motivó a los países tercermundistas la educación básica, que hace obligatoria a la educación primaria hasta el noveno grado. La respuesta fue la elaboración de la Ley Orgánica de Educación (1981) cuya finalidad fue “el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática... capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social...”

El centro de la actividad formativa fue, fundamentalmente, educar al niño y al adolescente para entender la realidad socio-histórica de contundentes cambios mundiales, que demandaron la formación del ciudadano consciente, reflexivo, crítico y creativo, pero además promover su condición de sujeto protagonista y participe de las transformaciones socio-culturales, educado para fortalecer la identidad nacional, contribuir al progreso de su región y su compromiso con el desarrollo autónomo.

En cuanto a la práctica pedagógica, afirma Herrera (1996) se requirió incentivar la participación de los educandos en su propio aprendizaje y reducir la artificialidad que caracterizaba a los objetos de la enseñanza; por tanto, se solicitó el estudio de la problemática de la comunidad. Un cambio importante en esta reforma educativa fue convertir al lugar en objeto de conocimiento pedagógico; es decir, supuso que el ámbito comunal es el laboratorio vivencial que es necesario estudiar para generar pertinencia e identidad social.

La estructura curricular fue estructurada en áreas del conocimiento, se recomendó que la práctica pedagógica se orientara hacia la investigación como estrategia de enseñanza. En cuanto a la enseñanza de la historia, se insertó en el área de Pensamiento Acción Social e Identidad Nacional (PASIN). Para Taborda de Cedeño (1990) este planteamiento se apoyó en la concepción interdisciplinaria para articular a

la historia con la geografía y la formación ciudadana, con el propósito de explicar la situación socio-histórica en forma integral, vivencial y ecológica.

Enseñar historia significó avanzar más allá de la tradicional transmisión de los contenidos programáticos hacia el estudio de situaciones históricas, en su desarrollo espacial geográfico y en su dinámica y convivencia social. Este cambio representó asumir la comunidad local, inmersa en sus procesos y cambios, en un marco espacial que refleja las formas como la sociedad ha usado las potencialidades del territorio, insertos en condiciones de momentos históricos en plena transformación.

Este cambio educativo encontró como respuesta que el docente preservó el dictado y/o la explicación y los estudiantes copian, cuando se proponía educar con la investigación. La innovación que pretendió superar el conductismo mecanizador y alienador, encontró resistencia para la elaboración del conocimiento y el fortalecimiento de una subjetividad analítica y crítica. Asimismo, se hizo difícil abordar la realidad inmediata como objeto de conocimiento y potenciar opciones de cambio a los problemas de la comunidad.

Educación Bolivariana y la enseñanza de la historia

Durante los años noventa del siglo XX y comienzos del siglo XXI, la situación histórica se manifiesta con un comportamiento complejo, incierto, paradójico, a la vez que con un sentido problemático, caótico y de crisis en movimiento acelerado. Opina Rojas (2001) esta situación comenzó a manifestarse gracias al alcance planetario alcanzado por la dinámica económica y financiera, como también de los medios de comunicación. Esto tuvo como consecuencia, una situación que se ha calificado de globalización.

Este término tiene varias acepciones, esencialmente, bajo el cristal como se mire, por la forma tan versátil y abierta como se utiliza. Comúnmente se le aprecia como una visión total, integral y ecológica del mundo actual. Otra calificación apunta a denunciar que el capitalismo se ha impuesto con efecto monopolizador, hegemónico e

imperialista, en la generalidad planetaria. Se trata entonces de una circunstancia histórica muy particular, exclusiva e interesante como objeto de estudio de la historia.

En la evolución histórica de estas condiciones, se ha vuelto a plantear el reto de una educación para formar ciudadanos que sean capaces de analizar esta complejidad histórica. Al respecto, en el Currículo Básico Nacional (1995) ante la obligatoriedad de la Educación Básica, en el año 1995, se realizó un cambio curricular de este subsistema educativo con los fundamentos teóricos y metodológicos del constructivismo que, por cierto, se justificó con los resultados obtenidos en la reforma educativa española, en cuanto al mejoramiento de la calidad del aprendizaje.

Con el constructivismo se propuso un diseño curricular en áreas del conocimiento, los contenidos programáticos se plantearon en conceptuales, procedimentales y actitudinales; se incentivó la aplicación de estrategias metodológicas para impulsar la investigación de los problemas sociales de la realidad inmediata; se valoró asumir el aprendizaje desde las ideas previas de los estudiantes; se centró el esfuerzo didáctico en la elaboración del conocimiento y se promovió la evaluación formativa, entre otros aspectos.

En el año 1999, en el marco de una nueva gestión política y la aprobación de la Constitución, la finalidad educativa centró su finalidad en el humanismo bolivariano. Estos dos aspectos, constituyen referentes esenciales para exigir la formación de un nuevo republicano que sea actor protagonista de los acontecimientos y cambios hacia la construcción de un país independiente, democrático, socialista y soberano. Esta formación se erige como fundamento para una educación que promueva la transformación nacional.

En efecto, de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación y Deportes (2004) la dirección del Diseño Curricular Bolivariano, tuvo como propósito, a la vez que educar en el sistema formal a los niños, adolescentes y jóvenes, también educar en escenarios pedagógicos alternos (Misiones Educativas) a los excluidos del sistema formal. Se trata de un nuevo modelo educativo, como proyecto para formar a la mayoritaria ciudadana analfabeta e inculta, con una educación democrática y popular

para integrar a la sociedad a un ciudadano culto, sano y crítico, sin tomar en cuenta edad y condición social.

Considera Páez (2002) allí la enseñanza de la historia se inserta en la estructura curricular en áreas del conocimiento, con una actividad pedagógica de acento investigativo. Sus objetos de estudio son los problemas históricos, explicados desde diferentes fuentes bibliográficas y empíricas, trianguladas para estructurar una apreciación razonada y crítica del acontecimiento estudiado, desde fundamentos teóricos y metodológicos de la ciencia social cualitativa y entender la situación socio-histórica como realidad en plena transformación.

Enseñar historia, en la perspectiva de la Educación Bolivariana implica volver la mirada a la comunidad, en primera instancia. Significa entender históricamente el lugar, para poder comprender su interrelación con el mundo globalizado. Por eso su intención es explicar el mundo vivido en sus situaciones históricas que cambian con impresionante rapidez y desafían mentalidades también ágiles, ligeras y veloces, para analizar el momento histórico de acento tan dinámico y cambiante.

Con la Educación Bolivariana, opina Istúriz (2006), la enseñanza de la historia apuntó a revisar el acento axiológico y conceptual ante la exigencia de la formación del ciudadano y la ciudadana para el protagonismo reflexivo y crítico, a la vez que ser capaz de estructurar opciones de cambio a las dificultades de la sociedad. Se trata de una historia más activa, reflexiva y crítica que asume sus objetos de conocimiento como realidades inestables, cambiantes y versátiles, donde los acontecimientos pronto se transforman en pasado.

Sin embargo, la nota preocupante es que, en la Educación Bolivariana, donde se exige un cambio radical y contundente en la enseñanza de la historia, todavía se mantiene con notable arraigo, el modelo transmisiva, pues se educa al niño, adolescente y joven, con el dictado, el cuadernismo y la memorización; es decir, en las aulas escolares aún se dicta y se copia y con eso, se preservan los fundamentos teóricos y metodológicos de acento tradicional tan cuestionados de tiempos pretéritos.

Con la transmisión de contenidos históricos, se contribuye indiscutiblemente, a profundizar la crisis educativa con efectos imponderables en la formación del

ciudadano venezolano del siglo XXI, con fundamentos teóricos y metodológicos del siglo XVIII. Lo agravante es que el esfuerzo educativo se realiza con superficialidad y sin transferencia en la explicación de la realidad. Vale preguntarse: ¿Con esta actividad se podrá formar al ciudadano que entienda su realidad vivida y el complejo mundo de la globalización?

Una reflexión

En la situación histórica, desde mediados del siglo XX, hasta comienzos del siglo XXI, se caracteriza por una pluralidad y diversidad de innovaciones en la ciencia y la tecnología, lo económico-financiero y comunicacional. Allí, la historia se ha convertido en una disciplina de fundamental importancia, porque su objeto de estudio, la explicación de los sucesos sociales, desde una visión retrospectiva, son cada vez más atractivos y complicados, por su suceder tan atareado, inestable y en apresurada metamorfosis.

En ese contexto, preocupa que la acción educativa de la enseñanza de la historia, se caracterice por una impresionante estabilidad y sorprendente inamovilidad, para erigirse en una indiscutible problemática para la sociedad contemporánea, dado que contempla con inquietante indiferencia los acontecimientos del mundo contemporáneos y responde con una práctica escolar cotidiana de fuerte acento tradicional, a pesar de la renovación teórica y metodológica promovida en la docencia e investigación de los espacios académicos.

También llama la atención la ausencia cualitativa de la labor formativa analítica, reflexiva y crítica de la enseñanza de la historia en las aulas escolares. El reto de la formación ciudadana consolidada por la participación y el protagonismo reflexivo y crítico, está ausente ante una circunstancia histórica donde es incuestionable la deshumanización, la discriminación, la exclusión y la xenofobia social, además de la transculturización, la enseñanza histórica sirva para afianzar la ignorancia histórica y la desideologización.

Enseñar historia se limita al predominio del dictado; la clase es una actividad rutinaria; la memorización disminuye el pensamiento crítico y, con eso, la merma de las capacidades de análisis, razonamiento y comprensión y la dificultad para profundizar en la explicación de los acontecimientos históricos. Se trata de una labor pedagógica que tiene como su tarea esencial la reproducción conceptual para educar con la intención de preservar las condiciones socio históricas de dependencia y subdesarrollo.

Mientras tanto, la democracia participativa y protagónica exige la acuciosidad del lector crítico, del ciudadano cuestionador y activo en la gestión del cambio social. Por eso apremia revisar la tarea pedagógica de la enseñanza de la historia, circunscrita a la simple y sencilla aplicación de recetas metodológicas, con fines de reproducir datos históricos del pasado y desconectados de los inquietantes, reveladores y significativos acontecimientos del mundo contemporáneo.

CAPITULO II

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACION BASICA

Antecedentes

La necesidad de auspiciar cambios significativos en la educación venezolana ha sido una de las preocupaciones más relevantes que los gobiernos han planteado desde la vigencia de la Ley Orgánica de Educación (1980). La exigencia de integrar al sector educativo a los planes de desarrollo nacional se ha reclamado persistentemente con el objeto de contribuir a superar las graves dificultades que obstaculizan la transformación del país hacia estadios más evolucionados de desarrollo integral y autónomo.

El argumento de la democracia como sistema instaurado en el año 1958, ha sido una mejor educación, pero fundamentalmente superar el sentido elitescos y favorecer la incorporación de las mayorías nacionales a los beneficios educativos que auspicia el Estado. Para gestar una educación acorde con esa finalidad de la democracia, se creó el Subsistema de Educación Básica que sustituyó a la tradicional Educación Primaria (de Primero a Sexto Grado) y al Ciclo Básico Común (de Primero a Tercer Año del Bachillerato).

Con este acontecimiento se delimitó la formación de la personalidad del educando a una edad cronológica entre los seis años y los quince años. De acuerdo al mandato de la Ley Orgánica de Educación, este sub-sistema tiene como “finalidad de contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de destrezas y de su capacidad científico, técnica, humanística y artística; (...) estimular el deseo de saber y desarrollar la capacidad de ser de cada individuo, de acuerdo con sus aptitudes” (p. 10).

En el Normativo para la Educación Básica (1983), se expresó que era una demanda atender en este subsistema debido a “la rápida obsolescencia de los

conocimientos científicos y tecnológicos en el mundo contemporáneo, lo que obliga a enfatizar más en los procesos que en los conocimientos (...)” (p. 2). Igualmente se reclamaba la flexibilidad curricular que permitiese adoptar los conocimientos adquiridos a los cambios emergentes.

Atender a esta compleja situación obedecía a la importancia que los expertos comenzaron a asignar al profundo y cada vez más acentuado desfase entre la producción de los conocimientos y la permanencia de una educación obsoleta y muy contradictoria con las demandas de la sociedad. De allí la atención sobre la formación del ciudadano, a través de nuevas estrategias para la enseñanza y su contribución para el cambio actitudinal.

Por consiguiente, desde el Ministerio de Educación (1983), se promovió “reducir la artificialidad del ambiente y de la situación de aprendizaje en general, con el propósito de favorecer experiencias vinculadas con la realidad, lo cual conduce a una adaptación más satisfactoria de los educandos y a la vez facilita la transferencia de los conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones de la vida real” (p. 36).

En este contexto, se insertó la enseñanza de las Ciencias Sociales como un área curricular que tuvo como objeto introducir al estudiante en el estudio de la realidad social en su escala local, regional y nacional, como base para comprender la realidad del país, tomando en cuenta que éste también forma parte de la comunidad internacional. Se entendió que las disciplinas fundamentales para estudiar la realidad social, deberían ser, por su objeto de estudio: la historia, la geografía, el folklore y la educación familiar y ciudadana.

Las orientaciones de estas disciplinas se propusieron de forma integrada, recurriéndose a perspectivas interdisciplinarias para abordar la realidad social, de tal forma que se pudiese realizar la enseñanza con objetos de estudio, a los problemas geográficos y sociales extraídos de la dinámica cotidiana del entorno más próximo. “Este nuevo enfoque del área coloca al educando frente a la problemática social y lo lleva a adquirir competencias que luego demostrará y reflejará en la vida personal, familiar y ciudadana”, dice el Documento Plan de Estudio. Estrategia Metodológica de la Educación Básica (1983, p.33).

En el Normativo de la Educación Básica (1986), se asigna una vital importancia a la reforma de los Planes y programas, a la vez que se recomienda tomar en cuenta los intereses del educando, la preparación de los docentes y los recursos materiales de los que dispone. Sin embargo, destaca que “un docente bien preparado, creativo, con experiencia, podría impartir una buena enseñanza aun en el caso de tener programas educativos con serias deficiencias” (p. 2).

Otro aspecto que se pone de relieve lo constituye la limitación que lleva consigo la aplicación de modelos rígidos, los cuales es necesario superar si se desea mejorar cualitativamente la educación. También esta reforma da alta significación a la especialización ante la pluralidad de conocimientos que se producen diariamente, lo que incide en obligar al docente a ser más especialista, en este caso, de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Se argumenta la imposibilidad de que se logre la unidad de las ciencias ante el crecimiento tan extraordinario de cada una de ellas en particular. Según Escamilla (1986): “Como es lógico, si queremos realizar estudios detallados y en profundidad de un tema cualquiera, tenemos que caer, necesariamente, en el campo de las disciplinas científicas” (p. 6).

El área de las Ciencias Sociales en la Educación Básica, entonces, aspira, según el indicado documento, lo siguiente:

El logro de un mejor y más completo conocimiento del país y del mundo en que vivimos, especialmente si tenemos en cuenta que este conocimiento es bastante deficiente en los momentos actuales entre la población en general y muy especialmente, entre la que está en edad escolar. Así pues, este conocimiento de la nación venezolana y del mundo debe ser el punto central de reflexión en toda reforma que involucre una reestructuración de las ciencias sociales (p. 8).

Recientemente, se ha puesto en práctica en la Educación Básica una nueva alternativa para orientar los procesos de enseñar y de aprender de las Ciencias Sociales. Esta iniciativa se desprende del Documento “Modelo Curricular: Hacia la reformulación y flexibilización del Diseño Curricular” (junio 1997). En lo específico, la Fundamentación del Área de las Ciencias Sociales, toma como punto de partida la

incidencia de los grandes cambios que se están produciendo a nivel mundial, determinando para la educación la función de “reorientar la formación del individuo en una perspectiva más humanizadora, integral y que responda a una mayor pertinencia social” (p. 3).

Ante los efectos de la globalización, como “Nuevo Orden Mundial”, aunado a la Reforma del Estado que se emprende a nivel nacional, la educación debe asumir una tarea importante en la construcción de la nueva realidad, pertinente a los cambios y a los reajustes y en forma muy destacada el incentivo a la participación democrática, debido a que “se requiere un ciudadano capaz de participar responsablemente en los proyectos de desarrollo local y regional” (p. 3).

Esto impone como exigencia que la enseñanza de las Ciencias Sociales ofrezca nuevos modelos de análisis para abordar la realidad, desde actividades escolares que contribuyan a la oferta de una mejor calidad de vida. Es decir que parta de la idea de la participación que involucre de manera decisoria al educando en forma individual y colectiva con los problemas de su entorno inmediato y se gesten acciones de significativo valor en la transformación de la realidad. De allí que enseñar las Ciencias Sociales en la Educación Básica implica:

- Capacitar a los alumnos para interpretar las relaciones sociedad-naturaleza en una dimensión histórica y política, para conocer su comunidad y situarse en contextos de mayor escala geográfica, e insertarse de manera efectiva en la sociedad.
- Proporcionar las competencias necesarias para que el educando se ubique en el presente, comprenda el pasado y perciba las tendencias de los cambios futuros, preparándose para asumir la función social, consciente de su protagonismo y de su capacidad para influir en el futuro.
- Contribuir al análisis del proceso histórico, en la formación del pensamiento crítico para dar respuesta a interrogantes.
- Propiciar la conformación y desarrollo de valores necesarios para el fortalecimiento de la identidad regional y de la identidad nacional. (Programa del Área de Ciencias Sociales, junio 1997).

Como orientaciones para la administración del programa, se recomienda:

1. Partir de las motivaciones de las necesidades de los niños y del entorno inmediato.
2. Propiciar experiencias que fomenten, a partir del modelaje permanente, una actitud ciudadana.
3. Instrumentar la integración de experiencias.
4. Desarrollar las capacidades cognitivas, no sólo la memorización.

Con las tres orientaciones que se desprenden de los documentos oficiales indicados anteriormente, se pone en evidencia a tres posturas para enfrentar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica que se corresponden a situaciones histórico-políticas diferentes, las cuales son resultantes de los gobiernos que han conducido la política educativa desde 1980 hasta la actualidad. De esa realidad emergen varias conclusiones que es necesario destacar:

1. La incidencia de la globalización en la vida mundial es inocultable. Es necesario prestar la debida atención a este acontecimiento que ha trastocado la formación del ciudadano, lo que demanda prestar atención al mejoramiento de la calidad, entre otros aspectos, por la avasallante producción de conocimientos y de avances tecnológicos, los cuales se caracterizan por su rápida obsolescencia.
2. Los cambios son cada vez más violentos y acelerados, lo que determina la necesidad de enseñar las Ciencias Sociales desde posturas abiertas, flexibles, dinámicas, reacomodables y desarrolladas mediante planificaciones a corto plazo, de manera de ir abordando el conocimiento en la medida en que se va produciendo.
3. La compleja situación socio-histórica, está caracterizada por la turbulencia y la falibilidad, por lo tanto, requiere la estrecha vinculación con la vida cotidiana. Implica reducir la artificialidad de la enseñanza para desarrollar actividades estrechamente relacionadas con la problemática social, facilitando que el educando transfiera los conceptos a situaciones de la vida real.
4. Como los acontecimientos son cada vez más complejos y cambiantes e

impredecibles, el docente debe ser actualizado teórica y metodológicamente para entender la época de cambios que se esta viviendo. Eso significa dar un salto del docente dador de clase por un docente investigador.

5. Contradictoriamente, la realidad del mundo globalizado e interdependiente ha permitido que se manifiesten tendencias que destacan el rescate de las individualidades nacionales, regionales y locales. Se trata de que las comunidades han entrado a defender sus identidades como una respuesta a la dimensión planetaria.
6. Los problemas originados por el aprovechamiento intensivo de los recursos ambientales, inciden en plantear nuevos usos de los bienes y servicios de la naturaleza. El problema de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica, ya constituye una prioridad debido a la necesidad de revitalizar el estudio de la complejidad sociedad-naturaleza, el deterioro de la calidad de vida y el incremento de las dificultades sociales; aspectos que inciden en el bajo nivel educativo.

Al reflexionar sobre las tres propuestas curriculares enunciadas, se tiene que asumir una postura crítica que se sustente en dar respuesta a una acción educativa con profundo sentido social, estrechamente relacionada con el mundo globalizado, los cambios epocales, el cambio de paradigma de la ciencia, entre otros aspectos. Es indiscutible que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe atender también al sentido de violenta transformación, el carácter falible del conocimiento y la problemática que se genera de la ruptura de los equilibrios ecológicos y el incremento de los problemas sociales, las condiciones socio-históricas de atraso, así lo exigen.

El cambio de paradigma

Lo enunciado por las tres posturas planteadas desde el Ministerio de Educación (1983, 1986 y 1997), aunado a la compleja situación que vive el país, permite comprender que se impone una nueva racionalidad para poder abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales. El fundamento emergente debe constituir la base para poder

confrontar la realidad socio-histórica que se construye en el nuevo contexto geoespacial de la globalización con una orientación humana, apoyada en la diversidad y la pluralidad, a la vez que flexible de manera que pueda entender la forma tan compleja como se estructura y reestructura en el momento presente la realidad social.

Esa concepción que se reclama para abordar la realidad social, no debe escapar a la discusión epistemológica de la ciencia y a las circunstancias epocales. De allí que se discuta que las concepciones planteadas tienen dificultades para aproximarse a lo real de los tiempos rápidos y acelerados. Estas se caracterizan por la siguiente situación: mientras por un lado la realidad social se presenta como un hecho integral donde las partes se diluyen en lo que existe, por el otro lado, se describe en detalles que resultan de la simplificación del todo. Sin embargo, la realidad se expresa sin mecanismos y apariencias, sino tal y como ella es: la realidad misma.

La postura que se infiere de los Programas Escolares de 1983, demanda que la escuela y la práctica de la enseñanza se aboquen a estudiar la realidad desde una visión de totalidad. La posición que emerge de los Programas de 1986, asume la realidad en porciones que demandan de la escuela y de los procesos de enseñar y de aprender, asumir comportamientos contemplativos para solamente describir, explicar y predecir fenómenos.

La concepción que se evidencia en la propuesta curricular de 1983, el conocimiento se elabora desde la práctica misma, abordando el objeto de estudio en la misma problemática cotidiana como escenario social. Eso se traduce en el desarrollo de la acción personal y grupal, de manera que se vaya construyendo una posición frente a los problemas, a su origen y sus efectos. Es decir, en la búsqueda de las raíces mismas de los acontecimientos de la sociedad.

Para los argumentos de la propuesta curricular de 1986, el conocimiento que se facilita a los educandos está elaborado previamente por expertos. Eso implica, entonces, que la única acción que se realiza como manifestación de aprendizaje, es reproducir en el cuaderno, guardar en la memoria y responder en el instante en que el docente lo solicite a través de la pregunta indagadora. Esta acción pedagógica mecanicista impide crear conciencia sobre la realidad histórico-social y geográfica,

debido a que se circunscribe el acto de enseñar a un comportamiento contemplativo que determina una aproximación somera sobre el objeto de estudio.

La contradicción entre ambas posturas se puede ejemplificar con el siguiente caso: Mientras se enseña la manzana con dibujos (caso 1983), el significado de esta fruta no pasará de ser una acción meramente visual. Pero si se enseña la manzana (Caso 1983), facilitándose la oportunidad que el alumno palpe y coma la manzana, su referencia personal será diferente.

Esto en la realidad, explica el desfase que se produce cuando la enseñanza de las Ciencias Sociales, se limita exclusivamente a una actividad contemplativa de los acontecimientos, para elaborar conceptos abstractos. Si la realidad se estudia en la realidad misma, los conceptos elaborados serán muy diferentes a los anteriores; por lo menos más aproximados a lo real.

Estas dos concepciones son resultantes de las contradicciones emanadas de las circunstancias sociopolíticas que se enfrentaron en el contexto de la Guerra Fría. Inmersas en el ámbito de la “Verdad Absoluta” de la Ilustración. Hoy día, ante las nuevas circunstancias epocales, es necesario replantear sus fundamentos para poder comprender una realidad tan compleja y turbulenta.

