

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE DESARROLLO CIENTIFICO,
HUMANISTICO Y TECNOLOGICO
NUCLEO UNIVERSITARIO
DR. PEDRO RINCON GUTIERREZ
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

**LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES EN LA ESCUELA
BOLIVARIANA**

Prof. José Armando Santiago Rivera

2007

Esta investigación titulada: **LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA BOLIVARIANA**, cuyo Código es: **NUTA-H-232-06-04-B**, fue realizada con el apoyo del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT), de la Universidad de los Andes.

(...) lo que más reprobó 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

**A LOS DOCENTES QUE ENSEÑAN
CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA
BOLIVARIANA**

INDICE

INTRODUCCION

En la actualidad, mientras se presentan los acontecimientos de la globalización, complejos, inciertos y paradójicos, el conocimiento se transforma rápidamente, los avances de la ciencia y de la tecnología vislumbran con una novedosa inventiva y creatividad, los cambios se aceleran y los medios de comunicación social imponen un extraordinario dinamismo, al extremo que al tiempo ha adquirido un sentido de impresionante aceleramiento.

Allí, la sociedad vive una nueva circunstancia histórica y se reclama una enseñanza que permita la confrontación de las dificultades que emergen del "Nuevo Orden Mundial". Por cierto apremia dar explicación a esta situación sociohistórica, debido a que existe un inocultable desfase entre los acontecimientos epocales, los fundamentos de la enseñanza de las ciencias sociales y la actividad del aula en el trabajo escolar cotidiano.

Vale destacar que ante esos acontecimientos, la enseñanza de las ciencias sociales no puede ser indiferente, pues se debe atender los hechos que afectan a la sociedad planetaria, pues en el aula, se perciben con la simple contemplación, sin ninguna reflexión para atender a sus repercusiones sociales; es decir, las situaciones son observadas como acontecimientos que viven una naturalidad y cotidianidad estable e inmutable. Algo más, su acento tan común los convierte en algo imperceptible.

Por otro lado, la práctica escolar se aferra a preservar las prácticas tradicionales, mientras el entorno se ve afectado por una confusión y caos, cada vez más evidentes. De allí que torne imprescindible entender los propósitos asignados a la enseñanza de las ciencias sociales, en las reformas curriculares promovidas desde el Ministerio de Educación, en Venezuela. En especial, sus orientaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la práctica escolar cotidiana.

El problema radica en que, en ese contexto, la enseñanza de las ciencias sociales está notablemente afectada por la permanencia de la concepción descriptiva, orientada a enumerar detalles geográficos; delimitar la enseñanza histórica a la narración de los hechos y una formación ciudadana para respetar normas, entre otros aspectos. Bajo este punto de vista, la realidad sociohistórica y geohistórica, es percibida en sus detalles; aspecto que amerita de respuestas coherentes y pertinentes.

Punto de partida de esa explicación es entender que la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales ha cambiado desde el siglo XVIII, hasta la actualidad. En diferentes momentos, su misión ha estado condicionada por las realidades y las intenciones políticas que orientan la acción educativa. Por eso, el interés por dar a conocer su situación, en el contexto de la Escuela Bolivariana, en sus antecedentes derivados de las reformas educativas realizadas, desde 1981 hasta el presente.

Lo enunciado determinó realizar una revisión bibliográfica para estructurar una reflexión sobre los problemas educativos que han caracterizado a la Escuela Primaria, Básica y, actualmente, Bolivariana. Por eso es significativo abordar los cambios de paradigma y sus efectos en la enseñanza de las ciencias sociales. También se reflexiona sobre las características del educando, el conocimiento de la realidad social y las alternativas para mejorar esta enseñanza en el globalizado e interdependiente.

Llama la atención que en la Escuela Bolivariana, a pesar que hay renovados planteamientos pedagógicos y didácticos, su actividad escolar se aferra a modelos tradicionales, tales como el dictado, la copia, el calcado y el dibujo, aplicados en la actividad escolar para fortalecer la memorización de nociones, conceptos y leyes, que poco efecto tienen en el entendimiento de los acontecimientos de la vida diaria y desmitificar la situación histórica construida por el clímax del capitalismo.

En procura de un cambio significativo a esa realidad se promueve la aplicación de los Proyectos Pedagógicos de Aula, propuestos como una respuesta a las dificultades tradicionales de la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, se intenta superar la concepción educativa, sostenida en los fundamentos del positivismo como opción científica y en el conductismo como fundamento del aprendizaje. Esto contradice una educación para la transformación social y un ambiente óptimo.