Sin embargo, la concepción que tiene más aproximación a los acontecimientos contemporáneos, es la expuesta en el Normativo del año 1983. Su sentido social debe ser rescatado, de tal forma que la enseñanza recupere como objetivo la integración escuela-comunidad y la reflexión crítica de sus acontecimientos, entendidos en el contexto del “Nuevo Orden Mundial”.

El paradigma positivista que subyace en el planteamiento de 1986, está altamente cuestionado por su sentido fragmentario, lineal y enciclopédico. De allí que se afirme que con ese paradigma tradicional es difícil alcanzar a obtener, ni siquiera, una somera comprensión de los cambios epocales contemporáneos, caracterizados por la complejidad y el cambio acelerado. En relación con eso, Lanz (1998), expresa: “Frente a la lógica del pensamiento único invocamos la diversidad fundante de lo humano, la multiplicidad constitutiva de lo que somos hoy, la complejidad inherente a los procesos socioculturales por los que transitamos (...)”.

Lo expuesto por Lanz, constituye base fundamental para concebir una opción alterna que recoja el rescate de lo social frente a la avasallante influencia de lo económico y lo tecnológico en la construcción de las condiciones epocales del presente. Por consiguiente, en el nuevo Normativo (1997), se proponen nuevas orientaciones paradigmáticas que sostienen la apertura frente a la complejidad habitual, destacando la vivencia dinámica de una nueva realidad cultural de rápidos cambios.

En lo concreto, de acuerdo con estas tres orientaciones epistemológicas que se desprenden de las propuestas curriculares enunciadas, concebir el nuevo conocimiento lleva implícito el sentido de apertura, cambio y donde no hayan cancelas que perturben a la imaginación en la búsqueda de nuevos horizontes y tampoco obstaculicen los procesos de la acción escudriñadora que desafía lo absoluto. Para decirlo en otras palabras, no hay fórmulas pre-establecidas para abordar la realidad, sino que se debe desarrollar una intencionalidad que facilite la elaboración de secuencias modificables, reacomodables y lo más próximas a la vida cotidiana de los acontecimientos sociales.

Por consiguiente, si todo es dinámico y cambiante; si predomina una realidad de incertidumbre y paradoja; si no hay verdad absoluta; si lo impredecible es ya una constante de la vida cotidiana, el nuevo conocimiento ha de resultar de la permanente búsqueda, siguiendo el “ritmo” de los acontecimientos y penetrando en ellos con libertad, obviando los argumentos que puedan condicionar el ánimo a la repetencia de caminos ya recorridos.

La enseñanza de las ciencias sociales

En la compleja realidad socio-histórica que vive la humanidad en este presente tan complicado y convulsionado, emerge desde diversas posturas la exigencia de la transformación de la educación para adecuar la formación del educando en correspondencia con el cotidiano cambio de rasgos violentos y acelerados. Es innegable que se vive un presente demasiado turbulento donde la precariedad

constituye una de las características más resaltantes de una cotidianidad de rápida transformación.

Es el cambio el rasgo que obliga a realizar una revisión profunda de la acción educativa, debido a que en la escuela se continúan desarrollando prácticas para orientar la enseñanza y el aprendizaje de fuerte acento tradicional. Necesariamente, esto conduce a poner en evidencia una significativa contradicción: Mientras en el entorno las informaciones y los conocimientos se difunden en forma por demás veloz, en las aulas escolares, se continua educando en y para la obsolescencia.

Igualmente, se destaca que el docente manifiesta, según Santiago (1997), tener los fundamentos teórico-metodológicos para abordar la realidad socio-histórica. Sin embargo, persiste enseñando para la memorización y la repitencia. Pero lo que llama la atención lo constituye que la enseñanza se facilita estrechamente vinculada con las orientaciones del programa, lo que lleva consigo definir una secuencia lineal y mecánica que tiende a fortalecer la actividad rutinaria y con eso, la conformidad y la escasa motivación para emprender la actualización y la gestación de cambios en su práctica docente.

Si se establece una relación entre la escuela, la enseñanza y el entorno, se puede apreciar notables y profundas diferencias, entre una educación para mejorar la calidad de vida, la transformación del cambio social y, por lo menos una aproximación a las significativas transformaciones de la ciencia y de la tecnología. Al impulso renovador, se responde con apatía y desgano.

El efecto de la rutina y el apego a las prácticas repetitivas han conducido a formar un educador que confía más en la actividad empírica que en el avance de los conocimientos pedagógicos y didácticos. Es una docencia que no posee la responsabilidad social sino que se limita a desarrollar actos para evadir la transformación de la dinámica social desde la escuela.

Por ello, se encuentra extremadamente desfasada de la realidad inmediata y circunscrita al aula, cumpliendo con la aplicación de recetas pedagógicas como práctica escolar. Esta situación problemática pone de manifiesto las profundas

contradicciones en lo que sucede en el aula y la realidad socio-histórica que se desarrolla fuera de ella.

De allí la demanda de un aula conectada con la problemática social, que sea abanderada en organizar la transformación de la sociedad, para lo cual debe armonizar en una unicidad pedagógica la intencionalidad del colectivo social con las iniciativas de la escuela.

El objetivo de esta acción debe ser contribuir al desarrollo equilibrado del individuo, con el fin de que sea protagonista activo y responsable en la construcción de una nueva sociedad sobre la base del entendimiento de las potencialidades naturales y de su uso racional.

El hecho de desarrollar acciones pedagógicas para ir consolidando iniciativas para el logro del objetivo enunciado, impone como exigencia considerar a la educación como una actividad alcanzable por el docente, los educandos y la comunidad. Al respecto, Aular y Betencourth (1993) expresan lo siguiente: “Una de las características fundamentales de la Educación Popular es el estudio de la realidad. Sólo el adecuado conocimiento de lo que somos y del mundo en que vivimos podrá permitirnos transformarnos y transformar la situación presente, objetivo último de toda genuina educación” (p. 3).

Lo indicado exige salir del aula para ir a la búsqueda de los conocimientos, confrontar con los medios de comunicación; con la sociedad y la realidad misma, a la vez que redimensionar la función del aula para convertirla en centro para la discusión. Eso lleva consigo entender un docente diferente, pero también un alumno diferente y una concepción dinámica y cambiante de la realidad.

El educando de la educación básica

El niño es el objeto fundamental de la Educación Básica. Este subsistema está diseñado para él; para desarrollar sus potencialidades de ser humano en procura de la formación integral de su personalidad. Sin embargo, una de las “duras” críticas que se hace, es precisamente que el niño es tratado como si fuera un adulto en “miniatura”.

No es educado en su contexto biopsicosocial. Esto de por sí constituye una grave dificultad para que la práctica escolar cotidiana logre satisfactoriamente sus objetivos y propósitos.

Al extraviarse la finalidad de la enseñanza, ésta se encamina hacia la transmisión de contenidos, al desarrollo de actividades reproductoras y a la obediencia de órdenes, entre otros. En tal sentido, Rodríguez (1986) encontró que las principales características de la compleja situación que vive el niño educando en el aula de clase tienden a detallarse de la manera siguiente:

Sus actividades fundamentales son: copiar de la pizarra, tomar el dictado, sacar cuentas, responder preguntas, oír a la maestra, conversar con los compañeros, sacar puntas, cambiar barajitas, enseñar el cuaderno a la maestra, hablar en coro, levantar la mano. Su actitud es de obediencia y pasividad (...) Responden preguntas cuando se les pregunta (...) Estos niños no parecen compartir la curiosidad natural de la infancia (...)” (p. 121-122).

Esta realidad se hace más complicada cuando hoy día las investigaciones determinan que los niños son espectadores asiduos de la televisión en elevados porcentajes. Se indica que en gran parte sus comportamientos obedecen a lo que “aprenden” de los estereotipos que difunde la televisión. Como este medio ofrece programas de excesiva violencia, ese comportamiento se integra rápidamente a la conducta habitual. Muestra de esta situación, se puede evidenciar en la conducta que los niños en la hora del receso.

Otro aspecto proveniente de esta situación lo constituye el hecho de que el niño vive dos realidades: su realidad concreta plagada de dificultades y la otra, la realidad que le ofrece la televisión de alto significado virtual. Dos mundos muy diferentes y hasta contradictorios donde, por un lado se viven los problemas sociales y geográficos y, por el otro, se le oferta un mundo abstracto muy alejado de su vida misma, pero atractivo por los símbolos. Íconos, y códigos que le permiten vivir sin contratiempos, donde se aprovecha el ocio como distracción, para ir modelando su conducta hacia lo fantástico y lo perverso.

Esa diferencia de “mundos” obliga a replantear la acción educativa en función de entrar a considerar como aspectos fundamentales aquellos rasgos que tipifican el perfil del niño. Se tiene que comprender que el niño es buen conversador, curioso y detallista; posee una extraordinaria imaginación; imita con facilidad; desarrolla y participa en actividades lúdicas en forma activa; es egocentrista, pero también es honesto y posee un alto sentido de la responsabilidad. Actúa con facilidad, lo que permite abordar el entorno inmediato sin “dificultades”, entre otras características.

El desconocimiento de las condiciones biopsicosociales que emergen del estado evolutivo del niño, constituye de por sí, una grave dificultad para el desarrollo de sus potencialidades. De allí la demanda de replantear la tarea educativa rescatando la idea de que se está formando a un niño y no a un adulto. Este cambio se inicia reconociendo la importancia que posee la comunidad en su formación, entendiendo que este ámbito también implica familia, vecinos, docente, escuela.

El conocimiento de la realidad social

Desde diversas concepciones para desarrollar la formación del niño se destaca como fundamento de primer orden a la comunidad; aún más, en el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales, esto constituye base esencial. El proceso para armonizarse con su entorno se inicia en el ámbito familiar. La atención familiar contribuye a su formación en el seno maternal, constituyendo el espacio donde adquiere los fundamentos para integrarse al entorno comunal. Su participación en cada ámbito le van facilitando la adquisición de los bienes de la cultura.

De lo externo van llegando los mensajes, códigos y símbolos que le permiten ir perfilando su personalidad. También esa información ayuda a facilitar la comprensión de la realidad, desde el planteamiento de preguntas donde manifiesta sus inquietudes. En el caso de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, cuando el niño se incorpora al aula escolar, la tarea fundamental en este campo del conocimiento, debe ser aprender a leer a su entorno inmediato: su comunidad. Significa abordar los constructos a través de los testimonios orales, escritos y arquitectónicos, para citar ejemplos. Eso

significa rescatar el sentido del tiempo, del espacio y penetrar en la estructura socio-cultural.

El espacio lo constituye la abstracción que se hace del entorno construido por el grupo humano bajo condiciones históricas dadas. Refleja también el proceso mediante el cual el grupo humano se adapta al medio, lo que lleva consigo reconstruir el lugar, en sus dos variables fundamentales: el Espacio y la Historia. La estructura socio-cultural emerge de la adaptación al cambio y de la formas cómo se transforma la relación sociedad-naturaleza.

El conocimiento de la realidad debe concebirse desde la reflexión de los acontecimientos de la vida social, lo que exige una actividad consciente y la ubicación del objeto de estudio enmarcado en el contexto histórico. Los hechos son resultado de un proceso que los historiadores han delimitado en momentos perfilados por circunstancias que le dan identidad y características propias. De allí que cada circunstancia, constituye una época donde coexisten el pasado y el presente.

En consecuencia, su enseñanza debe abocarse a cuestionar las formas cómo se ha construido ese proceso. Fundamentalmente, destacando el sentido del cambio para poner en evidencia las fuerzas internas y externas que emergen como bases de la creación epocal. De tal manera que una práctica didáctica apropiada para enseñar las Ciencias Sociales en la Educación Básica, lo constituye la formulación de preguntas: ¿Cómo era antes?, ¿Cómo ha evolucionado hasta hoy? ¿Cómo es hoy?, ¿Por qué existe lo de hoy?.

Ahora bien, ¿qué destaca de las tres interrogantes?. El sentido de plantear interrogantes lleva consigo la manifestación del tiempo, el espacio y la estructura socio-cultural de la realidad que se estudia. De acuerdo con este enfoque, el escenario más importante para que eso ocurra, lo constituye el estudio de la vida cotidiana.

Se trata de la vida misma en la plena informalidad que habitualmente desarrollan, tanto el individuo en su condición de persona y también como colectivo social. Vida cotidiana tiene un escenario territorial y una trayectoria desde el pasado hasta hoy. En las condiciones actuales, las nuevas formas de vida que emergen de la dinámica

social, constituyen escenarios altamente significativos para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por lo cual no se pueden obviar las relaciones que se manifiestan de la vida social y cultural, desde el planteamiento de interrogantes. Para citar un ejemplo: ¿Cómo se interrelacionan los individuos y la sociedad?. En tal sentido, se busca la reivindicación de la vida cotidiana muy despreciada por la ciencia de la “verdad absoluta” por su plena espontaneidad y “vulgaridad”, debido a que facilita descubrir la vida en su plena informalidad. Abreu de Armengol y Otros (1984) afirman lo siguiente:

(...) es necesario considerar el ámbito social en el cual ‘vivimos’ y ‘vivenciamos’ determinados problemas que van a ser temas de las Ciencias Sociales. Es decir, hay un campo de la experiencia cotidiana más rico y más complejo que el ámbito mismo de las ciencias (...) En la vida cotidiana están presentes aquellos intereses que intervendrán en los procesos científicos. Así mismo en la vida cotidiana se descubren aquellas actitudes frente a la realidad que posteriormente se convertirán en aspectos del método científico”(p. 192).

Con el impulso de las “Ciencias Débiles” –contexto donde se ubican las Ciencias Sociales en la actualidad- ha adquirido relevancia la elaboración del conocimiento desde actividades, tales como: el lenguaje, las experiencias cotidianas, los testimonios escritos y el diálogo. Con estas acciones pedagógicas se ha producido una reorientación en la producción del conocimiento social, a partir de la experiencia cotidiana.

Ya no se trata solamente de la mera descripción cuantitativa del objeto de estudio, sino que se ha considerado que no todos los acontecimientos sociales son cuantificables. Así mismo, se toma como punto de partida que la realidad social es un constructo histórico, que es el resultado de un proceso integral y dinámico, resultante de la acción consuetudinaria entre los miembros del colectivo social.

Es necesario proponer alternativas diferentes al empleo tradicional descriptivo, debido a que el método científico de las ciencias sociales es diferente al de las ciencias naturales. Eso invita a revisar las estrategias para enseñar las Ciencias

Sociales, de tal forma que se convierta a la escuela en un centro de reflexión crítica; en escenario donde se desarrolle el aprendizaje científico y la producción de saberes, para la realización personal y el disfrute del medio donde se vive, a la vez que contribuir a formar valores que incrementen la calidad humana y social de los educandos.

Alternativas pedagógicas para enseñar las ciencias sociales

La nueva situación socio-histórica del actual momento demanda propuestas didácticas y pedagógicas que faciliten la educación del niño para que tenga el libre acceso a las cosas, a los lugares, a los métodos, a los acontecimientos, a los documentos. Se ha insistido permanentemente que el educando infantil tiene que participar en actividades que le permitan ver, tocar, manipular, confrontar, elaborar sus propias impresiones sobre el mundo, la realidad y la vida.

La intencionalidad de estas actividades tiene como objetivo incrementar el protagonismo del alumno, tanto en el aula como sujeto miembro de una comunidad. La pasividad tradicional tiene que ser superada, no por el “activismo”, sino por la participación que fortalezca el cambio actitudinal. De allí que sea necesario facilitar situaciones de enseñanza y de aprendizaje para ser desarrolladas sobre nuevos y múltiples contextos socio-culturales, a la vez que involucre al educando en acciones conducentes a resolver problemas con alternativas factibles. En relación con lo indicado, Debesse-Arviset (1974) planteó:

En una civilización deshumanizada en cifras y más allá de una filosofía que destila desdicha, la joven generación necesita recuperar en el mundo vivo una grandeza a la medida del hombre. Por ello la educación debería abandonar el pedestal de la filosofía de las nubes y la abstracción, y situarse a nivel de los problemas reales del entorno tocando con los pies en el suelo” (p. 7-8).

Esa educación en la realidad y para transformar la realidad, determina asumir una postura que supere la mera contemplación de los hechos por acciones pedagógicas que permitan indagar la dinámica del entorno inmediato, facilitando oportunidades

para obligar a ejercitar la mente, pensar con libertad y recuperar el sentido social de la naturaleza. “No se trata fundamentalmente de que los niños aprendan filosofía, sino de que la inventen, de que la hagan (...) (Pineda, 1992). Se pueden considerar como objetivos fundamentales: interpretar el momento actual, conocer la realidad para transformarla, fortalecer la vía científica para obtener el conocimiento y motivar la Identidad Nacional en el contexto del mundo globalizado.

Quizás la tarea más importante, además de las indicadas, será la iniciación del educando infantil en la actividad investigadora. Eso significa ayudar mediante acciones pedagógicas a convertir la investigación científica de su ámbito comunal en alternativa que transforme sus conocimientos vulgares, obtenidos en la vida cotidiana; los conocimientos obtenidos en la escuela, en conocimientos científicos. Esto lo reconocen Abreu de Armengol y Otros (1983), cuando expresan:

Una metodología activa en que los niños participen de diversas formas: dialogando con base en experiencias ya vividas, simuladas o provocadas en el salón de clases; comentando cuentos y fotografías, láminas; jugando y trabajando en pequeños grupos, dramatizando algunas situaciones de la vida diaria, y participando en la planeación de actividades y en la toma de decisiones.(...) Debe procurarse que los niños deduzcan conclusiones que le ayuden a adquirir los conceptos relacionados con las experiencias vividas” (p. 122)

Como se aprecia, el niño debe ser involucrado en actividades que le permitan aprehender, observar y apreciar el mundo. Es, por lo tanto recomendable incentivar la enseñanza para que comprenda, pero también para que vaya desarrollando su capacidad de reflexión y entendimiento, de manera que su participación social sea activa. Los problemas del mundo actual inciden en considerar que la enseñanza debe ser diferente a la acción transmisiva que tradicionalmente se conoce.

Frente a esta forma de enseñar, se encuentran los efectos de los medios de comunicación social, especialmente la televisión. Autores han venido destacando que está surgiendo una generación que está muy informada pero que no comprende los acontecimientos. Cajiao Restrepo (1989) expresa lo siguiente: “En general tenemos

un pésimo nivel informativo y los medios de comunicación social, se limitan a transmitir noticias sin análisis de sus contenidos que permitan al observador/lector abordar comprensivamente lo que está ocurriendo en el mundo” (p. 13).

Los mensajes de la televisión en la cual los íconos, los códigos y los símbolos constituyen medios para facilitar la difusión de mensajes, expresan por sí mismo, una fuerte carga ideológica que lleva consigo la intención de alienar y domesticar. Aún más grave, es la carga de violencia que manifiestan los mensajes subliminales de los programas infantiles. Todo esto, conduce a replantear el uso de los medios televisivos como instrumentos de enseñanza.

Como respuesta para superar esa situación que conduce a deteriorar la formación educativa, se tiene que buscar que el educando desarrolle sus potencialidades desde una acuciosa actividad indagatoria que lo acerque a la realidad donde vive. Agudelo y Flores de Lovera (1997), sostenidas desde esta perspectiva, recomiendan que las situaciones de enseñanza deben ser orientadas desde:

1. Temas de interés para los estudiantes que sean tópicos de actualidad..
2. Temas de integración de contenidos o bloques de contenidos, que puedan integrar objetivos/contenidos del programa.
3. Temas transversales que recojan las aspiraciones de los ejes transversales.
4. Temas de investigación que puedan orientar la actividad indagatoria de los estudiantes hacia el conocimiento de nuevos aspectos referidos a la dinámica social, geográfica e histórica de la comunidad.

Los temas llevan consigo articular contenidos en situaciones de aprendizaje abstraídas de la vida misma sin artificialidad y simulación. La importancia de esa orientación pedagógica conduce a que se propongan actividades de carácter formativo, entre las cuales se pueden indicar, de acuerdo con Abreu de Armengol y Otros (1983), las siguientes:

- Recoger información: Observar, preguntar, escuchar; leer textos, realizar entrevistas, leer noticias y artículos en periódicos, registrar noticias de radio y televisión, reconocer símbolos en mapas, consultar libros de referencia, hacer encuestas;

- Procesar información: recordar información, clasificar criterios, establecer semejanzas y diferencias, identificar ideas principales, analizar partes de un todo y combinar ideas, diferenciar lo general y lo específico, sacar conclusiones. Seleccionar lo relevante en relación con un tema, hacer dibujos, elaborar carteleras, representaciones en planos, localizar elementos en mapas
- Comunicar información: Describir objetos, situaciones; responder; narrar relatos; expresar oralmente; escribir algunos datos e ideas; expresar por escrito algunas experiencias; trabajar en grupos.
- Identificar problemas y necesidades: Identificar situaciones, definir problemas, establecer prioridades de acuerdo con las necesidades.
- Generar alternativas: Identificar alternativas, imaginar soluciones.
- Evaluar alternativas: Expresar preferencias, prever consecuencias; buscar información a favor o en contra de las posibles alternativas. Establecer hipótesis.
- Tomar decisiones y aplicar soluciones: Elegir entre alternativas en cuestiones personales. Participar en decisiones grupales. Poner en práctica las decisiones. Prever recursos necesarios. Idear formas de conseguir los recursos necesarios y,
- Evaluar resultados: Reflexionar sobre las consecuencias de las acciones realizadas.

Las actividades antes mencionadas se pueden desarrollar sistematizando situaciones de aprendizaje, fundamentadas en acciones pedagógicas que consideren a la enseñanza como una actividad investigativa que atiendan al conocimiento del ámbito comunal donde está insertada la escuela.

CAPITULO III

LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LOS CAMBIOS PARADIGMATICOS CONTEMPORANEOS

Los cambios históricos del siglo XX y los procesos de enseñanza y aprendizaje

La educación tuvo un acento muy limitado a minorías selectas. Es para fines del siglo XVIII, cuando en Prusia, se crean las primeras escuelas con la intención de ofrecer una acción educativa que enseñara a leer, escribir y utilizar las operaciones matemáticas elementales a las mayorías ignorantes. La intención política fue brindar una educación que mejorara la calidad a la masa iletrada, pues su condición analfabeta ya era un problema grave para el Estado. Así, el populacho inculto encontró una opción para mejorar su calidad de vida para lo cual se puso en marcha una acción educativa para transmitir contenidos estructurados en libros y enseñados con la memorización como opción para educarse.

Este origen es un severo compromiso que históricamente tiene su sello marcado en la acción educativa hasta el presente. Desde allí hasta hoy, educar es sinónimo de transmitir el conocimiento a los educados para que ellos lo memoricen. Esta vigencia trajo como consecuencia que la educación sea objeto permanente del acentuado debate que la cuestiona por su agotamiento, debilidades y descontextualización. Ya es reiterativo el reclamo de una labor educativa más relacionada con las innovaciones en los diferentes aspectos del sistema social; en especial, con el notable desarrollo de la ciencia y la tecnología, pues inquieta que la educación mantenga una labor formativa meramente dedicada a transmitir contenidos.

Los nuevos tiempos desnudaron las debilidades de la acción educativa en cuanto a su finalidad plenamente informativa. Ese desfase con los acontecimientos históricos es abismal y se demuestra con la permanencia de un marco teórico que apunta, como

logro esencial, al desarrollo intelectual de los estudiantes con el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje lineales y mecánicos. Esto refleja la discordancia entre la práctica escolar con su realidad compleja y dinámica, caracterizada por el desenvolvimiento aparentemente acelerado de los acontecimientos de la vida cotidiana, donde los aprendizajes adquieren un sentido y significado de naturalidad y espontaneidad.

A partir de los acontecimientos, luego de la Segunda Guerra Mundial, pronto se hizo común y corriente la diversidad y pluralidad de información, que sirvió para generar una matriz de opinión caótica y confusa. Ya estaba la sociedad acostumbrada a percibir los sucesos en su lenta dinámica y a dar una explicación rigurosa y contundente sobre ellos, cuando de pronto emergió la multiplicidad de datos, noticias e informaciones. Se puede afirmar que hubo una vorágine comunicacional que dificultó el razonamiento con profundidad sobre los temas del mundo contemporáneo, porque la difusión de informaciones fue tan impresionante que los testimonios, reseñas y referencias, justificaron la “explosión de la información”.

El sentido del cambio acelerado comenzó a justificarse por la presencia de la rapidez del tiempo y la agilidad como los hechos se desvanecían en la cotidianidad. Más grave aún, no hubo espacio para detenerse a reflexionar sobre lo ocurría, porque la incertidumbre fue acompañada por el sentido del apresuramiento que desestructuró las formas de pensar bajo una lógica rígida e inflexible.

La causa, un extraordinario desarrollo científico-tecnológico que despuntó para impulsar una sorprendente y asombrosa creación e innovación tecnológica en el ámbito comunicacional. El resultado de esa acelerada invención dio como derivación, según Núñez Tenorio (1976), a un nivel de inventiva que acortó los lapsos entre la producción de bienes y servicios y su aplicación, en forma impresionante.

Una apreciación para destacar lo ocurrido se encuentra en lo expuesto por Guedez (1994), quien comentó que cuando ya se tenían las respuestas a los problemas, se han cambiado las preguntas. Quiere decir que se asomó una panorámica epocal poco frecuente en la evolución histórica que trajo consigo un significativo contrasentido: mientras se vive a un paso acelerado, se piensa a paso lento. En consecuencia, es

poco probable que se logre la obtención de un conocimiento sólido y estable para explicar la nueva situación, porque es demasiada la información sobre los temas en diversas lenguas y con una difusión sin fronteras. Ya era una realidad inocultable la “explosión de la información” y con ella, la producción de una multiplicidad de datos y referencias.

Al explicar esta emergente realidad, Mires (1996), da a entender que se vive un momento de hechos que se entrecruzan, difieren y coinciden para establecer un sentido de cambio e incertidumbre que no logra entenderse como tal. Se trata de una complejidad que dificulta entender y comprender los acontecimientos que a diario ocurren, donde el tiempo arroja en forma vertiginosa y apabullante a las personas e impide acampar un poco y manifestar la opinión sobre lo que se vive y se siente. Nada se detiene y no hay pausa ni serenidad porque el dinamismo y aceleramiento trastocan la estabilidad de los razonamientos a la usanza tradicional.

Eso ha afectado considerablemente a la educación apegada a la transmisión de conocimientos, entre otros aspectos. Por tanto, es muy discutible la validez y vigencia de una labor educativa cuando hay otras exigencias y necesidades. Vale preguntarse: ¿Con la acción educativa tradicional, se puede formar a los ciudadanos del mundo globalizado?

Como respuesta se puede decir no, pues con una enseñanza de contenidos disciplinares, aprendidos en forma memorística será muy difícil que eso ocurra. Su condición de práctica obsoleta que se resiste a incorporar los emergentes planteamientos educativos, pedagógicos y didácticos, consolidan una práctica pedagógica donde las innovaciones no encuentran eco, porque predomina una rutina que fortalece la apatía, la indiferencia y la ineptitud.

Mientras tanto, el mundo exterior a la institución educativa vive una situación de innovación renovada que vislumbra por sus repercusiones tan contundentes y en las aulas escolares, todo parece estar detenido en el tiempo como si nada ocurriera fuera de ella. Más grave aún, allí los educadores piensan que lo que se hace, es lo correcto. Eso es una grave y complicada problemática, porque su práctica es obsoleta, agotada y envejecida, que además sirve de excusa para impedir comprender que es necesaria

una formación educativa para ciudadanos insertos en una realidad de alcances planetarios y trastocados por una revolución científico-tecnológica que afecta con contundencia su vida cotidiana. Lo problemático es que con los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales ellos no tienen la menor idea de lo que ocurre a su alrededor.

Crisis de los Paradigmas de la Modernidad, Educación y Práctica Pedagógica

Los tiempos que ocurren a fines de la década de los años noventa del siglo veinte hasta hoy, es considerado como espacio histórico donde los fundamentos de la Modernidad estallan en una crisis, al encontrarse en dificultad para explicar los cambios contemporáneos, pues sus fundamentos resultaron poco coherentes con el desenvolvimiento de la realidad.

Este momento es para Naisbitt (1984), un escenario donde la sociedad comenzó a percibir y vivir los hechos de una forma más abierta que obligó a revisar las referencias paradigmáticas, con que se explicaba la realidad, ahora caracterizada por la complejidad, incertidumbre y paradoja, pero también muy particular e interesante.

En el ámbito educativo, los procesos de enseñanza y aprendizaje resultaron comprometidos por su apego a los fundamentos tradicionales en un ámbito más enredado que amerita de otras explicaciones. En consecuencia, fuertes críticas para reclamar una educación más vinculada con la formación del ciudadano que vive en la confusión, la indecisión e inseguridad. Por eso se impuso la solicitud de la articulación del acto educante con la dinámica de los acontecimientos contemporáneos, porque las formas de enseñar y aprender existentes, resultaban inhabilitadas para abordar la emergente situación y formar a los estudiantes con pertinencia a los cambios de su realidad vivida.

Cirigliano (1979), al estudiar esta situación, manifestó que la crisis obedecía a la presencia en la práctica escolar de un modelo centrado en la transmisión de contenidos, memorístico, enciclopedista y libresco, mientras los planteamientos educativos formulados desde los espacios académicos, apuntaban hacia la formación integral de

la personalidad del ciudadano y sustentada en la elaboración del conocimiento, desde el desarrollo de procesos de búsqueda, interpretación y transformación del conocimiento. Conviene destacar entonces que la presencia de dos enfoques educativos marcó el desenvolvimiento del debate por una educación más humanizada y un contexto complicado y problematizado.

Se trataba de la vigencia de la concepción educativa transmisiva que centró su esfuerzo en transmitir el patrimonio cultural acumulado por las generaciones desde la antigüedad y fragmentó los procesos formativos en conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes. Esto desmembró la unidad pedagógica y la enseñanza y el aprendizaje se orientaron a la aplicación de recetas para resolver problemas meramente intelectuales sin correspondencia con los acontecimientos de la realidad inmediata, bajo la orientación de una estructura curricular centrada en disciplinas y asignaturas, resultantes del fraccionamiento positivista del conocimiento.

De allí derivó el desfase entre el debate teórico que renovaba sustancialmente la enseñanza y el aprendizaje y la práctica escolar donde se vivía una rutina pedagógica recurrente e impávida a los cambios epocales. El cuestionamiento a la vigencia y permanencia de los fundamentos tradicionales, obedece a que se caracteriza por el dictado y la clase expositiva, para transmitir y evaluar contenidos programáticos, aprendidos de memoria con el uso casi exclusivo del libro; la exigencia de la memorización de los contenidos programáticos; restricción de la labor pedagógica al aula de clase; la fijación de conocimientos sin transferencia en la explicación de la realidad y su limitación al desarrollo meramente intelectual, entre otros aspectos.

Con la crisis paradigmática, la educación se comportó desfasada, incompetente e insuficiente para formar a los estudiantes que demandan las nuevas condiciones epocales. Esa labor puso de manifiesto la poca validez de sus preservados fundamentos pretéritos. Así, resultó notoria la franca decadencia a postulados envejecidos, pues las recetas fallaron y fue insostenible continuar con una labor homogeneizadora del acto educante, con el objeto de facilitar un solo punto de vista. Más grave aún, todo esto, desde una gerencia que exigía disciplina, responsabilidad y

cumplimiento estricto; un docente dador de clase; una enseñanza confinada a la reproducción de información libresca, para citar rasgos fundamentales.

Por tanto, se puso en evidencia que las orientaciones del paradigma de la modernidad estaban sumamente enraizados en la educación y sus repercusiones en la práctica escolar cotidiana derivaron un conjunto de características que pronto reflejaron una delicada problemática, porque todavía era inevitable enseñar la infalibilidad y objetividad del conocimiento; el efecto del determinismo de la ciencias naturales sobre las sociales; el conocimiento se produce desde una acción mecánica, lineal, funcional, analítica, apolítica, neutral y precisa; el aula de clase debería ser un laboratorio para controlar variables y los aprendizajes resultarían de acento científico, entre otros aspectos.

Así, la práctica educativa que prosperó en la modernidad tuvo como finalidad, instruir las personas para obtener el desarrollo intelectual, desde actividades didácticas, con preferencia en la retención de información hacia el cultivo de la razón. Esto obedecía que todo el producto de la labor científica y cultural fue reducido a nociones y conceptos para ser depositados en la mente de los educandos por medio del adiestramiento de la memorización. Al limitar el aprendizaje a la memorización de contenidos concretos y específicos, se confinó al estudiante a reproducir una información estática, pues aprender fue un acto donde la persona incorporó en la memoria ideas, datos y conocimientos.

Bajo esta perspectiva, se concibió que la mente fuera considerada como una tabla rasa donde se graban los contenidos y se acumulan, sin conexión alguna con otros temas. Se trata de un acto mecánico donde la información está estrictamente restringida al detalle, concepto o ley, expuestos en esquemas y gráficos, de fácil reproducción. Según Aebli (1973), la memorización, desde este punto de vista, sostiene a la acción educativa limitada a lo meramente sensual-empírico; alimentada por un activismo pedagógico que se desarrolla en acciones restringidas a observar, dibujar, calcar, pintar, completar, entre otras actividades y utiliza imágenes, formas u objetos completamente preparados a los que no se pueden introducir reformas parciales o totales.

La presencia de estos procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad, constituyen referencias incuestionables que la labor educativa de acento tan contradictorio, es el reflejo inocultable del vigor y eficacia del paradigma moderno. Su afincamiento en los conocimientos y metodológicas del discurso curricular, en el desenvolvimiento de la práctica escolar y en las concepciones de los educadores, contrasta con los avances del mundo académico preocupados por el mejoramiento de la educación. Es también inocultable que el deterioro educativo en los escenarios escolares es motivo por demás preocupante, para promover otros puntos de vista que contribuyan a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, más coherentes con las necesidades de la sociedad actual.

Cambios paradigmáticos y efectos en la enseñanza y el aprendizaje

A pesar del cuestionamiento sobre la vigencia de los paradigmas de la Modernidad, en el ámbito científico y educativo, éstos todavía conservan su plena vigencia, en la actualidad; en muchos casos, casi de manera exclusiva. Es inocultable que son la orientación básica para el desarrollo de los procesos de investigación, con la aplicación de los modelos matemáticos y estadísticos, para explicar los acontecimientos sociales y educativos con referencias numéricas. Asimismo, también sostienen, en la práctica escolar cotidiana, los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde justifican la exigencia de la memorización y la firmeza de la estricta disciplina, la objetividad y el mecanicismo.

En el contexto del mundo contemporáneo, esa exclusividad ha entrado conflicto por cuanto, en opinión de Lanz (1993), no todas las situaciones sociales y educativas pueden ser explicadas con la frialdad de los números. El cuestionamiento también sostiene que los números no reflejan de manera profunda las razones de la existencia de los hechos, pues se trata de posturas meramente contemplativas, sostenidas tan solo con la óptica sensual-empírica de su desenvolvimiento, sin profundizar en los acontecimientos en procura de su explicación y menos en develar su intención ideológica y política.

Por tanto, como se imponen otras miradas paradigmáticas y epistémicas, se puede afirmar que es indispensable apreciar los hechos, no solamente desde las internalidades develadas por los cuestionarios y las externalidades rescatadas por las observaciones estructuradas, sino que también es importante profundizar en la subjetividad de los actores de los sucesos que se estudian. Conviene destacar que, desde este punto de vista, el nuevo conocimiento resulta de una intensa relación de intercambio, organización e innovación de experiencias, informaciones, noticias, conversaciones y de toda forma de comunicaciones en el marco de la vida social.

Estos cambios encuentran eco en los planteamientos epistémicos formulados en el siglo pasado. Al explicar emergentes fundamentos que afectan notablemente a las explicaciones científicas positivistas y cuantitativas, Martínez M. (1999), hace referencia, entre otras, a las siguientes: toda observación se hace desde una teoría (Hanson, 1977); toda observación es relativa al punto de vista del observador (Bronowski, 1979; Einstein, 1905); toda observación afecta al fenómeno observado. (Heisenberg, 1958); no existen hechos sólo representaciones (Nietzsche, 1972); estamos condenados al significado (Merleau-Ponty, 1975), entre otros.

Lo descrito pone en clara evidencia que en la explicación de los acontecimientos sociales, existen otros puntos de vista que valorizan la apreciación subjetiva de los actores que los protagonizan. Esto representa un extraordinario viraje por cuanto el conocimiento hasta ahora, provenía de la actividad de los laboratorios donde se realizaban observaciones ceñidas a estructuras preconcebidas por el investigador.

Ahora, ideas, pensamientos y concepciones elaboradas por las personas involucradas en un hecho social, son referentes básicas y esenciales para sustentar una explicación convincente sobre su existencia concreta. En consecuencia, es necesario afirmar que hay otra forma de entender las circunstancias sociales, que asume las diversas opiniones que resultan de la acción participativa y protagónica de los sujetos en los actos que se estudian.

Conviene destacar que estos planteamientos tienen una extraordinaria repercusión en el ámbito educativo, pues hasta el momento su problemática tan sólo ha sido objeto de estudio de investigaciones en su mayoría cuantitativas (Hipotéticas-

Deductivas). De allí han resultado conocimientos sesgados, como respuesta a la aplicación de cuestionarios para obtener datos en porcentajes que ocultan explicaciones decisivas. El efecto también se siente ineludiblemente en la práctica escolar donde hasta ahora el docente es el único exclusivo dueño del conocimiento y sus alumnos tienen la obligación de obtenerlo, tal como lo dicta, expone y/o explica.

Lo expuesto supone que los procesos de enseñanza y aprendizaje no deben ser estrictamente directivos, unidireccionales y bancarios. Además, significa valorar a los estudiantes como actores protagonistas de los procesos pedagógicos, quienes también saben y pueden aportar nuevas ideas y criterios significativamente válidos para su formación integral. Asimismo, se impone ir más allá del mero desarrollo intelectual y valorar los significados que elabora desde su inserción en la escuela y en la comunidad. Esto trae como resultado, que sea imprescindible que la enseñanza y el aprendizaje asuman otras opciones para desarrollar los procesos formativos.

Un aspecto a tomar en cuenta es la ruptura con sus mecanismos tan rígidos, aproximarse a la realidad inmediata y asumir las formas tan naturales y espontáneas como se enseña y aprende en la vivencia diaria. Eso supone vivenciar las maneras como se armonizan, debaten y se reestructuran los saberes sin barreras de ningún tipo, en un ambiente de entendimiento, reflexión y elaboración permanente. Bajo esta perspectiva, se podría decir que ha comenzado a adquirir reveladora importancia la vulgaridad descalificada y menospreciada por el pensamiento científico positivista, por su acento subjetivo, informal y repulsada.

Una razón para argumentar este planteamiento, lo constituyen las palabras de Ander-Egg (1980), cuando afirma: “El ambiente de la vida cotidiana penetra en la conciencia y en el pensamiento del individuo; ello proporciona una serie de saberes que se denomina conocimiento vulgar. Es el modo común, corriente y espontáneo de conocer; es el que se adquiere en el trato con los hombres y las cosas; es ese saber que lleva nuestra vida diaria y que se posee sin haberlo buscado o estudiado, sin ampliar un método y haber reflexionado sobre algo” (p.24).

Como se han formulado renovados planteamientos epistemológicos, en este escenario habitual, los procesos de enseñanza y aprendizaje se fortalecen al

involucrar la espontaneidad social en la elaboración de nuevos saberes, la interrelación social de los individuos, la confrontación entre sus concepciones y la valoración personal sobre los acontecimientos diarios que emergen de las posturas asumidas en el desarrollo cotidiano de la vida. Según Svarzman (2000), eso lleva consigo superar el mero estudio del qué de los hechos, por una reflexión crítica sobre el por qué y para qué, donde la intervención pedagógica genere la dificultad que estremezca la subjetividad hacia una explicación más argumentada sobre los eventos.

Esto representa una valiosa oportunidad para repensar la acción formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de la articulación de los fundamentos teóricos obtenidos en el aula escolar, con los saberes adquiridos en la vida cotidiana. Es innegable que la renovada acción pedagógica tendrá un efecto formativo demostrativo y revelador en la elaboración de otros puntos de vista personales sobre los temas locales y de actualidad. En consecuencia, para Cajiao (1994), es la posibilidad de una enseñanza abierta y flexible, con una naturalidad impresionante, fundamentada en la informalidad de los sucesos habituales de la compleja vida donde lo global se vive en la localidad y viceversa.

La práctica de la enseñanza que asume las concepciones de los educandos como elaboración estructurada en la vinculación con una variada y actualizada información que, de una u otra forma, remoja sus puntos de vista personales, trae consigo armonizar los saberes originados por el sentido común, los enseñados por la escuela y los derivados de la producción científica, y se explicará la realidad contemporánea desde otros puntos de vista más frescos y de vigencia plena. De allí que el acercamiento de la escuela a la vida cotidiana implica diagnosticar, estudiar y gestar procesos de cambio y/o transformación.

Es ir a los escenarios habituales a conocer lo que allí ocurre con la aplicación de la teoría con la práctica, como también, desde la práctica elaborar un nuevo conocimiento sobre los hechos sociales de su entorno. La idea es romper en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, con la artificialidad tradicional al favorecer la inserción de los alumnos y alumnas en prácticas y experiencias vinculadas con la explicación de la realidad, que facilita la transferir conocimientos, habilidades y

destrezas a situaciones de la vida real. Esto constituye un cambio pedagógico significativo y relevante por cuanto los contenidos emergen de la dinámica social donde el docente y sus educandos, protagonizan los actos en su desenvolvimiento habitual. Es la realidad en su escenario natural y espontáneo de todos los días.

Un punto de partida para gestar ese cambio es colocar en tela de juicio los saberes comunes del docente y las ideas previas de los alumnos y, a continuación, relacionar la teoría con la práctica o la práctica con la teoría y, desde allí, elaborar otros puntos de vista, evidentes en la manifestación de los nuevos saberes. Esa remozada interpretación será efecto del involucrarse en la realidad y buscar en ella datos para elaborar un nuevo criterio sobre los hechos, más personal. Eso significa, según Prieto (1995), dar el valor pedagógico que tiene la conversación y el diálogo informal practicado en las rutinas habituales para comunicar ideas, concepciones y criterios.

Pero lo más llamativo es valoración de la epistemología vulgar; es decir, reivindicar la elaboración del conocimiento desde la inserción natural y espontánea de la acción personal y social que desenvuelve entre el diálogo y el debate consuetudinario donde la explicación empírica es la base de la explicación sobre los acontecimientos vividos. Son los avatares del transcurrir diario que hoy se reivindica como epistemología que aunque superficial y superflua, es rica en experiencias dignificadas por el paradigma cualitativo de la ciencia social.

Con este paso, los procesos de enseñanza y aprendizaje articulan tres escenarios, bajo un planteamiento epistemológico. Al respecto, Rodrigo (1994, 1996), explica que en la vida cotidiana, tanto el hombre de la calle, el científico y el alumno perciben las circunstancias desde puntos de vista similares y hasta contradictorios, al abordar la producción del conocimiento. Mientras el escolar adquiere el conocimiento con la memorización, el hombre de la calle, al estar en permanente confrontación con sus semejantes, obtiene el conocimiento en la plena informalidad y el científico lo logra de una forma por demás rigurosa y coherente.

Esto se complejiza puesto que en los fundamentos teóricos y metodológicos para mejorar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, de reciente data, se da reveladora importancia a las representaciones que de su mundo poseen los educandos. W. de

Camilloni (2001), piensa que es necesario en las actividades escolares, se impone develar la opinión que ellos tienen como base para acceder al conocimiento científico. Para la citada autora: “La educación científica se presenta como una ardua tarea, en la que no es suficiente pensar qué es lo que el alumno debe aprender sino, también, qué y cómo debe desaprender lo que ya sabía (por eso)...no hay conocimiento si no es en respuesta a una interrogación de la que el sujeto se ha apropiado o ha creado” (p. 14).

Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje pasan a constituirse en actividades de la cotidianidad de extraordinario efecto formativo porque se desenvuelven en una labor epistemológica que facilita oportunidades vivenciales para que el conocimiento se elabore desde una teoría que se aplica y se conflictiviza con los saberes previos, hacia la construcción de nuevo conocimiento en forma directa y en el mismo desarrollo de los acontecimientos. De allí resultan conocimientos que son transformados con suma velocidad como puntos de vista activos, ágiles y rápidos.

Es innegable que existen, ante la vigencia de la transmisividad del conocimiento elaborado y estructurado, otras formas de enseñar y aprender pueden contribuir a mejorar la práctica escolar desarrollada bajo la perspectiva tradicional lineal y mecánica. Pues esta ha sido notablemente afectada por el sentido de proceso abierto y flexible que le asigna un significado más allá de simplemente acumular información. Se trata de emergentes planteamientos que colocan en tela de juicio a la memorización y dan relevante importancia a la participación activa y reflexiva de los educandos en la construcción del conocimiento.

Quiere decir que la enseñanza limitada a transmitir nociones y conceptos encuentra en la apertura epistemológica reivindicada el conocimiento cotidiano y a los procesos de adquisición de información que allí se producen. Supone apreciar la realidad vivida a partir del saber cultural e individual donde la experiencia ciudadana, alcanza un valor pedagógico básico para gestar una educación más pertinente con la transformación de las necesidades sociales y echar las bases de una formación educativa más acorde con los retos que plantea el complejo mundo contemporáneo. Por tanto:

- Mientras existe una inocultable y sorprendente renovación paradigmática, los planteamientos de los paradigmas de la Modernidad acusan en la actualidad, una vigencia sorprendente como exclusivos y casi únicos enfoques para elaborar los conocimientos. Esto se reproduce en la práctica escolar donde se preserva la transmisividad como única forma para enseñar y aprender los conocimientos

- Se impone reconocer que a pesar de los renovados fundamentos teóricos y metodológicos que se promueven en los escenarios académicos, los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan bajo los postulados tradicionales que se apoyan en la transmisión de una información elemental y superficial que debe ser reproducida como manifestación de aprendizaje.

- Todavía hay una significativa diferencia entre los cambios del mundo contemporáneo y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas escolares. Ese acentuado desfase dificulta una formación integral pues tan solo hay inquietud porque se retengan datos, pero sin efecto en el desarrollo de habilidades y destrezas y menos en el desarrollo actitudinal.

- Los acontecimientos del mundo contemporáneo de acentos complejos, paradójicos e inciertos, se difunden en los medios de comunicación a través de noticias, informaciones y conocimientos hacia un mundo sin fronteras. En cambio en las aulas escolares, el docente reproduce contenidos programáticos libresco para fortalecer una formación intelectualizada, desideologizada y descontextualizada.

- Es evidente que los paradigmas educativos, se encuentran notablemente desfasados de los procesos de enseñanza y el aprendizaje escolares. Eso denuncia una apática e indiferente formación del ser humano que lo inhabilita para entender los sucesos del contexto sociocultural. Por eso, es que la enseñanza y el aprendizaje, puntualicen en la subjetividad de los educandos, su inserción en la vida cotidiana y en la formación de la conciencia crítica, para formar al ciudadano comprometido con el cambio social.

CAPITULO IV

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA REIVINDICACION DEL PENSAMIENTO COTIDIANO EN LA EXPLICACION HISTORICA

La enseñanza de la historia tuvo un comienzo estrechamente relacionado con la geografía. En Europa, específicamente, la reiterada confrontación entre Francia y Alemania debido a la inestabilidad generada por la inconclusa definición de sus territorios, por causa de la expansión alemana, ambas disciplinas se hicieron presentes para formar en el ciudadano francés su conciencia nacionalista, el amor a la Patria y el afecto a su territorio.