Por tanto, se impone contrarrestar sus efectos, principalmente, el sentido fragmentado y enciclopedista del currículo, la descontextualización del trabajo escolar y la memorización como manifestación del aprendizaje. La respuesta es la elaboración de Proyectos Pedagógicos para facilitar una visión integral de la realidad, la inserción de la actividad de la enseñanza en la explicación de la realidad y abordar los problemas cotidianos de la sociedad.

De allí que esta investigación exponga en su Primer Capítulo,

CAPITULO I

EL MARCO HISTÓRICO

Una panorámica histórica

Desde el siglo XVIII, bajo los fundamentos de la Ilustración, se fortaleció el planteamiento del humanismo y con él, la urgencia de democratizar la educación. Por tanto, el naciente Estado burgués asumió la tarea de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida del colectivo social y convirtió a la educación en un instrumento de democratización y modernización. Los altos niveles de ignorancia de amplios sectores sociales fue el incentivo para emprender la labor culturizadora.

Esta situación representó, dados sus circunstancias y acontecimientos, una notablemente contradicción con la creciente prosperidad económica impulsada por las reformas agrícolas y el impulso industrial. Asimismo, la progresiva importancia adquirida por los avances científicos y tecnológicos, aunado a la significativa expansión de Europa hacia los diferentes confines del planeta, fortaleció la idea de progreso y bienestar social.

El acentuado cambio y transformación económica y tecnológica demandó mermar el analfabetismo y el atraso en que vivían elevadas cantidades de habitantes en el continente europeo, especialmente en su región occidental. De allí que ante la acumulación de capital, la evidente prosperidad fue motor para gestar la iniciativa de ilustrar a la población, de tal manera que pudiese mejorar las deprimentes condiciones sociales existentes.

Ante la inquietud por la población que vivía en la marginalidad, el atraso y la ignorancia, fue obligatorio impulsar cambios en la acción educativa hasta ahora limitada a las clases poderosas. Es inocultable que se trataba de una acción política que tuvo como intención la formación de una sociedad más coherente con los niveles de la prosperidad económica del momento. Se reclamaba la formación de un hombre culto para comprender que las condiciones de la época.

Los acontecimientos obligaron a replantear la tarea de la clase dirigente, pues pronto se hizo necesario preparar a los ciudadanos para llevar una vida ordenada y disciplinada evidenciada en un comportamiento ciudadano ejemplar, signado por la justicia y la eficiencia. Significó entonces promover la educación como opción del cambio social y, de esta manera, valiosa oportunidad para acceder al conocimiento y aportes culturales de acento occidental.

Al ofrecerse la acción educativa para informar al colectivo social, fue preciso crear una nueva institución encargada de cumplir con esa misión y así surgió la escuela, cuya tarea esencial fue transmitir el acervo cultural acumulado por la sociedad europea en su evolución histórica. Se trató de un escenario diseñado exclusivamente para cumplir con la misión de comunicar los conceptos básicos y esenciales que permitiesen habilitar una reflexión intelectual sencilla.

Esta acción educativa, cita Barnes (1955), tuvo su origen a fines del siglo XVIII, en Prusia. La realidad socio histórica construida con el expansionismo europeo hacia los confines del planeta, aunado al extraordinario avance científico y el conocimiento de la complejidad cultural del mundo, tornó replantear la ecuación de sentido y orientación elitesca por una educación para superar la ignorancia, el analfabetismo y el atraso de amplias mayorías europeas.

Esa fue la respuesta de los déspotas ilustrados que privilegiaron el valor de un pueblo educado, disciplinado y ordenado. Para lograr esta iniciativa solicitaron ayuda con el objeto de impulsar la educación con el apoyo de las instituciones gubernamentales. A la iniciativa prusiana, siguió la voluntad de Inglaterra donde, a inicios del siglo XIX, se consolidó el establecimiento de un sistema nacional de educación pública.

El interés inglés por el desarrollo de una educación con fines sociales tuvo notables resultados en la colectividad porque mejoró sustancialmente la visión colectiva inglesa de erigirse como una potencia hegemónica de acento mundial. Fue imprescindible facilitar a la comunidad inglesa los logros económicos y financieros obtenidos, como también el conocimiento de otras comunidades, civilizaciones y culturas, allende los mares.

Pronto otros países de europeos se sumaron al esfuerzo inglés al asumir la tarea educativa como una labor instruccional de implicaciones liberales. Ambas situaciones históricas, la prusiana e inglesa constituyen referencias esenciales para destacar la significación asignada por la burguesía a la formación educativa de la población. Esa importancia tuvo estrechamente relacionada con los cambios políticos y religiosos que promovió esta clase social.