Este origen dio a estas ciencias una significativa importancia educativa y una vez se estructuraron los planes de estudio, fueron incorporadas en la formación educativa con una finalidad ideológica y política. Por eso es razonable entender que la enseñanza de la historia que se promueve en Venezuela y, en general, en América latina, en el siglo XIX, apuntó a comprender los acontecimientos del pasado para entender la raíz histórica de lo actual.

Desde la inserción de la enseñanza de la historia en los planes de estudio, en el siglo XIX, sus temáticas demostraron una estrecha relación con los contenidos programáticos establecidos en los libros importados de Europa, para motivar la formación de los ciudadanos en las instituciones escolares. Dos enfoques históricos fueron obligatorios en los planes de estudio:

a) La historia universal con el propósito de fomentar el interés de los estudiantes sobre la evolución socio-histórica de occidente, delimitado específicamente, desde la historia antigua de Grecia y de los pueblos del Mediterráneo hasta el Primer Orden

Mundial que intentó universalizar el modelo cultural y civilizatorio de Europa. Este bagaje histórico tuvo como propósito valorar el desarrollo cultural occidental.

b) La historia nacional orientada a narrar los procesos socio-históricos desde la época aborígen, la gesta independentista hasta los acontecimientos de mediados del siglo XX. Fue necesario destacar la vivencia y resistencia del aborígen a la conquista y colonización hispana, la empresa libertadora y la acción emancipadora decimonónica para liberarse de la hegemonía hispana.

De esta forma, se impulsó una enseñanza de la historia que por su limitación al recinto escolar, puede ser calificada como la historia de la escuela, reducida a transmitir contenidos programáticos con la finalidad que las generaciones del presente adquieran el acervo cultural de las generaciones del pasado. Allí destaca, principalmente, el culto al héroe, la consolidación de la nacionalidad y el amor a la patria.

Esta enseñanza histórica descartó la historia regional y local, porque sus explicaciones no poseen el carácter científico, pues, generalmente, son el resultado de leyendas y fabulas insostenibles y muy discrepantes de la exigencia rigurosa y coherente del método de la ciencia histórica. Se dejó a un lado, la historia popular que se construye en los actos de la cotidianidad para enfatizar en la historia del experto historiador.

¿Para qué estudiar lo que es común y corriente?, ¿Para qué explicar lo que está a simple vista?, ¿Para qué reflexionar sobre temáticas tan superficiales y anecdóticas como son las acciones cotidianas?. Eso ocasionó una desviación que dejó a un lado una extraordinaria riqueza como es la construcción de los saberes consuetudinarios que echan las raíces de la historia del lugar en sus facetas más sencillas y oportunas para explicar su historicidad.

Desde mediados del siglo XX, cuando en las ciencias sociales comenzó a reivindicarse la orientación cualitativa como opción científica, se ha abierto la posibilidad de rescatar esa tradición histórica bajo estrategias metodológicas, tales como la revisión hemerográfica, la entrevista, la conversación informal y la

investigación en la calle. Ahora es valorable el dato elaborado por el ciudadano común, desde cómo entiende y explica su realidad.

Ya es más fácil adentrarse en los saberes del Cronista, en las experiencias de los ciudadanos como actores de los acontecimientos en su desenvolvimiento diario; es decir, la otra historia, la que se hace en la plena dispersión de la vida diaria, en sus vicisitudes y realizaciones sociales sin la interferencia del experto que condiciona a su subjetividad. No, aquí se habla y se dice en la naturalidad de lo que acontece.

Por estas razones es justificable promover el rescate de las historias populares y echar las bases de la historia construida por los actores de la vida cotidiana, quienes refrescan y convalidan los saberes que han permanecido ocultos en la tradición y la costumbre, a la vez que heredados de abuelos, ancianos y longevos para ir más allá de los linderos del tiempo. Es la otra historia que es vivencia y sentir de la comunidad.

Es la otra historia que ya conquista los espacios académicos y echa las bases para asegurar un espacio en el debate de la emergente ciencia histórica en la complejidad del mundo contemporáneo. Es la historia de lo próximo y de lo vivido que sirve de base para dar respuesta la homogeneización que impone la globalización cultural y que tiene como antítesis a la reivindicación del lugar y la región.

Se trata de revivir la mentalidad popular oculta y menospreciada por la ciencia histórica positivista, pero que hoy día es revalorizada como otra fuente de saber que emerge para echar las bases de una u otra perspectiva, para comprender la realidad que se construye en la actividad de la vida cotidiana. Desde este punto de vista, hay otra perspectiva para investigar y enseñar historia en los espacios vividos de la comunidad.

La historia universal y las historias nacionales: Transmitir el pasado

La exigencia de formar ciudadanos cultos, en un contexto donde predominaba el analfabetismo y la ignorancia, además de la formación educativa estaba limitada a la elite política y religiosa, se consideró la necesidad de facilitar a la colectividad ajena y excluida de la posibilidad del acceso a la educación. Así surgió la escuela moderna,

en Prusia, en el siglo XVII, cuya labor se dedicó a enseñar a leer, escribir y las operaciones matemáticas elementales (Carr, 1971)

Pronto fue imprescindible incorporar la geografía y la historia, con la finalidad de fortalecer el espíritu de nacionalidad, el afecto al país, la región y el lugar; es decir, consolidar el nacionalismo y el regionalismo. Era una necesidad formar los ciudadanos apegados a su escenario geográfico, su tradición histórica y la significatividad e importancia de la cultura occidental. En principio, se trató del rescate del pasado y revitalizar los cambios históricos y sus máximos exponentes.

En el caso de la enseñanza de la historia, fue, en consecuencia, una acción formativa centrada en destacar los acontecimientos del mundo occidental, desde Grecia, los pueblos antiguos del mediterráneo, los romanos, las circunstancias de la época medieval, el renacimiento y la llegada de la modernidad. Cómo ocurrieron los hechos, cuáles son los personajes más importantes y cuál es su legado a la posteridad, son interrogantes esenciales y básicas que debió dar a conocer la enseñanza histórica.

La finalidad histórica debió considerar el proceso desde el origen y evolución de la civilización de occidente que debe ser conocida por las actuales generaciones, de tal manera que sientan afecto hacia el pasado y encuentren en él, fundamentos para comprender el presente. La visión oriental de la realidad, el mundo y la vida no fue temática de interés, porque lo central lo constituyó el afianzamiento de la visión eurocentrista, dado su poder hegemónico e imperialista y sus consecuencias de la formación educativa

Para Betancourt (1993) la inserción de la enseñanza de la historia en los diseños curriculares, en el siglo XIX, ajustó sus temáticas para demostrar la evolución de la civilización occidental en sus épocas y realizaciones y, en esa dirección, apoyó la elaboración de los textos de historia. La historia inicia su presencia escolar con un apoyo didáctico en el libro y en la interpretación del educador, pero con una orientación ideológica de educar simplemente para tener un dato superficial y somero del pasado.

Esta naturaleza pedagógica llega a América y consolidó la enseñanza de la historia circunscrita a los contenidos impresos en el libro. Además, emergió una estrecha

relación con los contenidos programáticos establecidos en los libros importados de Europa, para fundar la formación de los ciudadanos en las instituciones escolares. Esta tradición europea libresco de la historia tuvo como intención ofrecer conocimientos históricos reconocidos por los historiadores como fundamentales para formar la conciencia histórica.

Se trata de una historia muy específica que denuncia claramente sus intenciones colonizadoras, dominantes y hegemónicas (Arias y Gómora, 1971). En ese sentido, es una historia para alienar, domesticar y manipular a los estudiantes que se forman como ciudadanos en los centros escolares. De allí surgieron las perspectivas diferenciadas para ámbitos formativos y sociales bien definidos. Para puntualizar emergieron dos enfoques históricos que se hicieron presentes en los planes de estudio en América latina:

a) La historia universal con el propósito de fomentar el interés de los estudiantes sobre la evolución socio-histórica de occidente, que intentó universalizar el modelo cultural y civilizatorio de Europa. Es la intención hegemónica e imperialista que pretendió la europeización del mundo que hoy ha sido calificada por Ferrer (1996), como el Primer Orden Mundial o también primera globalización. De allí el término universal cuando simplemente se hace relación del comportamiento de Europa a la conquista del planeta.

Los libros fueron estructurados para seguir una secuencia de momentos históricos donde se dio significativa relevancia a los actores, a los hechos valorados como importantes de circunstancias lejanas y desvinculadas con los educandos y sus realidades vividas. Una historia a la medida del poder para justificar su existencia y perennizar sus propósitos y objetivos de dominación. Según Barrantes (1993), al leer los libros, vale destacar que los temas son fácilmente percibidos aislados y neutrales.

Con el libro se comenzó a enseñar historia y desde el momento inicial hasta la actualidad, no ha cambiado la enseñanza de los temas de la historia universal, en sus contenidos programáticos y en lo referido al desarrollo de la práctica pedagógica; es decir, se mantiene los contenidos de los momentos históricos europeos. El sentido

libresco obedeció a la existencia de referencias bibliográficas de importancia científica, pues los textos fueron elaborados por expertos historiadores.

Actualmente, la enseñanza histórica que se promueve para los subsistemas primario y secundario, tiene ese acento occidentalizado. Eso indiscutiblemente constituye una notable dificultad en un momento en que las circunstancias de la globalización, exigen otras explicaciones. Para Ferrer (1996) es la occidentalización del planeta bajo la égida del capitalismo en la construcción del nuevo orden económico mundial, pero en los libros de historia no se facilitan contenidos para estudiar esta situación.

b) Un segundo planteamiento es la historia nacional que centra su labor en narrar los procesos históricos ocurridos desde la época aborígen, la gesta independentista hasta los acontecimientos de mediados del siglo XX. En esta evolución se hace énfasis en los acontecimientos que la tradición historiográfica ha convertido en hitos representativos de los momentos más significativos en la construcción de la nacionalidad venezolana; fundamentalmente, los hechos del pasado que explican el origen de la nacionalidad.

Es la promoción de la enseñanza de la historia que puede ser calificada de la historia de la escuela, reducida a transmitir contenidos programáticos con la finalidad que las generaciones del presente adquieran el bagaje cultural de las generaciones del pasado y ausencia de su comunidad. Allí destaca, principalmente, según González (2000), el culto al héroe, la consolidación de la nacionalidad y el amor a la patria, en circunstancias donde colocan de relieve a los movimientos de independencia.

Los libros de historia, tanto universal como nacional, destacan a los momentos históricos estructurados bajo el modelo europeo; esto es, precolombino, colonización, independencia y modernidad. En otras palabras, momentos marcados por hitos históricos que globalizan circunstancias epocales. Con estos argumentos socio-históricos, la enseñanza de la historia comenzó a desarrollarse en las instituciones escolares en una forma muy distante de los eventos históricos de la comunidad.

Mientras el país, la región y la localidad, forjaban su propia historia, la enseñanza de una historia sin sentido social, se aferra a persistir en las aulas escolares, sin tomar

en cuenta a los acontecimientos del lugar. Por tanto, enseñar historia significa simplemente estudiar el pasado sin correspondencia con el presente. El esfuerzo pedagógico se centra en enseñar la historia nacional con una orientación neutral, apolítica e imparcial donde están ausentes los razonamientos y los cuestionamientos.

Es la historia lineal, acumulativa y previsible que tiene la finalidad de servir de guía a la civilización occidental y establece las pautas para considerar los acontecimientos como históricos. En ese sentido, debe privar lo estricto y lo riguroso. Esta enseñanza histórica descartó la historia regional y local, porque sus narraciones no poseen el carácter científico, pues, generalmente, son el resultado de leyendas y fabulas insostenibles y discrepantes de la exigencia del método de la ciencia histórica.

La enseñanza de la historia y la reivindicación del pensamiento cotidiano

A fines del siglo XX, comenzó a plantearse la necesidad de revisar la elaboración del conocimiento histórico. Un aporte extraordinario provino de los aportes registrados por la investigación en la antropología y la sociología. Los estudios en este campo del conocimiento tuvieron como tradición dar explicación a sus realidades objeto de estudio con observaciones generalmente apoyadas con datos estadísticos, donde el propósito era reconstruir la situación estudiada en forma objetiva.

El cambio comenzó a darse cuando los investigadores abordaron sus temáticas al insertarse en los escenarios para vivenciar las situaciones estudiadas. En consecuencia, los conocimientos fueron otros, porque la información se obtuvo de manera directa, sin intermediarios. Era el registro de la revelación espontánea de la experiencia cotidiana. Eso dio como resultado que en los espacios académicos se inició el debate sobre la relevancia de esa explicación abierta, natural y espontánea de la historias de la vida cotidiana.

Poco a poco, esa opción epistemológica se introdujo en la discusión de la investigación histórica, ante la necesidad de explicar aquellos temas que hasta el momento habían estado desatendidos por ser tan reales, a la vez que no ser obtenidos desde sustentos teóricos y metodológicos confiables, estrictos y rigurosos. Este

avance facilitó comenzar a comprender que hay otras razones y argumentos para explicar desde diversos puntos de vista los acontecimientos vividos.

Ahora fue posible apuntar hacia renovados planteamientos científicos que colocaron en el primer plano de la investigación de los temas históricos, a las manifestaciones culturales y las construcciones mentales que revelan la expresión de la subjetividad colectiva y personal de los actores de las situaciones socio-históricas. Se trata del rescate de la percepción personal y social que revela las concepciones elaboradas por las personas y los colectivos sobre los sucesos históricos.

Opina Rodríguez (2009) que la finalidad apuntó hacia la reivindicación de una manera de percibir la historia y lo histórico que valoró el rescate de las opiniones que emiten las personas como integrantes de una comunidad, como base esencial para conformar una matriz de opinión pública. Así, la investigación histórica se nutrió de un renovado planteamiento que dio más importancia al presente y la identificación de aquellos criterios colectivos comunes sobre un determinado tema histórico.

Se trata de las representaciones mentales que son constructos personales como resultado de la experiencia y que se caracterizan por tener un acento material o imaginario y simbólico que se emplea para ayudar a comprender un acontecimiento histórico. Además tienen estrecha relación con el proceso socio-cultural que vive la persona en su condición de habitante de una comunidad y que se organizan en estructuras que permiten dar sentido al suceso histórico que se explica.

Señala Rodríguez Ruiz (2009) que “por mucho tiempo, la historia se dedicó a destacar los hechos de los grandes hombres y paralelamente la de los grandes ideólogos (historia de las ideas o de las ideologías), dejando por fuera el papel del hombre común, de las colectividades y sobre todo de las creencias o mentalidades, es decir, de aquellos modos de aprehender la realidad que no responden a las condiciones de constitución de una ideología...” Para Arbeláez Gómez (2001) esto ha sido aprovechado para promover la tradición oral y, en ella, las creencias, ritos y costumbres populares y echar las bases para reconstruir acontecimientos históricos desde otros puntos de vista más cercanos a la vida cotidiana.

Esto es determinante para que desde mediados del siglo XX, cuando en las ciencias sociales comenzó a reivindicarse la orientación cualitativa como opción científica, se haya abierto la posibilidad de rescatar esa tradición histórica. Es, de esta forma, como en la enseñanza de la historia se produce una apertura hacia otros escenarios, hasta ahora poco valorado por la investigación histórica, como son los espacios de la vida cotidiana. En efecto, la acción pedagógica reivindica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estrategias metodológicas, tales como la revisión hemerográfica, la entrevista, la conversación informal y la investigación en la calle, entre otros. Eso determinó valorar la subjetividad de los actores de los acontecimientos de la comunidad

Ahora, la enseñanza de la historia tiene otro objeto de estudio, las historias populares y con eso, echar las bases de la historia construida por los actores de la vida cotidiana, quienes refrescan y convalidan los saberes que han permanecido ocultos en la tradición, a la vez que heredados de abuelos, ancianos y longevos. Es otra historia que conquista los espacios académicos y echa las bases para consolidar un espacio en el debate de la emergente ciencia histórica (Svarzman, 2000).

Este planteamiento tiene una significativa relevancia en la enseñanza de la historia en el ámbito escolar. Puede considerarse como un punto de partida para dar un salto pedagógico y didáctico de notable efecto formativo, por cuanto se trata de la investigación histórica en el escenario de los acontecimientos de la vida cotidiana. Es indiscutible que eso tendrá extraordinarias repercusiones formativas, pues se enseñará la historia en el lugar, en contacto con los actores de la vida cotidiana.

Otro aspecto significativo es que los estudiantes podrán entender los acontecimientos vividos con una actitud abierta, plural y democrática que rompe con la obtención del conocimiento histórico libresco, neutral y de notorio acento idealizado. El hecho de la apertura a la indagación historia vivida, abre la posibilidad de explicar con conocimientos resultantes de la experiencia personal, un saber que se reflejará en una subjetividad analítica, dialéctica y crítica sobre los temas históricos (Svarzman, 2000).

Para concluir, el privilegio asignado a la enseñanza de la historia universal y a las historias nacionales, centró la preocupación escolar en transmitir el pasado desde el uso de los libros. Este planteamiento encuentra en la enseñanza de la historia que reivindica el pensamiento y a la vivencia cotidiana, una opción de cambio pedagógico y didáctico.

De esta forma se motiva superar la vigencia de los fundamentos teóricos y metodológicos que promovió la modernidad en la enseñanza histórica escolar. Mientras el pensamiento moderno incentivó la enseñanza de la historia para educar espectadores de los acontecimientos, el culto a lo exógeno, a una historia sin efecto social, a la formación del intelecto pero sin transferencia en la explicación de los acontecimientos del mundo contemporáneo, la nueva historia tiene el valor formativo de insertar a los estudiantes en la explicación de su propia historia, donde ellos son actores activos y reflexivos.

Urge valorizar la historia que rescata el cronista en su afán por develar los procesos, actores y situaciones que revelan otras explicaciones de los acontecimientos. Es una labor silenciosa pero acometida pues se va tras el comentario cotidiano, para luego escarbar en las causalidades y perfilar escenarios, ideas, pensamientos y mentalidades, muchas veces desconocidas por el colectivo. Es aprovechar la conversación con los actores de los sucesos en procura de descifrar razones, motivaciones implícitas y pareceres ocultos.

Es ir más allá de la narrativa que enfatiza y reitera un conocimiento que viene del experto. Implica ahora avanzar en otra narrativa más abierta y plena de dialogicidad y pasión e identidad por lo local. Con la crónica también se puede elaborar conocimientos históricos de acento científico, a partir del dato contrastado con el documento y las condiciones del momento en que ocurrió el objeto de estudio histórico.

Por esa razón es un aliciente el aporte del cronista como paso inicial para hacer ciencia histórica. No se puede ocultar que la vuelta a la historia de la cotidianidad constituye una opción de cambio a la vigencia tradicional de la enseñanza de la historia, con acento y sentido libresco, podría estar en la reivindicación de las

mentalidades, las representaciones e imaginarios que emergen en los acontecimientos socio-culturales, con la revelación de la forma de pensar personal y colectiva de los actores de esos sucesos. Hoy, cuando se cuestiona reciamente la historia escolar para explicar el pasado, valdría la pena el esfuerzo para promover historia de la vida cotidiana.

CAPITULO V

DE LA HISTORIA TRANSMISIVA A LA EXPLICACION HISTORICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Desde fines de la Segunda Guerra Mundial se plantean dos concepciones en la ciencia histórica: a) El positivismo que reproduce el acto histórico en forma apolítica y neutral con la descripción-narración y, b) La opción cualitativa para explicar la historia de las comunidades, desde las reflexiones de los actores de su vida cotidiana. Hoy día, ambas opciones impulsan la ciencia histórica e incentivan otros fundamentos teóricos y metodológicos de una nueva historia.

Con la opción cualitativa se ha roto con la exclusividad del positivismo histórico, exigente de la rigurosidad, lo estricto y la objetividad exigida como referente científico. Es otro planteamiento, más vinculado con las representaciones, las concepciones y los imaginarios colectivos y personales que ha rescatado la tradición histórica oral; en especial, las historias populares.

De allí que la enseñanza histórica, se debate entre: a) Transmitir la evolución socio-histórica de occidente, con el propósito de universalizar el modelo cultural y civilizatorio de Europa y b) reconstruir la historia de las localidades, desde los puntos de vista de los habitantes del lugar.

Hoy, cuando se abordan las temáticas de la “historia de la escuela” para formar al ciudadano del siglo XXI, es inocultable una problemática que revela la reducción de su labor pedagógica, a transmitir contenidos programáticos, con la finalidad de educar las generaciones actuales con el bagaje cultural del pasado, para resaltar el culto al héroe, la afirmación de la nacionalidad y el amor a la patria.

Lo preocupante es que, a pesar de la renovación epistemológica enunciada, se considera como una dificultad pedagógica, la discrepancia entre la época de cambios

acelerados y la permanencia de la concepción histórica de acento positivista en la enseñanza transmisiva, desarrollada con fundamentos narrativo-descriptivo, para facilitar la enseñanza y el aprendizaje con acento pedagógico y didáctico tradicionales.

La vigencia de la historia positiva

El proceso socio-histórico desde fines de la Segunda Guerra Mundial hasta el presente momento histórico, constituye un lapso epocal caracterizado por el suceder de acontecimientos que revelan una enrevesada situación epocal, cuya fisonomía muestra rasgos como la incertidumbre, el contrasentido y lo paradójico, vinculadas con la rapidez de los cambios de alcance en la totalidad planetaria. Por cierto, en los años ochenta del siglo XX, ya era común apreciar el signo del aceleramiento, además Domínguez (2002):

“...de los desequilibrios económicos, de la degradación medioambiental, del desarraigo de grandes colectivos, de la antinomia entre la homogeneización de la cultura y la desintegración cultural de los individuos y sociedades (p.88).

Estos sucesos y sus repercusiones han sido considerados como anticipo de los tiempos por venir, signados por la complejidad, el apresuramiento y la mutabilidad como rasgos inobjetables del ámbito mundial. A fines del siglo XX, se revelaron las debilidades de las ideologías, del orden político, de nuevas profesiones ante las exigencias del mercado laboral y la creciente emergencia de los nacionalismos, regionalismos y localismos.

Estos hechos han tenido en los medios de comunicación social a un extraordinario aliado, al divulgar los sucesos en noticias, informaciones y conocimientos, además de facilitar a las diversas comunidades, el acceso a los sucesos en el preciso momento en que se producen. Actualmente, los habitantes del planeta pueden vivenciar las circunstancias “en vivo y en directo”; por ejemplo, con el uso recreativo e informativo de la televisión. El resultado, se ha hecho normal la percepción simbólica y virtual de una realidad histórica en movimiento, que ha roto con el mecanicismo

tradicional centrado en la secuencia cronológica prescrita, ordenada y certera hacia el progreso. Es la ruptura con la exclusividad del paradigma positivista para explicar la realidad histórica, pues Santana (2005):

El positivismo nació con la voluntad de construir una historia rigurosa que buscaba la confirmación estricta de los hechos históricos, el positivismo limitaba desde sus comienzos el campo de estudio del pasado humano a aquellos hechos individuales que podían quedar conocidos sin lugar a dudas por una cuidadosa labor heurística; es decir, por medio del estudio de las fuentes desde un punto de vista externo (p. 31-32).

La permanencia de la concepción histórica descriptiva-narrativa positiva, obedece según Pérez y Rodríguez (2007) a la vigencia de conocimientos y prácticas del discurso democrático liberal para destacar lo individual. Así, la historia que se concibió como disciplina científica desde el positivismo, fue entendida como un cuerpo de conocimientos y un sistema articulador de interpretaciones analíticas e interpretativas de los mismos, que demandó preservar la objetividad, la neutralidad y el apoliticismo.

Por tanto, el investigador debe narrar lo que observa y evitar introducir su subjetividad en la explicación. Esta visión sostuvo fundamentos de naturaleza apolítica, neutral y desideologizada del acto histórico, centrados en el mecanicismo, la funcionalidad y la objetividad. En esta dirección, la tarea fundamental de la historia ha sido transmitir la herencia cultural y la interpretación objetiva del pasado en una secuencia acumulativa de épocas. Aranguren (1997) al reflexionar sobre este hecho, destacó que su razón es la vigencia de los fundamentos liberales y neoliberales, sostenidos para orientar los procesos históricos, con el objeto de impulsar los cambios desde el desarrollo de la revolución industrial y el comportamiento hegemónico y colonialista de ese continente.

En el momento actual donde ocurren eventos históricos con los rasgos de la incertidumbre, el caos y el contrasentido, se torna difícil y arduo comprender los sucesos desde lo estricto y la certeza y menos, sin elaborar reflexiones críticas sobre ellos. Un aspecto a resaltar es que hoy, cuando cualquier persona distingue fácilmente

la ligereza del tiempo y la relativización de los sucesos de la época. Piensa Prats (2001) que se torna obligatorio para la ciencia histórica revisar los fundamentos teóricos y metodológicos de la historia positivista-descriptiva, centrada en analizar los hechos, desde los cultos analistas.

Es forzoso considerar que los conocimientos y prácticas que garantizaron la objetividad histórica, a partir de la reproducción de los sucesos, con criterios de neutralidad y apoliticismo, vive pronunciados cuestionamientos. En palabras de Alamis (1999) la explicación rigurosa de las temáticas históricas, realizada con la investigación positiva, ha sufrido el embate de la relativización del tiempo como opción analítica para entender los objetos de estudio histórico desde la subjetividad de sus actores.

Ante la apariencia del rápido suceder epocal y lo imprevisto de los hechos, se torna muy delicado demostrar que lo histórico se explica con la exactitud y estabilidad histórica, limitada a la demanda de la objetividad. En efecto, es entendible comprender que la aplicación de los fundamentos teóricos y metodológicos de la historia positiva, no es la opción exclusiva para investigar los temas históricos. Además emergen otras explicaciones sustentados en la renovación epistemológica, con otros conocimientos y prácticas para analizar las nuevas circunstancias epocales.

Historia positiva y enseñanza de la historia

La vigencia del positivismo desde el siglo XIX hasta la actualidad, representa la presencia de un paradigma de prestigio y solidez para lograr una excelente reproducción del acto histórico con fidelidad, probidad y rigurosidad. Pero también es indiscutible reconocer que en las condiciones del presente momento histórico, el cuestionamiento es evidente y se coloca en tela de juicio su aplicación casi privilegiada y preferencial en la elaboración científica del conocimiento histórico. Donde sí es evidente identificar su influencia, ascendencia, firmeza y consistencia, es en el ámbito educativo; específicamente, en la elaboración de los diseños curriculares

diseñados para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la finalidad de formar a los ciudadanos.

Ante la prioridad de la transmisión de los conocimientos del libro de historia como garantía del carácter científico de la labor pedagógica, según González (2000) al darse prioridad al estudio de un listado de contenidos programáticos, se ha preservado la opción pedagógica positivista de transmitir una disciplina histórica, establecida en períodos originados en la evolución de la historia de Europa, para resaltar la fortaleza de ese continente en su expansión hacia los confines del planeta y consolidar su faceta imperial y hegemónica y desviar la explicación crítica a la dominación europea en el siglo XIX.

Ya en los años noventa del siglo XX, Aranguren (1997) cuestionaba que la enseñanza histórica escolar se circunscribiera a períodos claramente definidos: prehistoria, mundo antiguo, mundo medieval, mundo moderno y mundo contemporáneo. En esos lapsos, se ha hecho tradicional enfatizar en las personalidades que la ideología dominante valora como los constructores del momento histórico y se exponen los acontecimientos de manera superficial, donde los actores son individuos impregnados de celebridad, fama y notoriedad histórica y se evaden las razones que explican al momento histórico (p. 628).

En la actividad formativa del aula escolar, desde la perspectiva de Páez (2002) el problema radica en que la actividad formativa es desarrollada por el docente con el propósito de asegurar la transmisión de contenidos programáticos, en procura de aprendizajes memorísticos. Se trata de una actividad mecánica que se desenvuelve en forma rutinaria, con un proceso didáctico pretendido de riguroso, científico y formativo.

Al centrarse en los contenidos clásicos de las épocas descritas, vale preguntarse ¿Qué se enseña? La respuesta es un contenido inmutable. ¿Cómo se enseña?, con el dictado, la copia, el dibujo y el calcado. ¿Por qué se enseña? Es necesario enseñar lo establecido en el programa oficial y ¿Para qué se enseña? El propósito es internalizar en la mente de los estudiantes nociones y conceptos históricos. Significa que

curricularmente, la historia positiva está vigente y orienta a los procesos pedagógicos, en cuanto:

a) La ciencia histórica está signada por la orientación positiva de la ciencia, pues su explicación es funcional, mecánica, utilitaria, neutral, apolítica y desideologizada. Se trata de la permanencia epistemológica del positivismo como opción para elaborar el conocimiento histórico, con la reproducción lo más fiel posible del hecho. La heurística histórica se circunscribe a reproducir la descripción narrada del acto histórico, con el propósito de preservar las condiciones objetivas en que ocurre el hecho.

b) La enseñanza de la Historia está limitada al aula de clase, donde el docente transmite el conocimiento pautado en el programa escolar, con la finalidad de contribuir al desarrollo intelectual del estudiante. En consecuencia, la actividad formativa es meramente informativa y sin la profundidad reflexiva que conduzca a fijar posición crítica sobre el tema histórico que se enseña y descarta el razonamiento crítico.

c) Hay fuertes críticas a la enseñanza de la historia debido a su exagerado carácter descriptivo, porque sus temas son presentados como una enumeración de momentos, personajes, batallas, fechas que obligatoriamente los estudiantes deben memorizar. Eso implica que aprender historia es acumular datos y referencias-fragmentos de circunstancias históricas, cuya realidad; en la mayoría de las veces, se pretende reproducir sin interferencias analíticas y críticas.

Es preocupante que en las reformas curriculares, los expertos mantengan los fundamentos de la vieja historia para formar a los ciudadanos que viven el inicio del nuevo milenio. Vale la pena preguntarse: ¿Forma la enseñanza histórica descriptiva al ciudadano del siglo XXI? Precisamente la historia como ciencia descriptiva-narrativa, cuya labor epistemológica elabora conocimientos desde la imparcialidad, seriedad e incondicionalidad, constituye un notable obstáculo para comprender los cambios epocales del mundo global.

Ante esta circunstancia, piensa Svarzman (2000) que es imprescindible colocar en el primer plano a la renovación paradigmática y epistemológica de acento cualitativo,

promovida como opción científica para fundar otras posibilidades de elaborar el conocimiento histórico y sostener el desarrollo curricular de los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la finalidad de promover la formación integral del ciudadano que vive el momento enrevesado momento del siglo XXI.

Se trata de comenzar por entender que es imprescindible abordar los cambios y transformaciones de la época. Allí una opción de interés es volver la mirada hacia los acontecimientos del mundo vivido; en especial, reivindicar la historia regional y local, donde las reflexiones de sentido empírico, cotidiano, de sentido común e intuición, han adquirido importancia en la construcción del otro conocimiento histórico, donde destacan la subjetividad y la especulación empírica, convertidas en base de la investigación histórica.

Las nuevas posibilidades para la historia y su enseñanza

A mediados del siglo XX, específicamente, luego de la segunda guerra mundial, se comenzaron a promover renovados fundamentos y estrategias, con el objeto de analizar críticamente los problemas históricos y la renovación de la enseñanza histórica, en sus conocimientos y prácticas pedagógicas y didácticas. Las repercusiones de los cambios epistemológicos, pedagógicos y didácticos, encaminaron su esfuerzo a remozar la acción formativa hacia la elaboración del conocimiento.

Para Domínguez (2002) entender este acontecimiento, implica abordar su explicación en el escenario epocal, caracterizado por los notables avances científico-tecnológicos, en los medios de comunicación social y el surgimiento de un intenso debate en las formas de obtener el conocimiento científico, entre otros aspectos¹. Es tomar en cuenta el contexto construido con el desarrollo de los eventos sucedidos en el lapso postconflicto bélico, activaron nuevas opciones epistemológicas.

En ese marco histórico, llamó la atención de González (2000) el desenvolvimiento de signos reveladores de un nuevo momento histórico, tales como: el tiempo fue percibido con la vivencia del sentido del aceleramiento, los cambios se aligeraron; la

certeza y la certidumbre fueron afectadas por la falibilidad; emergió el contrasentido y la paradoja, se reveló la ruptura entre lo seguro y lo absoluto por lo inestable y lo relativo (p. 33).

Estas características pronto fueron reconocidas como manifestación de una remozada realidad histórica que pronto colocó en tela de juicio a la concepción de la historia que acostumbrada a la descripción de los sucesos del pasado, preservó los enfoques positivistas y, con estos fundamentos, centrarse en los análisis históricos mecánicos y lineales.

Pero, igualmente, derivó en los espacios académicos la presencia de la explicación abierta, natural y espontánea de las historias de la vida cotidiana. Poco a poco, se introdujo en la discusión de la disciplina, la necesidad de explicar aquellos temas que hasta el momento fueron desatendidos por ser considerados como especulación poco confiable. Eso obedeció a que se colocó en el primer plano de la investigación histórica, a las revelaciones culturales y las construcciones mentales que dejaron ver la expresión de la subjetividad colectiva y personal, de quienes viven las situaciones socio-históricas o las evocan.

Se trata del rescate de la percepción personal y social sobre los sucesos históricos. Opina Rodríguez Ruiz (2009) que la finalidad apuntó hacia la reivindicación de otra forma de percibir la historia y lo histórico, que valoró las opiniones que emiten las personas como integrantes de una comunidad y justificadas al conformar la matriz de opinión pública.

Al estudiar esta circunstancia, Pérez y Rodríguez (2007) enfatizaron que en la ciencia histórica y en su enseñanza, emergieron otras temáticas, como la microhistoria, la Historia Oral, Memoria Oral, Memoria Colectiva, Historias de Vida, Relatos de Vida, entre otros. Estos nuevos escenarios históricos convertidos en otra posibilidad para abordar la realidad histórica, sirvieron para mostrar que esta disciplina no fue indiferente a los renovados fundamentos de la ciencia cualitativa, como son la fenomenología y la hermenéutica.

Desde allí, la mirada apuntó hacia la subjetividad de las personas, quienes exponen sus planteamientos sobre la construcción histórica de los espacios vividos, en los

relatos enriquecidos con la experiencia, el sentido común y la intuición. Los acontecimientos históricos ahora son objeto de una novedosa intervención, explicación y análisis que, desde la perspectiva de Córdova (1995) es una oportunidad científica y pedagógica para que la historia escudriñe otros ámbitos, en procura de la elaboración del conocimiento histórico; por ejemplo, desde las mentalidades, los imaginarios y las representaciones, la comunidad puede contar su propia historia.

Indiscutiblemente que Córdova (1995) esta innovación también ha tenido eco en la enseñanza de la historia y ha facilitado iniciar procesos pedagógicos y didácticos para que la práctica escolar cotidiana, se inserte en los escenarios comunitarios y contribuir a forjar una acción educativa crítica, creativa y democrática. Es la oportunidad de iniciar la lectura del proceso histórico del entorno inmediato, como escenario social, ambiental, geográfico e histórico.

Es la opción de la reconstrucción socio-histórica que, al utilizar la formulación de preguntas, escuchar juicios razonados, conoce otros puntos de vista personales sobre los actos y los procesos históricos, entre otros aspectos, desde la perspectiva de los habitantes del lugar. Es una posibilidad reconocida por Gallego y Pérez (2003) como estimuladora de la participación y protagonismo escolar para rescatar la construcción del conocimiento, fortalecer la subjetividad analítica y la opinión personal argumentada. En efecto:

a) Es reivindicar los saberes comunitarios sobre el proceso de construcción histórico-social de la comunidad, desde el punto de vista de sus ciudadanos. Al respecto, piensa Cubero (2005) que es la oportunidad para problematizar la enseñanza histórica, desde la apertura del debate estudiantil, la opción de seleccionar fuentes históricas, aplicar estrategias didácticas renovadas, elaborar sus propios puntos de vista y exponer públicamente sus hallazgos y dar el salto del estudiante espectador al actor protagonista.

b) Es vivir el desenvolvimiento de los hechos donde es difícil percibir el pasado con lo actual, su articulación no tiene fronteras. Lo valioso desde el punto de vista científico y pedagógico es vivir la relación mediata que existe entre el pasado y el

presente desenvuelto en su acción diaria, natural y espontánea. Es reflexionar sobre la actualidad donde los procesos históricos son vividos por los grupos humanos en su propio lugar.

c) Es la historia que asume a las concepciones de las personas, elaboradas sobre los acontecimientos del pasado de su lugar, independientemente de la Historia Universal occidentalizada y de la Historia Nacional Oficial. Esto es valioso pues refiere otro cambio conceptual histórico y pedagógico de la renovada postura de la historia e implica la presencia de otra vía para realizar una distinta lectura del presente y del pasado.

Quiere decir que las representaciones mentales valoradas como constructos personales resultantes de la experiencia, caracterizados por el acento material o imaginario y simbólico empleado para comprender un hecho histórico, tiene estrecha relación con el proceso socio-cultural que vive la persona en su condición de habitante de una comunidad y se organizan en estructuras que permiten dar sentido al suceso histórico explicado, porque:

...por mucho tiempo, la historia se dedicó a destacar los hechos de los grandes hombres y paralelamente la de los grandes ideólogos (historia de las ideas o de las ideologías), dejando por fuera el papel del hombre común, de las colectividades y sobre todo de las creencias o mentalidades, es decir, de aquellos modos de aprehender la realidad que no responden a las condiciones de constitución de una ideología...

Desde la perspectiva de Arbeláez Gómez (2001) esto ha sido aprovechado para promover la tradición oral y, en ella, las creencias, ritos y costumbres populares y echar las bases para reconstruir acontecimientos históricos desde otros puntos de vista más cercanos a la vida cotidiana. Este planteamiento fue determinante, desde mediados del siglo XX, pues en las ciencias sociales, comenzó a reivindicarse la orientación cualitativa como opción científica, que abrió la posibilidad de rescatar esa tradición histórica; aspecto a destacar fue una renovada opción inquieta por buscar otras explicaciones a los acontecimientos, al privilegiar los puntos de vista de las personas sobre los hechos históricos.

De allí la oportunidad para que en la investigación y la enseñanza de la historia se armonicen para abordar los escenarios de la vida cotidiana comunitaria, hasta ahora poco valorado y poder estudiar las historias populares, desde las concepciones de sus propios actores. Es otra historia que ya comienza a conquistar los espacios académicos y echa las bases para consolidar un espacio en el debate de la emergente ciencia histórica y el viraje pedagógico de la acción pedagógica de esta disciplina.

Hacia la explicación histórica en la enseñanza de la historia

A pesar de la vigencia de los fundamentos teóricos y metodológicos que promovió la modernidad en la ciencia histórica y en la enseñanza histórica escolar, la nueva historia, en la explicación de Svarzman (2000) tiene indiscutiblemente el valor formativo de insertar a los estudiantes en la explicación de su propia historia; aspecto que reivindica la importancia de asumir sus mentalidades, sus representaciones e imaginarios sobre los acontecimientos socio-culturales vividos, con la revelación de la subjetividad personal y colectiva de ellos como actores de esos sucesos (p. 17).

La iniciativa de cambio en la enseñanza de la historia, supone tomar en cuenta las condiciones socio-históricas del mundo globalizado; en especial, el sentido acelerado del tiempo y la forma incierta e imprevisible como ocurren los acontecimientos e implica también considerar los emergentes fundamentos y prácticas de la disciplina histórica y la renovación conceptual y metodológica de la educación, la pedagogía y la didáctica, con el objeto de replantear la docencia hacia la investigación histórica del lugar.

Implica tomar en cuenta al objeto de conocimiento de la historia y los desafíos de educar al ciudadano del siglo XXI, en correspondencia con la dinámica de la época. De allí la necesidad de acudir a la fundamentación jurídica que orienta a la acción educativa establecida en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) y en la Ley Orgánica de Educación (2009). Al respecto, el mandato constitucional establece que:

...la educación es un derecho humano y un deber social fundamental,...y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y...consustanciado con los valores de la identidad y con una visión latinoamericana y universal.

En la Ley Orgánica de Educación (2009), en su artículo 3, se

...establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica,...la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación de una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad, la inclusión, la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña”.

En ambos fundamentos legales la atención se dirige hacia la formación con sentido y significado humano e implica enseñar y aprender desde los conocimientos y prácticas que sustentadas en diversas y plurales corrientes del pensamiento, estimulen la creatividad, la criticidad, la conciencia nacional y latinoamericana. La formación integral se concibe en el marco de la participación y el protagonismo, para consolidar la democracia deliberativa, valore la capacidad de equidad, igualdad, autonomía, identidad y soberanía, como base para la paz, la sustentabilidad, el afecto a la patria y la hermandad latinoamericana y caribeña.

En la base para gestionar el cambio en la disciplina y la enseñanza de la historia, al respecto, Prats (2001) supone la urgencia de superar el viejo dilema de preservar la discrepancia entre el objeto de la ciencia histórica y el objeto de la enseñanza histórica y un escenario para eso sea posible, lo constituye la acción investigadora que rescate la historia cotidiana de las comunidades; aquella que se construye en los sucesos naturales y espontáneos de la vida diaria.

El propósito del cambio se ajusta a la importancia adquirida por los fundamentos teóricos y metodológicos de la ciencia cualitativa, al reivindicar los saberes empíricos del colectivo social, desde la epistemología que se desarrolla con la investigación de

la calle, donde las informaciones de acento superficial se transforman en la dialogicidad y la confrontación del debate de impresiones personales.

Para Pérez y Rodríguez (2007) opinan que se trata de la importancia de los saberes populares que hoy día recupera la ciencia histórica en el marco de sus renovaciones paradigmáticas y epistemológicas. Ahora la finalidad es obtener las impresiones del actor social en la misma realidad en que vive, como ideas previas elaboradas en el marco de la vivencia cotidiana y punto de partida para elaborar el conocimiento histórico.

Es la reflexión de la diversidad del saber popular asumido como base de un conocimiento muy diferente al construido por el experto, con la lectura e interpretación documental. Es el hecho de vivir la escena histórica cotidiana, con la obtención de los puntos de vista de los ciudadanos sobre su realidad histórica, hacia la elaboración de un nuevo conocimiento histórico. Eso asegura la importancia asignada al sentido común y a la intuición con que las personas sustentan sus opiniones desde su bagaje empírico.

Esta circunstancia es analizada por Pagés (2001) quien opina que se trata de ir hacia otra vertiente de la elaboración del conocimiento histórico, pues hasta ahora ha sido tarea exclusiva del historiador e implica volver la mirada a los hechos en su drama habitual; en sus vivencias, más que en el conocimiento del experto; es reivindicar el relato histórico como reflexión analítica, crítica y creativa promotora de otras percepciones sobre la historia del lugar vivido. Es una nueva opción de la enseñanza de la historia centrada en reivindicar la importancia que tiene el saber popular en la elaboración del conocimiento histórico, con la transmisión oral y revelar tópicos históricos muy diferentes a la historiografía oficial.

Al analizar la situación de la enseñanza de la historia, desde sus planteamientos tradicionales formulados en la Modernidad, es apremiante dar un giro a su labor pedagógica en el marco de los acontecimientos del mundo contemporáneo, Por tanto:

1) Con el cambio paradigmático y epistemológico se pretende reconstruir desde la vivencia cotidiana la situación histórica, desde la perspectiva de sus habitantes, al

manifestar procesos, acontecimientos y personajes que muestran los procesos de construcción de la realidad histórica inmediata.

2) Es necesario realizar el análisis de la labor desarrollada por la docencia que avanza más allá de la transmisión de nociones y conceptos históricos, para dar paso a la elaboración del conocimiento histórico de la comunidad e implica diagnosticar, explicar y valorar el esfuerzo de las generaciones anteriores en la consolidación de la vida comunitaria local.

3) Se torna imprescindible que la enseñanza de la historia motive las explicaciones desde la escuela para comprender a la comunidad donde ella se inserta, en procura de obtener conocimientos sobre la realidad histórica, en especial, para identificar, explicar y valorar el patrimonio socio-histórico comunitario.

4) Es un reto revisar los fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza histórica y replantear otras opciones de cambio pedagógico, con efectos formativos en una ciudadanía democrática, participativa y protagónica que diligencia las transformaciones desde la misma realidad vivida.

5) Es conveniente involucrar en las actividades de enseñanza y aprendizaje de la historia, al educador, a sus estudiantes y los miembros de la comunidad, con el propósito de desarrollar procesos de investigación y obtener el conocimiento histórico de la comunidad, con su participación activa y crítica. Es indispensable que fortalezcan su condición de sujetos históricos, actores del mundo globalizado.

CAPITULO VI

EL LIBRO TEXTO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La situación contemporánea

La multiplicación de las informaciones es uno de los rasgos más resaltantes de la época actual. Al respecto, se aprecia la existencia de una explosión de conocimientos con acento cotidiano y trascendentales repercusiones planetarias, cuyo efecto es una sociedad intensamente comunicada por diferentes medios de comunicación. Esa situación deriva en una proliferación de noticias, informaciones y nuevos conceptos, cuyo resultado es un intenso escenario comunicacional abierto, plural, diverso y heterogéneo, donde el colectivo social se entera de los sucesos al instante y en forma simultánea.

Spiritto (1993) y Moros (1994), colocaron en el tapete de la discusión a esta temática y sus consecuencias en la dinámica social. Ambos, enfatizan que la maraña comunicacional originó una vida cotidiana más interesante por la diversidad de información sobre sus acontecimientos. Allí, cualquier persona, gracias al contacto comunicacional, puede elaborar una matriz de opinión sobre los hechos vividos con naturalidad y espontaneidad. Por lo tanto, la cotidianidad emergió como una realidad de relevancia epistemológica donde lo vulgar y popular rescata su importancia en la producción del conocimiento.

Se trata del ejercicio permanente del diálogo y la diatriba habituales como ocasiones donde se entrecruzan y transforman los saberes con el apoyo de referencias comunicacionales sobre heterogéneos temas. Es un escenario de complejidades interactivas y dinámicas donde se desenvuelven opiniones, criterios y subjetividades y dan origen a una intensa maraña de saberes superficiales, inestables y

desordenados; pero en sí, un conocimiento hoy día también válido. Según Soto L. (2002), esos constructos pragmáticos son esenciales al momento de comprender la forma como las personas analizan su mundo.

Mientras tanto, se evidencia en la educación la existencia de una complicada crisis, acentuada por la vigencia de una práctica pedagógica centrada en la trasmisión de contenidos programáticos. Eso es contradictorio, pues, ante la diversidad de datos e informaciones a las que se puede acceder, educar es simplemente acumular contenidos. Resulta absurdo pensar que con la escasez de referencias de escaso sustento teórico, una persona alcance una explicación crítica y constructiva sobre su compleja realidad vivida, a partir de la adquisición de un escaso contenido escolar y de la pluralidad informativa difundida por los medios de comunicación social.

Para Alamis (1999), la sociedad requiere de una acción educativa más acorde con sus necesidades. Es preciso impulsar una educación que genere cambios profundos en la formación y uno de los aspectos a considerar debe ser el uso crítico de los medios de comunicación social. La crisis educativa, aunada al monismo económico que impera, trae consigo la exigencia de respuestas contundentes ante las demandas de su bienestar y calidad de vida. Uno de esos cambios es superar la transmisión de nociones y contenidos programáticos por una formación más centrada en el protagonismo de los educandos en la elaboración del conocimiento.