Esas innovaciones facilitaron el avance hacia la obtención del poder político, bajo la égida democrática promovida desde las ideas del liberalismo económico. El resultado fue el fortalecimiento de la democracia como modelo político, pues al educarse las mayorías, se aseguraba la igualdad de oportunidades y el acceso a los bienes y servicios de la cultura al colectivo social. La educación se convirtió en la acción abanderada para consolidar la democracia.

Bajo esta perspectiva, la educación, en opinión de Palacios (1984), le concedió importancia a los conocimientos y a la cultura general y se orientó a la preparación de los niños para la vida. Así, se erigió como la institución capaz de enseñar los

conocimientos necesarios para entender su realidad, el mundo y la vida. Por eso su preocupación fue contribuir a desarrollar la inteligencia, la capacidad de explicar temas históricos y geográficos.

También esa labor se encaminó hacia el fortalecimiento de la disciplina, la responsabilidad y el respeto hacia los demás. Era imprescindible educar al niño desde el desarrollo de su personalidad, a partir de ejercitar lo intelectual. Para desarrollar esta tarea la educación fue orientada a la adquisición de un saber meramente instrumental mediante el aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas elementales, con el apoyo de la memorización.

La concepción de transmitir conocimientos, hizo necesario que la enseñanza se desarrollara a través de una visión fragmentada del conocimiento, en asignaturas específicas, de tal forma que el individuo pudiese obtener varios contenidos en forma simultánea y consolidar un saber enciclopédico. Es decir, se impuso definir una estrategia que facilitara el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La respuesta fue el plan de estudios constituido por las asignaturas que deberían cursar los niños con los respectivos programas escolares. Piensan Vadillo y Klingler (2004), que ese currículum estaba constituido por un listado de contenidos referidos a disciplinas o aspectos de la cultura general que los niños debían aprender para ser promovidos hacia otros niveles educativos. En consecuencia, se democratizó la enseñanza de las disciplinas científicas.

Para facilitar los aprendizajes se elaboraron textos que contenían los conocimientos exigidos a los alumnos y que debían ser explicados por los docentes. En esa labor pedagógica, los docentes eran los orientadores fundamentales de la tarea formativa y como tal, expertos para transmitir los conocimientos. Por tanto, su preparación fue necesariamente intelectual, sostenida desde una nutrida adquisición de conocimientos.

Se puede resumir su tarea pedagógica en los siguientes rasgos personales: Modelo de persona y ciudadano, sabio y culto, poseedor de una excelente cultura general; responsables, cumplidores y solidarios, pero también enérgicos y represivos. Esto último respondía a la exigencia de garantizar el modelado de los comportamientos de los niños como futuros ciudadanos. Así, el educador se convirtió en el garante de la formación social del nuevo ciudadano.

Pero la educación no fue un acontecimiento aislado del resto del sistema integral de la sociedad en los cambios históricos. Ya en el siglo XIX, fue evidente la articulación de lo educativo con lo político, por cuanto las condiciones históricas así lo exigieron, dado que lo económico daba signos de opulencia y expansionismo. Educar, en un principio tuvo un acento político e ideológico democratizador.

Además que, para Tovar (1980, 43), “A este factor de coyuntura podemos asociar la etapa de expansión económica experimentada por los países industriales donde el conocimiento de los otros países se impone como una necesidad no sólo comercial sino también de fuente posible de materias primas”. Esta realidad marcó para la educación el hecho que ya no era solamente un acto delimitado al aula, sino también relacionado con las condiciones del momento histórico.

En ese contexto, los pueblos, en especial, el francés, vivían una inestabilidad política ocasionada por la acción expansiva de los países industriales. Por tanto, fue imprescindible asumir una acción educativa más allá de la simple transmisión de conocimientos, para educar para fortalecer el comportamiento ciudadano. Ahora la educación debería también cumplir la misión de fortalecer la identidad nacional, la soberanía, la independencia y autonomía de las comunidades.

En otras palabras, la tarea escolar debió fortalecer el civismo, el patriotismo y el nacionalismo. La permanente confrontación bélica entre los países europeos demandaba una acción educativa que fortaleciera el amor a la patria, la conciencia nacional y la responsabilidad y el compromiso social con el lar nativo. Esta tarea fue encomendada a la geografía y a la historia, por cuanto apremiaba valorar el apego al territorio y enraizar la conciencia histórica.

Por un lado, la formación se justificaba por la descripción de las características físico-naturales y culturales de la realidad geográfica y, por el otro, entender se ha realizado la evolución histórica de la sociedad en sus cambios desde los orígenes hasta el momento vivido. Se trataba, entonces de la transmisión de conocimientos que asegurasen a los niños una visión general de su mundo a partir de los detalles más relevantes.