Quiere decir que se está ante una problemática derivada del atraso educativo, porque, al coexistir con un momento de cambios violentos y acelerados muestra una extraordinaria debilidad en cuanto al uso y disfrute de la información, tan abundante en el ámbito mundial. En realidad, existe una indiscutible disonancia, dado que la repercusión informativa de los medios de comunicación social:

- a) Superan abiertamente a la escuela por sus representaciones tan accesibles y cercanas a las vivencias cotidianas.
- b) Ofrecen una información actualizada y renovada en forma cotidiana, mientras en la escuela se enseñan conceptos muy abstractos y descontextualizados.

c) Muestran los acontecimientos en su desenvolvimiento habitual, en cambio en la escuela, los conocimientos son demasiado idealizados y desprendidos de la vida espontánea y natural del entorno inmediato.

d) Presentan los acontecimientos sociales y los fenómenos naturales con explicaciones de personas inmersas en esos hechos, en cambio en la escuela el docente es el único medio que explica y comunica las informaciones.

e) Son un libro diario que ofrece una información renovada; en cambio, en la escuela el libro texto posee una información en detalle, pero obsoleta y desfasada de los cambios históricos contemporáneos.

f) Difunden los hechos con imágenes, representaciones, códigos, íconos y símbolos de fácil interpretación por el colectivo común, en tanto en la escuela sólo se comunican contenidos fríos e inertes poco atractivos para los educandos.

En este panorama, el uso de libro texto como recurso didáctico es afectado en forma marcada como medio esencial y básico para facilitar los conocimientos que sostienen el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La misión encomendada a este medio didáctico por la tradición pedagógica ha sido suministrar los contenidos que los alumnos requieren, acordes con las exigencias formativas establecidas en los marcos curriculares, pues lo más relevante son los contenidos y se menosprecian los gráficos, cuadros, mapas y fotografías, entre otros, como fuentes de conocimiento.

La problemática se torna más grave aún cuando se trata de la aplicación de los textos para enseñar Historia en la III Etapa de la Educación Básica y en la Educación Media Diversificada y Profesional. Allí ocurre que los libros texto, elaborados con contenidos sobre hechos históricos, muestran una información estereotipada, de acento cronológico, con un vocabulario estandarizado; cualidades que restringen el manejo de la información histórica a fragmentos empobrecidos y obsoletos. Es una historia detenida en el tiempo y circunscrita al contexto planetario occidental, específicamente, europeo.

Esta situación pone de relieve un problema científico y pedagógico para la enseñanza de la Historia; por lo que es imprescindible retomar el uso del libro texto y

reivindicar la práctica de la lectura en forma reflexiva y cuestionadora en las aulas escolares. No puede ser un recurso desde donde se reproduce el contenido exigido por el docente ante el requerimiento programático. El desgano de la actividad lectora, aunado a las deficiencias formativas que eso acarrea, exige introducir la modalidad de aplicar el libro texto en la enseñanza histórica a partir de una acción didáctica coherente y forjadora de una conciencia histórica crítica.

La problemática originada por el uso del libro texto de historia

Las transformaciones del mundo contemporáneo, por su propia naturaleza tan confusa y enredada, son argumentos para demandar una práctica pedagógica reflexiva que aborde los problemas históricos como objetos de enseñanza y aprendizaje. Allí, uno de los recursos didácticos a considerar es la utilización del texto escolar de historia, pues aporta información histórica a través de selecciones bibliográficas, fotografías, esquemas, mapas conceptuales, cuadros comparativos, representaciones cartográficas, lecturas adicionales, entre otros. Son los contenidos que deben analizar los educandos de acuerdo a lo estipulado en el programa escolar de historia.

Sin embargo, entre las críticas más frecuentes sobre su empleo didáctico es la información desactualizada y obsoleta, pues no se concibe la utilización de una sola referencia cuando existe tanta diversidad conceptual. Otro reparo hace referencia a los acontecimientos históricos explicados con una interpretación previamente elaborada por expertos. Eso consolida una opinión imparcial que responde a la falsa neutralidad científica de explicar los sucesos históricos sin que los educandos se involucren en la elaboración de explicaciones interpretativas sobre la realidad histórica estudiada.

También se discute que el texto escolar se complementa con el uso del cuaderno. Al respecto, Arias y Gómora (1971), opinan lo siguiente: “La mayoría de pedagogos... coinciden en considerar que un libro de texto bien utilizado es una ayuda muy valiosa para el aprendizaje, máxime si se complementa con el cuaderno de trabajo que acentúa más aún la actuación propia del alumno” (p. 82).

Específicamente, los docentes enseñan a los alumnos para que lean en el libro texto los contenidos y los copien en los cuadernos.

Lo preocupante es la enseñanza de la historia fundamentada en la adquisición conceptual mecánica de memorizar contenidos sobre un suceso histórico determinado. En ese sentido, Barrantes (1993), enfatiza que “... el texto sirve para memorizar y no para reconstruir el conocimiento.. Los textos escolares están llenos de recetas y por ello cuando constituyen única fuente de consulta la construcción de rudimentos científicos queda proscrita” (p. 18).

Esto significa presentar la realidad histórica como una enumeración de acontecimientos históricos desplegados en informaciones parceladas e inconexas de acento meramente descriptivo y narrativo, de donde se desprende un sentido histórico fragmentado. Asimismo es común escuchar otros cuestionamientos sobre los libros textos de historia porque plantean una información extremadamente restringida que dificulta gestionar procesos analíticos conducentes a desvelar las explicaciones históricas.

Bajo esta perspectiva, el uso del libro texto en la enseñanza de la historia lleva implícita la homogenización de una concepción histórica entendida como narración de hechos, con la ausencia del punto de vista analítico, reflexivo y crítico. Esto traduce la masificación de una información histórica estereotipada, transmitida por los educadores y conocida superficialmente por los alumnos. Otras acusaciones que se formulan a los textos escolares en la enseñanza histórica, de acuerdo con Betancourt (1993), son las siguientes:

1. Como en muchas oportunidades constituye el único recurso didáctico, es inconveniente esta práctica porque condiciona las discusiones a la visión de un solo autor.

2. Los temas no son tratados con la libertad que supone abordar temas de elaboración social, cuya naturaleza de por sí es compleja.

3. El uso de los libros texto de historia supone la formación de una conciencia histórica mínima, que sea del conocimiento colectivo de forma natural y espontánea, a la vez que adquirida con un esfuerzo exiguo.

4. La aplicación mecánica de los libros texto en la enseñanza de la historia, con el acompañamiento de la acción reproductora de información en los cuadernos, niega la posibilidad de promover el pensamiento reflexivo.

5. Se impone diversificar las fuentes de información, más allá del libro texto de historia, pues el contenido tan limitado que allí se inserta, coarta la iniciativa de otras interpretaciones de los sucesos históricos.

Con lo indicado, según Rincón, Burbano, Ruiz Correa (1993), el libro texto traduce para los alumnos una unidad cerrada que propicia la práctica de actividades reproductoras de contenidos y la obtención de una información concreta, restringida y descontextualizada. Lo más grave aún, en la opinión de los citados autores, significa admitir que los estudiantes son sujetos incapaces y dependientes, sin iniciativa, a quienes se tiene que ofrecer "... de forma nominalizada, ordenada, secuencial, sistemática y tematizada los conocimientos que éste debe aprehender" (p. 6).

Referencias Teóricas

Las circunstancias del mundo contemporáneo exigen reorientar el uso del libro texto en la enseñanza de la historia. Las repercusiones que emergen de su atraso conceptual, pedagógico y didáctico, son bases suficientes en la diligencia por solicitar una transformación significativa en el aprovechamiento de este recurso didáctico. Ese viraje se debe realizar en función a los siguientes fundamentos, entre otros:

a) La Historia debe tener un sentido social.

Al superar el sentido personalizado y descriptivo de los hechos históricos, la historia adquiere relevancia cuando se concibe como elaboración social. Es la historia que, al decir de Bloch (1978), es consecuencia de los hombres de carne y hueso; "... es una historia capaz de hacer suyo al ser humano por entero, con las cosas que ha creado y le dominan..." (p. 46).

Con este autor se piensa que la sociedad es partícipe activa de los acontecimientos y su accionar se muestra en las realizaciones colectivas. Precisamente, es la

transformación que la sociedad introduce en sí misma, en su territorio y en su cultura, como efecto de la gestión social en un momento determinado.

Esa historia de visión de conjunto y totalidad, reivindica la presencia cotidiana de las prácticas sociales a través de la reconstrucción de las representaciones sociales sobre los acontecimientos históricos. Así, la explicación histórica vuelve a la comunidad con el objeto de redescubrir en los significados colectivos la nueva verdad histórica que subyace en el pensamiento y en la experiencia social.

Es rehacer la visión histórica de los imperceptibles acontecimientos cotidianos que menospreciados por el positivismo ante su acento vulgar, son rehabilitados por la ciencia histórica porque son constructos naturales y espontáneos elaborados por la dinámica social en su habitual desenvolvimiento. En relación con eso, dice Svarzman (2000): "... son las pequeñas cosas que jalonan la vida diaria las que revelan con mayor elocuencia los cambios que acaecen en la sociedad" (p. 23).

En lo concreto, con la historia social se fortalece la conciencia histórica colectiva en un momento en que parece que no hay pasado ni futuro, sino un permanente presente de un nunca acabar; enseñar historia crítica es una demanda social. El momento actual, donde se repite la muerte de la historia, hace imprescindible volver la mirada hacia la construcción histórica social derivada de las diversas fuerzas que dialécticamente debaten en el escenario de la vida común.

Por estas razones, la enseñanza de la historia debe prestar atención a los acontecimientos cotidianos para descifrar en ellos, no sólo las causas y consecuencias como es habitual, sino ir a las explicaciones que desvelen el origen y las repercusiones del Nuevo Orden Económico Mundial como constructor del presente.

b) La enseñanza de la historia debe fundamentarse en la investigación.

El hecho de dar importancia en la enseñanza histórica, al análisis de estructuras y procesos, marca una clara diferencia con el privilegio de lo cronológico, anecdótico y narrativo que caracteriza a los libros texto de historia. Es reconocer la complejidad de los acontecimientos tal y como ellos ocurren, pero a diferencia que ahora se presta cuidado a los diversos factores de su existencia. Esto implica para Svarzman (2000),

analizar los hechos desde las relaciones multicausales, en su compleja manifestación y en el marco de la diversidad de interpretaciones.

En ese contexto, el viraje pedagógico en la enseñanza histórica se encamina hacia la apertura de la reconstrucción de los hechos del pasado desde la problematización. El punto de partida es la existencia de los problemas históricos que a través de preguntas, orientan la acción investigativa a redescubrir los procesos y la estructura del acontecimiento que se estudia. Es decir, se aborda una situación histórica inscrita en un contexto, una época y una localidad determinada en procura de la enseñanza histórica con rigurosidad, coherencia y pertinencia.

El desarrollo de la práctica investigativa, a través del estudio de problemas, supone la aplicación de estrategias metodológicas renovadas, el uso de remozados recursos didácticos y el replanteamiento del texto escolar. Vale destacar, en este caso, el desarrollo de habilidades y destrezas para obtener, procesar y transformar información, como un procedimiento estructurado en forma ordenada y sistemática. En palabras de González (2000), “El objetivo es lograr la solución de tareas de acuerdo con procedimientos cada vez más cercanos a la metodología propia de la disciplina, teniendo en cuenta los desarrollos cualitativos de los esquemas procedimentales” (p. 78).

Se admite la relevancia de la aplicación de procedimientos claros y comprensibles, concretamente, los que facilitan la elaboración de conocimientos. Es asumir la acción didáctica desde la perspectiva de los procesos sustentados en actividades desencadenables que involucren en forma directa la participación de los alumnos. La idea es incluir al aprendiz en lo concerniente a la producción y transformación de los conocimientos en el orden de la conflictividad creciente. De esta forma, leer, escribir, hablar y pensar, serán las acciones básicas para entender los complejos acontecimientos históricos del mundo actual desde las explicaciones sencillas derivadas de las lecturas de los libros de historia.

Con estos señalamientos, la investigación se orienta a abordar los problemas históricos con la práctica de la investigación documental, la observación, la entrevista y el cuestionario, entre otros. La finalidad es obtener datos en concepciones,

referencias, cantidades y representaciones, que emergen de las opiniones del colectivo social al reflexionar sobre los acontecimientos históricos. Así, se reorienta el uso del libro texto en la enseñanza de la historia, por cuanto es punto de partida hacia la elaboración de un nuevo conocimiento.

c) El libro texto en la enseñanza de la Historia.

Indiscutiblemente que el monismo del texto como recurso para la enseñanza de la historia supone reivindicar su utilización didáctica. Por lo tanto, no se puede descartar la concepción que el docente tiene sobre él. El cambio comenzará al promoverse el reencuentro del libro texto con la vida diaria y ayudar a resolver los problemas de las situaciones cotidianas. Un ejercicio sencillo puede ser formular interrogantes sobre acontecimientos históricos y los sucesos de la comunidad, una vez leído e interpretado un contenido en el libro o viceversa.

A partir de la lectura del libro de historia el docente problematiza al formular preguntas generadoras de actividades indagadoras de respuestas. Así, la teoría se aplica en la realidad a través de observaciones, entrevistas y cuestionarios. La actividad lectora facilitará la elaboración de preguntas sobre situaciones históricas que, referidas al contenido programático, existen en la comunidad. La formulación de interrogantes incentivará el protagonismo estudiantil en la búsqueda de información; aspecto a fomentar luego que se realiza la lectura interpretativa sobre los contenidos programáticos en su libro. En ese sentido, Rincón, Burbano, Ruiz y Correa (1993), citan:

... por ejemplo: La historia de mi barrio permitirá la creación y lectura de textos de diferente género (anécdotas, coplas, cartas, cuentos, noticias)... De este modo, los niños tendrán la oportunidad de hacer lo que realmente hace todo lector-investigador: leer en varias fuentes relacionadas con el objeto de su interés (p. 12).

Al agilizar los procesos de lectura e interpretación de la información, aunado a la activación de los procesos reflexivos que estimulen el cuestionamiento y la crítica intencionada, se da cabida a nuevas maneras de entender y comprender los

acontecimientos históricos. Además, el libro texto de historia se revaloriza al tomar en cuenta que su información representa tan sólo un punto de vista que es necesario confrontar en forma científica. Es elevar el plano del aprendizaje desde la sencilla retención de información sobre los acontecimientos, hacia una enseñanza histórica diferente, forjadora de subjetividades cuestionadoras, base de una enseñanza dialéctica y crítica.

Una alternativa pedagógica

Una alternativa pedagógica para mejorar el uso del libro texto en la enseñanza de la historia, lleva consigo encaminar el esfuerzo de los educadores a superar la orientación pedagógica transmisiva de los acontecimientos históricos por la elaboración de subjetividades mediante la búsqueda, reflexión y transformación de la información histórica. Esto es considerar que no existe una sola verdad o punto de vista sobre los hechos, sino que cada alumno debe elaborar su criterio personal y asumir una postura crítica sobre los mismos. Por lo tanto es imprescindible:

a) Replantear la aplicación del programa escolar de historia.

El referente o recurso que orienta la enseñanza de la historia en los subsistemas educativos de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional, es el programa escolar. En este caso, es el juicio del experto quien condiciona la orientación de la enseñanza histórica, pues es quien elabora los programas e indica cuáles son los contenidos, las estrategias de enseñanza y de evaluación. Como respuesta, el docente debe convertir al programa en un instrumento más efectivo y acorde con una explicación teórico y práctica de la realidad histórica.

b) Ajustar el texto a procesos de elaboración del conocimiento histórico.

El ajuste implica que el libro texto de historia pasa a un plano secundario porque es un recurso didáctico, cuya información, puede constituir punto de partida para abordar situaciones históricas más complejas. Su lectura e interpretación ayudará a desencadenar procesos de búsqueda de información sobre interrogantes, problemas,

hipótesis, temas de interés, entre otros aspectos. La idea es gestar procesos de indagación conducentes a la producción de nuevos conocimientos.

c) Reorientar los contenidos programáticos hacia problemas históricos.

Los acontecimientos del mundo contemporáneo son temas que reclaman una práctica pedagógica abierta, cercana a la vida diaria y estimuladora de los procesos reflexivos. Por eso, los contenidos del programa de historia deben ser motivo de generación de problemas históricos e incentivar una interpretación más amplia de los acontecimientos históricos.

d) Resolver problemáticas históricas.

Desde la nueva perspectiva, los contenidos programáticos son la base para la formulación de interrogantes sobre situaciones históricas que estén vinculadas con temas de la vida diaria. Esto es significativo desde el punto de vista científico y pedagógico, porque los temas históricos, serán abordados desde las contradicciones que aprecian los alumnos entre lo que informa el libro texto y lo que acontece en el mundo inmediato.

e) Abordar los contenidos desde una vinculación entre la teoría y la práctica.

Es importante apreciar que en el ámbito epistemológico se impone revitalizar la armonía entre la teoría y la práctica. En consecuencia, el conocimiento debe ponerse en práctica con el objeto de incentivar la elaboración de otros conocimientos desde otras perspectivas. Es romper con la tradicional transmisión de teoría y asumir su relación con la realidad.

f) Estimular la investigación documental histórica.

Enseñar para la búsqueda de información es un reto para la práctica pedagógica actual. De tal manera que es indiscutible que la enseñanza se facilite con la aplicación de procedimientos didácticos y la búsqueda de otras informaciones sobre los temas históricos. Esto trae como efecto, estimular la actividad lectora de otros libros, revistas, folletos, documentos, entre otros y agilizar la búsqueda de otros conocimientos sobre los temas históricos.

g) Promover la acción histórica investigativa conducente a fortalecer los significados sobre los hechos históricos y con ello, la concientización de los educandos.

La investigación histórica lleva consigo, desde la elaboración de interrogantes, obtener en los habitantes de la comunidad las apreciaciones que han elaborado sobre un determinado acontecimiento y/o proceso histórico. Se trata de conseguir desde el contenido libresco, específicamente, de la lectura e interpretación de los contenidos, gráficos, esquemas, fotografías, etc., otros datos que sirvan de base para proponer nuevos conocimientos.

En base a los aspectos expuestos, es innegable que la enseñanza de la historia debe reivindicar el uso del libro texto. En principio, será una oportunidad para gestar cambios pedagógicos porque el educador pasará de intermediario del conocimiento entre el programa y sus alumnos, a ser actor protagónico de una enseñanza histórica pertinente a los cambios tan complejos que vive la sociedad actual. El libro deja de ser el único recurso informativo y se convierte en generador de temas de investigación histórica, pues su información asume la condición de base para impulsar la actividad lectora, la reflexión y el contacto con la comunidad.

El libro texto es uno de los recursos didácticos tradicionales de frecuente aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, sobre todo en la III Etapa de la Educación Básica y en la Educación Media Diversificada y Profesional. El docente ha limitado su uso al simple acto de facilitar los contenidos exigidos por el programa escolar y menosprecia la lectura comentada que abra discusiones sobre los acontecimientos históricos. Este obstáculo pedagógico trae como resultado contribuir a renovar el uso del libro y reivindicar la práctica de la lectura en forma reflexiva y cuestionadora en las aulas escolares, desde una acción didáctica coherente y forjadora de una conciencia histórica que promueva al colectivo social como constructor de su propio destino.

CAPITULO VII

LA RETROSPECCION COMO OPCION DIDACTICA PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA BOLIVARIANA

La problemática

Con los cambios curriculares originados por el Currículo Básico Nacional (CBN), en 1995, en la Educación Básica se promovió una renovación que tuvo como objetivo esencial, auspiciar cambios en el desarrollo curricular de la Primera y Segunda Etapa del mencionado subsistema educativo. La finalidad centró su atención en procurar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que diariamente se desenvuelven en el aula de clase.

En la elaboración del cambio curricular desempeñó una significativa necesidad los acontecimientos observados e indagados por los investigadores en la práctica escolar cotidiana. Allí, entró a representar una función importante lo que ocurre en las aulas escolares, porque se detecta reiteradamente que su labor cotidiana parece estar detenido en el tiempo e impresiona que las innovaciones planteadas por reformas curriculares anteriores, poco efecto ha causado en el trabajo escolar.

Entre los aspectos que preocupan se encuentran los siguientes: El docente orienta la actividad escolar desde lo indicado en el programa; al respecto, dicta y/o explica el contenido programático; esa información proviene generalmente del libro texto de la asignatura. El educador exige que los alumnos copien esa información en el cuaderno y evalúa con la aplicación de la prueba oral y pruebas escritas y objetivas.

Los estudiantes asisten a clase y se ubican en su pupitre. En ese lugar permanecen quietos durante el tiempo estipulado, poco preguntan para no interrumpir al educador

y en algunos casos molestan por encontrarse aburridos. No obstante debe estar atento a lo que el docente explica, pues eso será exigido casi puntualmente en la evaluación. Por eso su acción formativa consiste en copiar, calcar y dibujar, principalmente porque debe reproducir el conocimiento expuesto.

El resultado de esta práctica es, para el docente transmitir contenidos programáticos y para los alumnos, reproducirlos a través de la memorización. En consecuencia, se comunican los mismos contenidos años tras año sin modificación alguna. Esto se demuestra con un ejemplo sencillo: Alumnos de una misma familia, al cursar el mismo año, reciben la misma información. Eso se evidencia al revisar los cuadernos.

Bajo este punto de vista, la transmisión de contenidos programáticos representa la gestión más relevante que realiza la acción educativa en la práctica escolar cotidiana. Esto no ha cambiado desde el siglo XIX, cuando se creó las primeras escuelas en Prusia. Han transcurrido dos siglos y todavía permanece incólume la práctica escolar de facilitar conocimientos para contribuir a lograr el desarrollo intelectual de los educandos.

Lo preocupante de la vigencia y permanencia de esta situación escolar se origina en el hecho que la acción educativa se inclina hacia la mera transmisión de contenidos, hay una escasa reflexión, ausencia de criticidad e innovación, aunado a que la idea fundamental del acto educante es memorizar. Lo indicado resulta una contradicción al compararse con los avances teóricos y metodológicos en la pedagógica, la didáctica y en la enseñanza de las ciencias sociales.

En principio, las ciencias sociales se apreciaron bajo el paradigma positivista que marcó una clara diferencia disciplinar, tanto para la geografía como para la historia, como las dos ciencias sociales de más importancia formativa en la tradición curricular venezolana. Se trata de dos campos con objetivos y conocimientos específicos y particulares que se aprecian como unidades programáticas aisladas e inconexas, a pesar que tocan temas afines.

La incidencia del positivismo marcó también una orientación fundamental: cada conocimiento fue asumido por una asignatura en el plan de estudios, desde una

perspectiva europeizante, determinista y enciclopedista. El objetivismo, el mecanicismo didáctico y la reproducción de conocimientos fueron fundamentos de indiscutible aplicación educativa, convertidos en garantía de eficiencia y logro demostrativo de la acción formativa.

En el caso de la enseñanza de la historia, desde su práctica pedagógica derivaba la memorización de datos históricos descontextualizados. Se cuestionaba la enseñanza dedicada a la descripción de nociones y conceptos históricos sin vinculación alguna con el contexto en que se produjeron, a la vez que desconectados de la explicación de los acontecimientos de la vida cotidiana. Asimismo, ha sido frecuente limitarse a la enseñanza de actos históricos desde una perspectiva meramente descriptiva y narrativa.

Otro aspecto que llamó la atención fue el hecho de la neutralidad, apoliticismo y desideologización subyacente en la descripción histórica. El resultado, la enseñanza histórica limitada a transmitir nociones y conceptos históricos apáticos, indiferentes e insensibles, que generaba poca o ninguna inquietud por la explicación de los sucesos históricos y su repercusión en la formación en la conciencia y responsabilidad histórica.

Lo mismo ocurrió con la enseñanza de la geografía. Los programas escolares fueron estructurados desde la fragmentación de la realidad geográfica. Tal es el caso de la localización, el relieve, clima, suelos, vegetación y las actividades económicas de la población, entre otros aspectos. Cada conocimiento significó una parcela curricular con un sentido muy individual, estructurada con la firme convicción de ofrecer una explicación de la realidad, desde su desintegración y facilitada con experiencias pedagógicas planificadas en forma estricta en los programas escolares.

Se puede afirmar que la práctica escolar de la enseñanza de las ciencias sociales apuntó hacia el desarrollo de los fundamentos teóricos y metodológicos del positivismo. En consecuencia, la fragmentación, el mecanicismo y la linealidad, se convirtieron en la orientación básica y esencial de su desarrollo curricular. Esto resulta contradictorio con los emergentes planeamientos paradigmáticos y

epistemológicos de reciente data en el desarrollo científico y en la producción del conocimiento científico.

Al considerarse esta situación como un grave problema, se reivindica el esfuerzo curricular realizado durante los años de 1981 al 1985 y las iniciativas impulsadas en los años 1995 y 1999, con la promoción de la escuela integral y la escuela bolivariana, respectivamente. Ambos planteamientos teóricos-metodológicos resultan renovadores, pues abordan superar el desarrollo pedagógico tradicional que se vislumbra cotidianamente en las aulas escolares.

Las nuevas opciones

Entre las justificaciones asumidas para gestar el cambio, se argumentó el desfase de la situación educativa de los cambios del mundo contemporáneo, donde destacan las repercusiones de la revolución científico-tecnológica, los avances de los medios de comunicación social, la “explosión de la información”, las innovaciones generadas por la ruptura paradigmática y la existencia de una sociedad notablemente informada, entre otros aspectos.

Los cambios paradigmáticos y epistemológicos que ocurren entre los años ochenta y noventa del siglo XX, centraron su intención en avanzar más allá de la gestión científica positivista, preocupada por explicar la realidad, a partir de la objetivización que valida la hipótesis previa. No se puede ocultar que también influyó el cuestionamiento que reiteradamente se ha realizado a la baja calidad formativa de la acción pedagógica desde diferentes puntos de vista, en el país.

Ya durante los años ochenta y noventa del siglo veinte, se elaboraron numerosos documentos críticos y cuestionadores de la penosa realidad de la educación. Allí, uno de los temas más pronunciados fue la precariedad rutinaria de la práctica escolar cotidiana. Hubo inquietud sobre otros puntos de vista sustentados en la posibilidad que se tiene de adentrarse en la internalidades de los acontecimientos y obtener la subjetividad de los actores.

Eso representó un cambio de fundamental importancia para las ciencias sociales, debido a que el conocimiento que se consideró vulgar, adquirió significativa relevancia; en especial, la información manifestada en textos, saberes y concepciones personales como manifestación de la subjetividad. El cambio paradigmático trajo consigo apreciar la realidad desde otras perspectivas, más vinculadas con los criterios personales de los actores de los acontecimientos.

El conocimiento ya no fue solamente el resultado de la aplicación de cuestionarios, sino también se aplicó la observación y la entrevista, entre otros medios. Asimismo, obligó a las ciencias sociales a revisar la posibilidad de hermanar esfuerzos con disciplinas afines y se dio paso a la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y multidisciplinariedad; es decir, se hizo factible armonizar conceptos y prácticas afines en procura del logro de un nuevo conocimiento más integral, coherente y pertinente al objeto de estudio.

Esto representó para la acción educativa la estructuración de diseños curriculares desde la integración de asignaturas por áreas de conocimiento. Esto sirvió de asidero para proponer el área de ciencias sociales en la Educación Básica. Así, los estudios escolares de la geografía, la historia y la formación ciudadana, se articularon en torno a una visión científica sistémica, complementaria y armónica. El cambio fue contundente porque la concepción disciplinar dio paso a la integración de conceptos y prácticas para explicar la realidad de la postura interdisciplinaria.

De allí surgió un nuevo planteamiento curricular más allá del sentido disciplinar hasta ahora dominante en los diseños curriculares promovidos desde el año 1985. Así, las asignaturas del plan de estudios que conformaban pequeñas parcelas de conocimiento, fueron consideradas como ámbitos conceptuales desde la afinidad temática y la opción fueron las áreas del conocimiento. La emergente propuesta trajo consigo reorganizar la estructura curricular, a la vez que implementar su facilitación pedagógica.

En el marco de la innovación curricular, el proyecto curricular del año 1995, encaminó su esfuerzo a exponer una orientación filosófica, científica y pedagógica actualizada y coherente con la transformación de las dificultades nacionales, como

también tomar en cuenta los retos impuestos por las repercusiones del contexto del mundo global. Era imprescindible insertar a la acción educativa en los retos de superar las condiciones históricas del atraso y la marginalidad propias de país subdesarrollado.

Sostenidos en los más recientes aportes teóricos; en especial, del punto de vista constructivista desarrollado en España, con la reforma educativa dirigida por Cesar Coll. Pero en lo práctico, el cambio curricular apuntó hacia la inserción de nuevos enfoques pedagógicos y didácticos. Se ha tomado en cuenta que la orientación dada hasta el momento por esta práctica pedagógica tiene un sentido y significado fuertemente tradicional.

El extraordinario apego a fundamentos teóricos y metodológicos pretéritos causa notables dificultades a la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que, desde la perspectiva de las Ciencias sociales, puedan contribuir a la formación del ciudadano venezolano. De allí que se entienda la preocupación en el ente oficial por reorientar esta práctica pedagógica desde perspectivas renovadas. En efecto, se ha impulsado la reforma curricular en la Educación Básica.

CAPITULO VIII

LA RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO GEOHISTÓRICO: UNA OPCION PARA ENSEÑAR GEOGRAFIA CON EL APOYO DE LOS FUNDAMENTOS HISTORICOS

¿Cuál es la enseñanza geográfica que se desarrolla en las aulas escolares?

A partir de la década de los años ochenta del siglo veinte es notoria la preocupación en el Ministerio de Educación (1983), por introducir significativas transformaciones a la práctica escolar. Inquietó que, en esta época de cambios acelerados, complejos e inciertos, en las escuelas, todavía permanezcan vigentes los modelos pedagógicos y didácticos tradicionales de enseñar y aprender. La discrepancia obedeció al desfase que emerge entre este momento histórico en permanente transformación y la acción educativa dedicada a transferir conocimientos disciplinares envejecidos y descontextualizados de la realidad inmediata.

Lo indicado, de por sí, fue considerada como una problemática relevante pues el proceso formativo, bajo esas condiciones, se torna incoherente con el contexto contemporáneo y es poco pertinente con el reto de una educación comprometida con la transformación social. Ante la vigencia de esa situación, piensan Gurevich et al (1995), que lo injustificable es mantener una orientación pedagógica estrictamente ceñida a dictar y someramente explicar contenidos, cuando éstos son afectados por una apresurada falibilidad derivada de la extraordinaria producción científico-tecnológica obsoleta en lapsos breves y efímeros.

Hoy día esa obsolescencia pedagógica es objeto de notables cuestionamientos. En primer lugar, en la opinión de Moros G. (1993), la explosión de conocimientos pone

en duda la posibilidad de transferir nociones y contenidos como iniciativa de un aprendizaje significativo. En segundo lugar, según Quintero (1980), el cambio de conducta obtenido mediante el ejercicio de la memorización, se encuentra restringida a los manuales, cuya información, en la mayoría de los casos, es desactualizada.

En tercer lugar, en palabras de Rodríguez (1989), los conceptos enseñados en el aula son conocimientos envejecidos, petrificados en el tiempo y obstaculizan la posibilidad de comprender los acontecimientos del presente, abordados simplemente desde posturas contemplativas. En cuarto lugar, Svarzman (2000), observa la manifiesta diferencia entre lo aprendido por el educando en el aula y cómo aprende en su condición de habitante de su comunidad.

En suma, afirma Benejam (1999), se trata de un desfase entre la enseñanza de la escuela y lo aprendido en el ambiente sociocultural de la localidad. La discrepancia, para Quintero (1980), se explica por la vigencia del modelo tecnocrático impuesto en la educación venezolana durante los años sesenta del siglo veinte y cuyas repercusiones formativas todavía permanecen vigentes en la práctica escolar y resultan contradictorias y controversiales con los nuevos tiempos.

El abuso del tecnicismo deriva en una acción educativa centrada en el empleo de estrategias metodológicas orientadas a lograr objetivos de aprendizaje sin correspondencia con la explicación de las situaciones cotidianas. En consecuencia, piensa Svarzman (1999), se aprende desde una visión pedagógica neutral, apolítica y descontextualizada, limitada al aula de clase bajo una secuencia ordenada de actividades y lograr el objetivo programático sin conexión con la dinámica social y menos con su transformación.

La problemática se acrecienta al preservarse la enseñanza como un acto estrictamente mecánico y lineal que obliga al educando a la simpleza de la retención y lo excluye de la acción del razonamiento y la dialéctica. Ese enfoque ineludiblemente impide la formación educativa con una base personal, consciente, significativa y emancipadora, como lo demandan las condiciones históricas del mundo actual. La ausencia de la acción dialéctica trae consigo el vacío pedagógico de

la ejercitación de la discusión argumentativa que devela las internalidades subyacentes en los acontecimientos geográficos e históricos.

Otro aspecto a destacar es la transmisión de contenidos estáticos e inmóviles como si estuvieran detenidos en el tiempo, pues cada generación escolar recibe los mismos contenidos programáticos, a pesar de los cambios epocales, la extraordinaria producción de conocimientos y la mutabilidad de la cotidianidad donde se desenvuelve.

Allí ni hay referencias sobre el pasado y el presente se aprecia como tal, debido a la imparcialidad como son transmitidos. Tan sólo aparecen ambos aspectos, en casos circunstanciales que se utilizan para demostrar, ejemplificar e ilustrar temas disciplinares.

Esta situación es reconocida por Lacoste (1977), como la enseñanza de la geografía de las cortinas de humo, porque la realidad concreta se excluye por circunstancias abstractas sin conexión con lo temporo-espacial. El desenvolvimiento académico se aborda temas abstraídos de lo real bajo el sentido de parcelas de conocimiento y desfasados de la época. El efecto pedagógico es desvirtuar el significado de las situaciones vividas y extraviar la explicación con la manipulación y la alineación con una simple descripción de los hechos.

Preocupa también el sentido determinista y naturalista de la enseñanza de la geografía, reducida al estudio de los aspectos naturales del territorio y la dependencia de lo humano de las condiciones ambientales, con un acento determinista donde lo social depende de las condiciones que impone la naturaleza. Lo indicado demanda como respuesta una educación más formativa en lo humano y coherente con los avances de la disciplina geográfica, las innovaciones geodidácticas y las complejidades geográficas contemporáneas.

La enseñanza de la geografía, en las condiciones enunciadas, abstrae a los educandos de la complejidad geográfica, los obliga a vivir en un momento sin cambios trascendentes y contribuye a formar sujetos abstraídos de su entorno inmediato pues memorizan conceptos sin conexión con la realidad vivida. Desde este punto de vista, se genera el aislamiento del mundo inmediato, específicamente, de los

cambios que la sociedad realiza al construir y modificar su espacio geográfico.

¿Por qué la reconstrucción del proceso geohistórico?

La reconstrucción del proceso geohistórico obedece, en principio, a la urgencia por superar el sentido somero y superficial de la enseñanza geográfica, dada su condición de actividad rutinaria, donde el docente facilita un proceso habitual repetitivo y los educandos son espectadores de una actuación unidireccional circunscrita a dictar y explicar. Llama la atención la distancia abismal producida entre el desarrollo de la investigación en este campo del conocimiento y los sucesos del aula. Piensan Gurevich et al (1995): "... que los desarrollos y avances del mundo académico no han llegado al aula en los niveles primarios, medio y terciario" (p. 13).

Por el contrario, allí priva un empirismo muy alejado de las innovaciones pedagógicas y geodidácticas que se desenvuelve en un circuito rutinario y perverso que aísla al educador de los avances teóricos y metodológicos y sirve de aval para justificar la relevancia de su práctica habitual. No se puede negar la importancia del bagaje empírico como base de otras experiencias y nuevos conocimientos, pero lo cuestionable es su condición de obstáculo en la elaboración de conocimientos y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje más conectados con la vivencia de los estudiantes.

Otro aspecto a tomar en cuenta es la aplicación del programa escolar. El apego del docente a este medio determina en la enseñanza geográfica, la transmisión de contenidos en forma estricta y secuencial. De allí proviene la presentación de situaciones desconectadas y aisladas como parcelas de conocimiento y con eso, una acción educativa reproductora de contenidos - fracciones con ejercicios de reproducción, tales como el dictado, copia, dibujo y calcado. Así, la enseñanza se desenvuelve mediante un proceso estricto, lineal y mecánico donde la subjetividad está excluida.

Inevitablemente en esta práctica, el educador se convierte en un dador de clase indiferente al mejoramiento de los procesos pedagógicos. Al repetir lo mismo, el

docente se mecaniza tanto, que ya ni revisa el programa para obtener la información requerida por los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero algo si es interesante, ha sustituido al programa por el libro donde obtiene los contenidos y el evita el esfuerzo de planificar el desarrollo pedagógico.

Muestra de eso son los resultados obtenidos por Rodríguez (1989), Lacueva (1991), Santiago (1991) y Santiago (2003), quienes al observar el desempeño de educadores en el aula de clase, hallaron un mismo proceso didáctico en el desarrollo de la clase, la presencia de una acción reiterativa del educador en procura de la retención de información, la transmisión de varios contenidos en escaso tiempo y la preocupación del docente porque el educando memorice la información libresco, entre otros.

La acción pedagógica detectada pone de manifiesto el desvelo del docente de geografía por circunscribir el acto educante a la retención de nociones y conceptos. Inicialmente acude a la información del programa, pero como el libro está elaborado de acuerdo con esas orientaciones, él se convierte en la única fuente del conocimiento. El libro es entonces el recurso fundamental en la enseñanza geográfica y su información es lo prioritario a transmitir a los educandos.

En lo concreto, se impone la reconstrucción geohistórica como respuesta al acto de enseñar mecánico, reduccionista y descontextualizado orientado a formar al educando sin sentido histórico y geográfico. Es una enseñanza de un contenido inmutable y estático, mientras tanto, en la comunidad, el educador y los estudiantes, abordan las transformaciones geográficas a través de comentarios, diálogos y conversaciones informales consideradas básicas en la formación de un sólido sentido común con el cual interpreta la realidad, el mundo y la vida.

¿Por qué la historia es un fundamento para explicar la realidad geográfica?

Desde el comienzo de los años ochenta del siglo veinte, se fortaleció en el ámbito de la epistemología, la aplicación de la interdisciplinariedad en la explicación de la realidad geográfica. Eso obedeció, entre otros argumentos, a la necesidad de abordar

con un sentido más sistémico y armónico las circunstancias del hombre y de la sociedad. El objetivo fue ir más allá de la apreciación exclusiva y específica de una disciplina, pues al realizar investigaciones bajo una sola óptica, se excluían otros factores intervinientes indispensables para entender en profundidad las temáticas en estudio.

Se trata de una crisis paradigmática que cuestionó los esquemas mecánicos y lineales de la ciencia moderna. La forma de estudiar los hechos sociales estrictamente ceñidos a procedimientos neutrales y descontextualizados, sufrió el embate de la interdisciplinariedad demandante de posturas sistémicas y holísticas, hacia el entendimiento de los hechos desde una visión de conjunto y de totalidad. Según Tovar (1983):

...el nivel y la magnitud de los problemas produjo el estallido de los esquemas lineales, simplistas, elaborados por el intelectualismo cientista y elevó a primer plano la operatividad de las concepciones globales o de conjunto que se apoyan en la concepción sistemática. La interdependencia impone ahora sus leyes (p. 9).

Desde este momento, la ciencia pasó de la parcela disciplinaria hacia la integración disciplinar como alternativa científica. Así, el centro de interés, el problema objeto de estudio, se pudo considerar desde la armonía científica generada por los varios puntos de vista articulados sus objetos y métodos.

En el caso específico de la geografía, dado que su tema central es la dinámica sociedad-naturaleza, la nueva opción paradigmática facilitó el tratamiento de los problemas geográficos, a partir de la integración entre la geografía y la historia que, en palabras de Tovar (1986), significa comprender la organización del espacio por los grupos humanos bajo condiciones históricas dadas.

Este aporte epistemológico condujo a entender la necesidad de cambios contundentes en la orientación pedagógica de la enseñanza de la geografía. Ahora enseñar geografía representa que los temas deben ser abordados por el enfoque geohistórico que supone estudiar los contenidos geográficos, tanto en el presente como en el pasado. El aporte es válido, pues al integrar la geografía con la historia,

los temas escolares se percibirán en su dinámica presente-pasado para averiguar la forma cómo era antes, cómo evolucionó y el por qué de su comportamiento actual.

Piensa Páez (2002), que si se toma como punto de partida a lo geográfico como un producto social, se hace inevitable comprender que también es histórico. El espacio geográfico es un constructo de la sociedad, tanto de ayer como de hoy. Esto explica que el territorio ha sido intervenido por los grupos humanos en diferentes épocas y cada época tiene su manera de apreciar su entorno. De allí la solicitud de dar explicación a la realidad actual como constructo geohistórico, lo cual hace obligatorio escudriñar esa sucesión de presentes vividos por el colectivo social en diferentes épocas y descifrar la forma de intervenir su territorio.

Son momentos convividos donde se comprendió, utilizó y se transformó las potencialidades ofrecidas por el entorno natural. Por tanto, ya la realidad geográfica no sólo es tema de incumbencia del geógrafo, del economista y del sociólogo, sino además del historiador.

Desde este punto de vista, se entiende al espacio geográfico como un factor de cohesión de la sociedad, a partir de ayer hasta hoy. Eso favorece pensar que la tarea del emergente punto de vista epistemológico, es imprescindible emprender una reflexión centrada en develar la armonía de las personas con su cultura, el espacio y del mismo modo, con la forma como la generación pasada contribuyó a transformar la realidad geográfica de acuerdo con sus intenciones ideológicas y políticas.

Por eso enseñar geografía y transmitir contenidos ya resulta una acción formativa obsoleta y una respuesta de notable efecto pedagógico es asumir al espacio en su condición de escenario donde la sociedad, bajo condiciones históricas, construye su realidad. Con ello se desarrolla una enseñanza más acorde con las dificultades sociales, a la vez que significa ir hacia el entorno donde ella vive. En esa dirección, Rojas (1983), al recoger las palabras de Tovar, 1980, destaca lo siguiente: lo geográfico de ayer es histórico hoy, lo geográfico de hoy será histórico mañana. Desde esta perspectiva:

Si el espacio se comporta como un mosaico histórico podemos encontrar en cada momento la explicación de las formas y como se han articulado de

acuerdo a la sociedad... sus nexos como totalidad están dados por lo histórico; es decir, formación social y económica y forma espacial son categorías inseparables esenciales en el trabajo interdisciplinario para hallar la explicación integral de la relación SOCIEDAD-ESPACIO. (p. 157).

Por tanto, el mejoramiento de los procesos de la enseñanza geográfica encuentran en los fundamentos de la historia, un apoyo teórico y metodológico de primer orden en la iniciativa por abordar la realidad geográfica en su misma dinámica geohistórica. El estudio del pasado es un aporte de vital importancia científica, porque ayuda a concebir los sucesos, más allá de la simple parcela conceptual impuesta por el positivismo. Al entender el pasado, se puede vislumbrar más acertadamente la complejidad de los hechos de la dinámica del espacio geográfico estudiados en forma integral y como situación total.

¿Por qué reconstruir el proceso geohistórico en la enseñanza de la geografía?

La reconstrucción del proceso geohistórico obliga y con urgencia, retomar el cambio paradigmático. Precisamente, Tovar (1983), expuso que la realidad debería ser objeto de acciones integrales y de conjunto entre disciplinas afines; en este caso, historia y geografía y abordar los problemas geográficos desde su interdisciplinariedad. Este autor cuestiona el enfoque reduccionista pues excluyó la repercusión histórica, privilegió lo meramente disciplinar y evadió la forma como la ideología dominante organiza el espacio de acuerdo con sus intereses y afirmó:

Estamos ante la necesidad de la revisión frente al balance cumplido. La misma ciencia montada sobre la parcialidad, ha caducado; no da respuesta a la especificidad de la problemática actual; así –en todos los círculos- se habla de investigación multi o interdisciplinaria; abajo las cancelas; es la hora de la síntesis sobre la experiencia acumulada. Este cuadro, definición de la problemática crucial de este momento histórico se concreta ante la necesidad de conocer para administrar y dirigir el ‘equilibrio del sistema Sociedad-Naturaleza (p. 10).

Desde esta perspectiva, la tarea geográfica debe ser descifrar cómo y bajo que argumentos se organiza el espacio desde la interrelación entre la geografía y la historia. Admite punto de partida es comenzar por entender la realidad geográfica entendida como un constructo histórico donde las situaciones geográficas son presentes vividos resultantes de las acciones transformadoras de las generaciones pasadas y de la actual. Esto admite rehacer la evolución desde el pasado para vislumbrar lo existente y entender los acontecimientos presentes.

Aquí entran a desempeñar una función extraordinaria dos preguntas: ¿Cómo era antes el objeto de estudio? y ¿cómo ha evolucionado en el tiempo la situación que se estudia?. Con esas interrogantes se revisan los procesos históricos que dan origen a lo existente, se investiga la evolución y sus transformaciones, se descifran los hechos en sus acciones históricas, se desdibuja la ideología dominante, la forma cómo la sociedad organiza el espacio y los mecanismos de dominación impuestos para ejercer el control de la dinámica del espacio, entre otros aspectos. La idea es aprehender la realidad en su faz geohistórica.

Eso trae consigo obtener una visión integral pasado-presente construida a partir de la forma como los grupos de poder estructuran la realidad a partir del uso y aprovechamiento de las potencialidades económicas del territorio. Allí, las manifestaciones más evidentes son los testimonios construidos en el espacio que muestran el dominio tecnológico y científico a la orden de quien ejerce el dominio del poder en la estructura social. Según Gurevich (1994):

La base natural se va modificando por... construcciones e inversiones de todo tipo que, en distintos momentos históricos, se van depositando sobre la superficie terrestre. Esa transformación se lleva a cabo a través de las distintas fases del proceso productivo (producción, circulación, distribución, consumo). Ellas quedan cristalizadas en las formas espaciales; por lo tanto, la división territorial del trabajo resulta un concepto básico para entender cómo se organiza un espacio. Este concepto cambia históricamente, pues, por ejemplo, la división del trabajo de la época colonial no es la misma que la actual (p. 72).

Con estos señalamientos, en la reconstrucción de la realidad geográfica es tarea imprescindible concebir el comportamiento estructural de la dinámica social. La actividad económica se encuentra estrechamente ligada con lo político, lo social y lo cultural. Esto significa conocer las formas cómo se ha administrado la acción política; se ha organizado la sociedad desde la apropiación de los beneficios que se obtienen del aprovechamiento de las potencialidades del territorio y la creación de bienes y servicios culturales desarrollados a partir de la intervención sociedad-naturaleza.

Se torna inevitable, en consecuencia, rescatar el sentido del proceso histórico resultante del estudio de los acontecimientos del pasado, reconstruir el significado de la metamorfosis producida desde el pasado al presente y explicar las situaciones vividas presentes desde las circunstancias pasadas. Es decir, percibir lo actual derivado, de una u otra forma, de la época producidos en el tiempo pasado.

El propósito de la enseñanza geográfica, en efecto, es develar no sólo la estructura en sí, sino del mismo modo los mecanismos que le caracterizan, descifrados en las externalidades e internalidades de su dinámica. Esta es la tarea de la enseñanza orientada por la investigación como estrategia metodológica. Implica entonces desarrollar el proceso de investigación asumido en la tarea de obtener, configurar y explicar la estructura y su dinámica y alcanzar su comprensión a través de procesos críticos orientados por interrogantes e hipótesis.

¿Cómo articular el proceso geohistórico y la enseñanza de la geografía?

Al asumir el enfoque geohistórico como alternativa pedagógica en la enseñanza de la geografía, se da al proceso pedagógico el sentido y significado de acción científica, cuyo objetivo es desdibujar el proceso histórico con que se ha construido la realidad geográfica considerada objeto de estudio. El desarrollo de este procedimiento se puede alcanzar con la aplicación de las siguientes actividades:

a) La selección del tema de estudio

Esta actividad debe ser circunstancia para la negociación, acuerdo y/o

entendimiento entre el docente, el programa escolar y los educandos. ¿Cuál es el objeto de conocimiento? es la interrogante a prestar atención. Inicialmente, debe tomarse en cuenta a la comunidad donde se vive, como también a las situaciones problema presentes por sus efectos significativos a sus habitantes. En otras palabras, en primera instancia, se debe considerar el escenario socio-cultural como temática de estudio.

b) Reconstruir el proceso histórico

Este aspecto responde a las siguientes interrogantes: ¿Cómo era antes? y ¿Cómo ha sido la evolución histórica?, implican recurrir a la revisión bibliohemerográfica, de datos estadísticos, la lectura e interpretación de mapas, la aplicación de técnicas de investigación – acción y obtener información sobre los cambios históricos. Al desarrollar estos procesos didácticos en forma abierta y flexible, la enseñanza de la geografía tendrá una reveladora repercusión pedagógica al ayudar a comprender la evolución del proceso histórico de la comunidad o del tópico específico investigado.

Desde época reciente, los avances pedagógicos y geodidácticos apuntan a valorizar la obtención del conocimiento con la reconstrucción de los objetos de estudio a través de prácticas metodológicas de acento cualitativo. Se trata de desarrollar una enseñanza geográfica con fines formativos, a la vez inmersa dentro de la orientación educativa de habilitar al educando a obtener la información por sus propios medios. El proceso para reconstruir la evolución histórica debe contar con el apoyo de los siguientes procedimientos pedagógicos:

1. La búsqueda de información documental. Se impone la exigencia de conseguir documentos que recojan datos sobre el proceso histórico del objeto de estudio, tales como: la lectura de documentos, lectura de libros, folletos, anuarios, novelas y revistas, relacionados con la panorámica histórica en referencia. Es necesario abordar el pasado desde argumentos lógicos y rigurosos que ayuden a entender los hechos en la misma forma como se produjeron en forma imparcial y objetiva.

2. Lectura de periódicos de la localidad. Los medios impresos son extraordinarios recursos que suministran abundante información sobre los acontecimientos de la

época. Por eso es interesante acudir a las hemerotecas en la búsqueda de los periódicos de la época y revisar allí las noticias sobre los hechos. Lo indicado asegura la confiabilidad que demanda la formación histórica.

3. Lectura e interpretación de datos censales. Los datos censales son aspectos esenciales y básicos para establecer el comportamiento demográfico de los acontecimientos estudiado. Los censos facilitan la comprensión de los cambios epocales a partir del comportamiento de tendencias y trayectorias demográficas. Igualmente, los censos brindan la posibilidad de conocer la actuación y el desempeño de la población en sus diversos aspectos: localización, crecimiento, distribución, ocupación y tendencias hacia el futuro.

4. Lectura en interpretación de datos estadísticos sobre población, rubros y producción, entre otros. La estadística brinda la oportunidad de precisar los aspectos generados por la población cuando realiza las actividades para satisfacer sus necesidades. Se da prioridad al manejo de información relacionada con el aparato productivo, los rubros producidos, la comercialización y mercadeo que son los mecanismos como la sociedad diligencia la satisfacción de sus necesidades y como se inserta en el ámbito económico.

5. Entrevista con personalidades de la comunidad o expertos relacionados con la temática en estudio. Una vez que se ha obtenido información bibliohemerográfica, se impone cometer entrevistas y aclarar aspectos obtenidos en los documentos y/o profundizar con una explicación más rigurosa y coherente. Las personas a entrevistar deben ser conocedoras del tema de la investigación; en principio, poseer experiencia sobre la temática abordada.

6. Lectura de mapas y planos donde se localicen aspectos relacionados con el tema del estudio. La representación cartográfica es punto de apoyo porque informa sobre la situación geográfica en un momento determinado del proceso histórico. Los mapas y planos ayudan a ubicar los acontecimientos en el espacio geográfico y fortalece la conciencia espacial que exige a la enseñanza geográfica mermar los efectos deterministas por el tratamiento de los problemas sociales.

7. Lectura e interpretación de fotografías. Las fotografías recogen impresiones de la

época y pueden servir para argumentar opiniones sobre la dinámica geográfica del pasado. Las fotografías representan imágenes que ponen en evidencia una acción o acontecimiento en su expresión más natural y espontánea. Es una muestra del desarrollo de los hechos en el instante en que se realiza una explicación histórica.

8. Investigación oral sobre acontecimientos de la comunidad que sirvan de hitos históricos. No se puede dejar a un lado la opinión de las personas habitantes del ámbito comunal estudiado. Es imprescindible escuchar opiniones sobre los acontecimientos de habitantes poseedores de experiencia como informantes claves sobre el tema del estudio.

9. La observación de películas y videos. Desde tiempos recientes, específicamente desde los años cuarenta del siglo veinte, los medios audiovisuales son recursos esenciales para explicar los sucesos históricos y geográficos. Mediante su uso se puede presentar con un mínimo de artificialidad aquellos acontecimientos que muestran los cambios históricos y la transformación geográfica.

10. Aplicación de cuestionarios. Con la aplicación de los cuestionarios se recaba información desde opiniones, concepciones e impresiones de los habitantes sobre un tema determinado. Se busca que las informaciones pongan de relieve las internalidades y validar, confrontar, redescubrir y/o descubrir el nuevo conocimiento.

c) La organización de la información

Las acciones pedagógicas descritas pueden derivar en una diversa y plural información para reconstruir una situación geohistórica. Al obtener la mayor cantidad posible de datos se puede descubrir o redescubrir la situación que es motivo de investigación, al obtenerse información heterogénea y múltiple. Por eso se impone el reto de realizar el proceso de su sistematización. Woods (1989), propone sistematizar datos desde el desorden hacia el orden. Es decir, ir en un proceso permanente de organización para descubrir las categorías que emergen de la diversidad de los datos.

El objetivo es elaborar una visión sobre el tópico estudiado objetiva, lógica, coherente y rigurosa. El resultado de esta acción pedagógica es la elaboración de mapas y expresar los cambios epocales y su dinámica espacial; los testimonios estadísticos, tales como cuadros, histogramas y ojivas, donde se manifiestan los

comportamientos económicos y demográficos; los esquemas que ponen en evidencia los flujos y los mecanismos de la dinámica político-administrativa y las representaciones audiovisuales donde los hechos tienen una expresión más real y objetiva. Se puede concretar que el proceso de sistematización de la información obtenida se puede realizar desde las siguientes acciones pedagógicas:

Reconstrucción cartográfica. La tarea es describir los momentos de la evolución geohistórica del tema de estudio. Esto significa plasmar en el mapa la dinámica de los lapsos históricos y su comportamiento espacial. Para eso es recomendable definir lapsos que delimiten periodos y/o etapas del proceso de cambios geohistóricos. En otras palabras, presentar el comportamiento de los momentos históricos definidos.

Reconstrucción de la dinámica poblacional. Es necesario observar y presentar el comportamiento demográfico del colectivo social del ámbito estudiado. Se trata de develar el comportamiento de la población en cuanto a su localización, distribución y crecimiento, entre otros aspectos. La explicación geohistórica demanda la explicación de cómo se comporta el colectivo demográfico como agente fundamental en la organización del espacio geográfico.

Reconstrucción de la dinámica político administrativa. La dinámica de la realidad geográfica debe, en gran parte la explicación de su proceso a las acciones realizadas por los mecanismos de poder para estructurar la realidad de acuerdo con sus designios. Motivo por el cual es altamente conveniente descubrir los mecanismos y flujos del poder y específicamente, sus manifestaciones político-administrativas.

Reconstrucción de la dinámica económica. Quizás donde se hace más evidente la forma como los grupos dominantes organizan la realidad geográfica es en la actividad económica. Esto hace inevitable asumir la acción económica del colectivo social para satisfacer sus necesidades y la dinámica social generada por las relaciones de producción. De allí se infieren los procesos económicos, los productos que dominan el proceso económico y sus definidores. Eso representa develar la estructura económica, el mecanismo de la economía y su repercusión en la dinámica social.

e) La presentación del informe

Una vez sistematizada la información se procede a la redacción del informe sobre

la realidad estudiada. En este sentido, es imprescindible dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo se elabora un informe? y será el punto de partida para que el docente oriente a sus educandos sobre el proceso de estructurar el documento exigido. Una vez redactado el informe, se procede a la planificación de la exposición de su contenido. Esta actividad puede abarcar dos niveles: en principio, el aula de clase y luego, disertar ante las personas que, de una u otra manera, facilitaron información en el desarrollo de la investigación.

Con el desarrollo de este proceso geodidáctico con una orientación abierta y flexible, la enseñanza de la geografía tendrá una significativa repercusión pedagógica pues ayudará a los educandos a comprender, entre otros aspectos, que los acontecimientos del pasado sirven de manera trascendente para dar explicación a los acontecimientos del presente. Caso específico de las circunstancias que caracterizan a la globalización y entender esa situación epocal como el resultado de procesos históricos donde el capitalismo ha evolucionado con el objeto de ejercer el control del mundo desde un “Nuevo Orden Económico Mundial”.

CONSIDERACIONES FINALES

Los acontecimientos del mundo actual muestran el desenvolvimiento de condiciones históricas caracterizadas por la vigencia del sentido del cambio, la rápida obsolescencia, la incertidumbre y el significado del caos. Esto resulta altamente contradictorio con la educación transmisiva desarrollada en la práctica pedagógica de las aulas escolares, donde se enseñan temas históricos y geográficos bajo la orientación tradicional descriptiva en forma descontextualizada, también estática como si los procesos no fueran dinámicos y complejos, además sin visión retrospectiva hacia la explicación de su evolución histórica.

Esta enseñanza de la historia debe ser motivo de la renovación ante el impedimento que deriva del uso didáctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales; por cierto, muy distantes del desenvolvimiento de los nuevos planteamientos paradigmáticos, los avances científico-tecnológicos y la compleja realidad social del mundo contemporáneo.

Esta aspiración se debe comprender involucrada en las circunstancias contemporáneas; en especial, el fácil acceso de las personas a noticias, informaciones y conocimientos. La facilidad de estar informados se debe vincular a las oportunidades de enseñar y de aprender que se viven en los escenarios de los acontecimientos cotidianos y elaborar otros puntos de vista sobre la realidad, el mundo y la vida.

Esta pretensión encuentra una dificultad, cuando se establece su relación con el desenvolvimiento de la enseñanza histórica en las aulas escolares y la “explosión de la información”. El problema surge cuando se compara la transmisión de contenidos programáticos históricos envejecidos que ocurre en la práctica escolar cotidiana, el uso didáctico del libro texto de historia y la abundancia, diversidad y multiplicidad de información que suministra las redes electrónicas. Eso revela la enrevesada problemática y el agotamiento pedagógico de la historia escolar.

Lo resaltante es que a pesar que en Venezuela se han elaborado recientemente dos leyes orgánicas de educación (1980 y 2009) y cinco reformas curriculares (1969, 1980, 1995, 1999 y 2005), la enseñanza de la historia, sigue las pautas teóricas y metodológicas del modelo educativo positivo y transmisivo, que dificulta las posibilidades de la formación ciudadana activa, reflexiva, analítica, protagónica y responsablemente comprometida con el cambio social.

Desde la inserción de la enseñanza de la historia en los diseños curriculares, en el siglo XIX, sus temáticas demostraron una estrecha relación con los contenidos programáticos establecidos en los libros importados de Europa, para motivar la formación de los ciudadanos en las instituciones escolares. Dos enfoques históricos se revelaron en los planes de estudio:

a) La historia universal con el propósito de fomentar el interés de los estudiantes sobre la evolución socio-histórica de occidente, delimitado específicamente, desde la historia antigua de Grecia y de los pueblos del Mediterráneo hasta el Primer Orden Mundial que intentó universalizar el modelo cultural y civilizatorio de Europa.

b) La historia nacional orientada a narrar los procesos socio-históricos desde la época aborigen, la gesta independentista hasta los acontecimientos de mediados del siglo XX.

De esta forma, se impulsó la enseñanza de la historia como la historia en la escuela, reducida a transmitir contenidos programáticos con la finalidad que las generaciones del presente adquieran el bagaje cultural de las generaciones del pasado. Allí destaca, principalmente, el culto al héroe, la consolidación de la nacionalidad y el amor a la patria. Esta enseñanza histórica descartó la historia regional y local, porque sus explicaciones no poseen el carácter científico, pues, generalmente, son el resultado de leyendas y fabulas insostenibles y muy discrepantes de la exigencia rigurosa y coherente del método de la ciencia histórica.

Desde mediados del siglo XX, cuando en las ciencias sociales comenzó a reivindicarse la orientación cualitativa como opción científica, se ha abierto la posibilidad de rescatar esa tradición histórica bajo estrategias metodológicas, tales como la revisión hemerográfica, la entrevista, la conversación informal y la

investigación en la calle, con el objeto de promover el rescate de las historias populares y echar las bases de la historia construida por los actores de la vida cotidiana, quienes refrescan y convalidan los saberes que han permanecido ocultos en la tradición, a la vez que heredados de abuelos, ancianos y longevos. Es otra historia que ya conquista los espacios académicos y echa las bases para asegurar un espacio en el debate de la emergente ciencia histórica.

Con los cambios curriculares originados por el Currículo Básico Nacional (CBN), en 1995, en la Educación Básica se promovió una renovación en cuanto los procesos de enseñanza y aprendizaje en la historia. El motivo lo constituyó la necesidad de mejorar la vigencia de la transmisión de contenidos programáticos, pues derivaba como aprendizaje a la memorización de datos históricos descontextualizados.

Se cuestionaba la enseñanza dedicada a la descripción de nociones y conceptos históricos sin vinculación alguna con el contexto en que se produjeron, a la vez que desconectados de la explicación de los acontecimientos de la vida cotidiana. Otro aspecto que llamó la atención fue el hecho de la neutralidad, apoliticismo y desideologización subyacente en la descripción histórica.

El resultado, la enseñanza histórica limitada a transmitir nociones y conceptos históricos apáticos, indiferentes e insensibles, que generaba poca o ninguna inquietud por la explicación de los sucesos históricos y su repercusión en la formación en la conciencia y responsabilidad histórica. Al crearse la Escuela Bolivariana, la enseñanza de las Ciencias Sociales debió dar un viraje pedagógico y didáctico, pues se exigió asumir a la comunidad como objeto de estudio.

El propósito fue encontrar una opción que contribuyera a transformar la enseñanza de la historia en correspondencia con los fundamentos de la Educación Bolivariana. Como respuesta se promovió el uso de la retrospectiva como iniciativa didáctica. Es el estudio de los acontecimientos históricos desde la revisión del proceso evolutivo de los acontecimientos desde lo actual y encontrar las causas que explican su existencia.

Eso acuerda que sea necesario asumir la vida cotidiana como escenario del desarrollo habitual de los actos naturales y espontáneos de la sociedad y realizar la revisión desde el presente hacia el pasado, de tal manera de descubrir las fuerzas y

sus incidencia en la construcción de determinada circunstancia en el proceso histórico de una comunidad, región, país y el mundo.

La repercusión didáctica se origina en el hecho que los estudiantes, bajo la orientación del docente, pueden asumir los temas de actualidad de su comunidad, como objetos de investigación, desde el presente hacia el pasado y develar las acciones y actores que dieron origen al tema histórico estudiado. De esta forma, la enseñanza de la historia adquiere un sentido y significado pedagógico de fundamental importancia formativa e inserta a la Escuela Bolivariana y el Liceo Bolivariano en la educación del ciudadano como actor protagonista de los acontecimientos históricos.

Sin embargo, hoy, ante la pluralidad de información suministrada por la red comunicacional electrónica, se torna inevitable revisar su utilización, por cuanto los emergentes planteamientos teóricos centrados en un renovado punto de vista histórico, la investigación como acción pedagógica y la reivindicación de su aplicación didáctica, conllevan:

a) Replantear la aplicación del programa escolar de historia. b) Ajustar el texto a procesos de elaboración del conocimiento histórico. c) Reorientar los contenidos programáticos hacia problemas históricos. d) Resolver problemáticas históricas. e) Abordar los contenidos desde una vinculación entre teoría y práctica. f) Estimular la investigación documental histórica y g) Promover la acción histórica investigativa, conducente a fortalecer los significados de los hechos históricos.

Además, la discrepancia se acentúa cuando se aprecia la indiferencia como son abordados los problemas históricos de la comunidad con una enseñanza carente de la reflexión y el sentido crítico. Pues mientras con en la comunidad hay conversación, diálogo y debate, en las aulas escolares predomina una orientación pedagógica meramente informativa, orientada a la circunstancialidad del momento en que se enseña, sin comprender los efectos del tiempo pasado-presente-futuro en las situaciones vividas. Eso implica realizar una acción pedagógica conducente a desdibujar las razones y argumentos explicativos de la realidad histórica y develar la estructura geoeconómica en su dinámica histórica, como en sus repercusiones en la sociedad

REFERENCIAS

- Alamis F., L. (1999). ¿Qué humanidades necesitamos? Una respuesta global. En Revista Investigación en la Escuela N° 37, 47-59.
- Aranguren, C. Estado actual de la enseñanza de la Historia de Venezuela en la educación venezolana. Tierra Firme Año 15, 1997, Volumen XV, N° 60, pp. 621.
- Arbeláez Gómez, Martha Cecilia (2001). "Las representaciones mentales". En Revista de Ciencias Humanas, Año 8, N° 29, Septiembre de 2001. Universidad Tecnológica de Pereira, UTP. [Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm>].
- Arias A., C. y Gómora P., M. (1971). Didáctica de la Historia. Tercera Edición. México: Ediciones Oasis, S.A.
- Barrantes, R. (1993). No pido texto escolar, luego pienso. Bogotá. Educación y Cultura 31, 14-19.
- Benejam, P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y por qué?. Sevilla: Díada Editores, S.L.
- Betancourt E., D. (1993). Enseñanza de la Historia a tres niveles. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bloch, M. (1978). La historia rural francesa. Barcelona: (España): Grupo Editorial Grijalbo.
- Bonilla-Molina, L. (2004). Historia breve de la educación en Venezuela. Libro Digital. Caracas: Ediciones Gato Negro
- Carr, E. (1971) Los estudios sociales en la escuela de hoy. Buenos Aires, Editorial Troquel, S.A.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario, marzo, 24, 2000.

- Córdova, Víctor (1995). *Hacia una sociología de lo vivido*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos/ Universidad Central de Venezuela
- Cubero, Rosario (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Editorial Graó.
- Currículo Básico Nacional (1995). Programa de estudio de Educación Básica. Segunda Etapa, Cuarto Grado. Ministerio de Educación, Dirección de Educación Básica, Caracas.
- Domínguez Domínguez, Consuelo (2002). La enseñanza de la historia: Identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 7 (2002): 87-114. Mérida. Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación, p. 88.
- Facundo Díaz, A (1990). ¿Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural?, 1990. *Educación y Cultura* N° 21, pp. 64-69.
- Fernández, H. R. (1979) *El derecho a la Educación*. Caracas, Venezuela. Ediciones del Ministerio de Educación.
- Ferrer, A. (1996). *Historia de la globalización. Orígenes del orden económico mundial*. Segunda Edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Gallego Badillo, Rómulo y Pérez Miranda, Royman. (2003). *El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, A. (2000). *Andamiajes para la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- Gurevich, R. (1994). *Un desafío para la geografía: explicar el mundo real*. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.
- Gurevich, R.; Blanco, J.; Fernández Caso, M. V. y Tobio, O. (1995). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.
- Herrera M., L. M (1996) *La Eficacia escolar*. Caracas, Venezuela. Ediciones conjuntas del CICE y CINTERPLAN. Disponible en: <http://recursostic.javeriana.edu.co/multiblogs2/culturapopular/2009/01/14/mentalidades-y-cultura-popular/>.

- Istúriz, A. (2006, octubre 09). Escuelas Bolivarianas son espacios de formación integral. Oficina de Prensa de la Asociación Bolivariana de Noticias. Caracas.
- Lacoste, I. (1977). La geografía: Un arma para la Guerra. Barcelona (España): Editorial Anagrama S.A.
- Lacueva, A. (1991). Rutinas ago(s)tadoras: enseñando y aprendiendo en la escuela. Segunda Edición. Lecturas de Educación y Currículo. Caracas: Editorial Biosfera, S.L.
- Lanz, R. (1998). Temas posmodernos. Crítica de la razón pura. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5929. Año CXXXVI. Mes XI, Agosto, 15. 2009.
- Ministerio de Educación (1983). Normativo. Educación Básica. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004). Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo al proyecto. Caracas.
- Moros G., C. (1993, febrero 25). El acento en la enseñanza. Caracas. El Nacional, pp. A-4.
- Navas de Salas, B. y Vázquez, B. Historia y valores. 1997, *Tierra Firme* Año 14 Volumen XIV, pp. 665.
- Páez E., G. M. (2002). Historia regional. Investigación y enseñanza. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pagés, Joan. (2001). Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. Revista ENDOXAN° 14, pp. 261-288. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez C., Z. y Rodríguez, X.P. (2007). Estado actual de la Historia oral en Venezuela. Núcleo de Investigación de Historia Oral. Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay. [Disponible:
http://www.prohola.pro.br/arquivo/webdoc03/2009/webdoc3e_09.pdf]. (Consulta: 2010, 09 septiembre).

- Prats, J (2001). Enseñar Historia: notas para una didáctica innovadora. Mérida (España): Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Publicado on-line en: www.ub.es/histodidáctica.
- Quintero, P. y Otros (1980). El modelo tecnocrático y la educación superior en Venezuela. Caracas: Editorial La Enseñanza Viva.
- Quintero, R. (1969). Caminos para nuestros pueblos. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Rincón, G.; Burbano, L. M.; Ruiz, M. C. y Correa, M. (1993). La enseñanza de lenguaje: “Nuevos textos escolares”. Bogotá. Educación y Cultura 31, 4-13.
- Rodríguez Ruiz, Jaime Alejandro (2009). Mentalidades y Literatura: Una forma de llegar a la cultura popular. Cultura popular y literatura en la narrativa colombiana. Disponible en: [\[Disponible:http://recursostic.javeriana.edu.co/multiblogs2/culturapopular/2009/01/14/mentalidades-y-cultura-popular/\]](http://recursostic.javeriana.edu.co/multiblogs2/culturapopular/2009/01/14/mentalidades-y-cultura-popular/).
- Rodríguez, N. (1989). La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas. Caracas: Academia nacional de la Historia.
- Rojas, A. (1983). Proposición para un estudio del espacio nacional. Geodidáctica 1, 155-169.
- Rojas, R. (2001). Historia universal y globalización. ¿Caras de una misma moneda?. Investigación y Postgrado Vol. 16, N° 1, pp. 15.
- Santana Pérez, Juan Manuel (2005). Paradigmas historiográficos contemporáneos. Barquisimeto: Fundación Buria, p. 31-31.
- Santiago (2003). La globalización, la realidad geográfica y la enseñanza de la geografía desde las concepciones de los educadores. Un modelo geodidáctico. Tesis de Grado de Doctorado en Ciencias de la Educación no publicado. Universidad Santa María. Caracas.
- Santiago R. J.A. (1991). La enseñanza de la Geografía en la dinámica del aula escolar. Acción Pedagógica Vol. 1, 1 y 2, 105-120.
- Soto L., C. A. (2002). Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Spiritto, F. (1993, octubre 03). Globalización y reforma estructural. Caracas. Suplemento Dominical. Últimas Noticias, pp. 1-2.
- Svarzman, J. (1999). Enseñar la historia en el Segundo Ciclo. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Svarzman, J. (2000). Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Svarzman, j. (2000). Enseñar historia en el segundo ciclo. Herramientas para el trabajo de aula. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Taborda de Cedeño, M. (1990). Nuevas tendencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Geodidáctica N° 1, pp. 19-39.
- Tovar L., R. A. (1980). El criterio geográfico. Caracas: Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela.
- Tovar L., R. A. (1983). Educación y el equilibrio del sistema sociedad-naturaleza. Geodidáctica 1, 9-19.
- Tovar L., R. A. (1986). El enfoque geohistórico. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- UNESCO-Oficina Internacional de Educación (1996). Datos Mundiales de Educación. Edición de la OIE. CD-ROM. Ginebra Suiza.
-