A mediados del siglo XX, se comenzó a plantear en las reformas educativas la integración de las asignaturas geográficas, históricas y formación cívica para conformar el área de Ciencias Sociales. Fue necesario, para Andina y Santa María (1992), ofrecer en la práctica escolar una visión diferente de las Ciencias Sociales, con el objeto de abordar en forma más coherente la realidad social que emerge de la transformación del medio natural desde la acción cultural.

Esto hizo necesario armonizar las funciones que cumplen las instituciones sociales con el desarrollo de actitudes e ideales del buen ciudadano. Fue indispensable que en la medida en que se producían acontecimientos, tales como las guerras mundiales, se hiciera necesario dar un viraje en la finalidad escolar desde las Ciencias Sociales. De allí la insistencia de contribuir a la educación de ciudadanos con conciencia democrática.

Al respecto, afirma, Jarolimek (1971), que esta es la forma de perpetuar un modo de vida en paz y sana convivencia, con valores e ideales que orientan la acción y los principios de la democracia. Así, las escuelas, ahora más valorados como

instrumentos de la sociedad, pasaron a desempeñar una importante función en el proceso formativo hacia la inserción democrática de sus educandos, tanto niños como niñas y jóvenes.

El estudio de la sociedad en el marco de su acción transformadora y relaciones con su territorio, marcó un cambio relevante. Ya no fue estudiar parcelas del conocimiento social, sino las realidades construidas por la sociedad misma. En especial, aquellos temas referidos a situaciones más cercanas a la cotidianidad de los educandos, pues lo fundamental es comprender desde la escuela el mundo vivido.

Desde esta perspectiva histórica, vale indicar, para concretar, que la institución escolar ha desempeñado una notable función en la formación democrática. Su tarea de desarrollar la formación ciudadana y pedagógica, le asegura su condición de institución de fundamental importancia en la tarea de formar al ciudadano, habilitado para entender los acontecimientos de su comunidad y como constructor de la dinámica y la transformación social.

CAPITULO II

CAMBIOS CURRICULARES HACIA LA ESCUELA BOLIVARIANA

La necesidad del cambio

En principio, en el actual momento histórico, uno de los aspectos a tomar en cuenta en la transformación del país, es el mejoramiento de la calidad del sistema educativo. La realidad del mundo contemporáneo y en ella, las condiciones sociohistóricas que vive Venezuela, demandan de una acción educativa que se coherente con los retos y desafíos de la nueva situación de tanta complejidad e incertidumbre.

Allí, parte esencial de esa tarea ha sido encomendada a las ciencias sociales, dado su finalidad de explicar críticamente la realidad por medio de fundamentos teóricos y metodológicos que faciliten su interpretación crítica que conduzca a una comprensión más analítica de los acontecimientos y fenómenos. La intención es dar una explicación de los sucesos desde la interrelación tiempo, espacio y sociedad.

Esto implica para Meroni, Andina y Mastropierro (1979), vincular científicamente el tiempo como elemento fundamental en base a que lo social es histórico; además, es necesario destacar que también es geográfico, pues vive y transforma el territorio en procura de satisfacer sus necesidades más apremiantes. Así construye su espacio, pero lo hace en sentido colectivo. Esto es, en forma social y opinan lo siguiente:

...se espera un conocimiento comprensivo de la realidad del hombre en sociedad a través del tiempo histórico, en relación con su espacio geográfico, y en la convivencia comunitaria con sus semejantes. Y de ese conocimiento comprensivo se espera, a su vez, que influya sobre la formación de la conciencia moral, sobre las normas de convivencia social, y sobre el desarrollo de una lúcida y fundamentada conciencia nacional (p. 35).

Ya Franqueiro (1977), colocaba en primer plano el hecho de los cambios epocales y sus repercusiones en la acción educativa. El desarrollo de los acontecimientos luego de la Segunda Guerra Mundial, se pronunciaron con un aceleramiento de la creatividad y la innovación científico-tecnológica, también en los medios de comunicación social; en especial, la televisión, pero también la Guerra Fría. Esta autora, al respecto, afirmaba:

En todos los campos del saber humano ha tenido lugar, en las últimas décadas, una enorme acumulación de conocimientos. Ante esa realidad, la educación como 'transmisión de la herencia cultural', que en la práctica consistió en entregar a las generaciones jóvenes todo el conocimiento acumulado por el hombre a través de la historia, si en algún momento del pasado fue posible, hoy es materialmente inalcanzable (p. 1).

La finalidad de educar con los conocimientos acumulados por la humanidad encuentra un gran obstáculo en la explosión de información que fluye en forma abierta por las redes electrónicas. El resultado, el acceso a las noticias, información y conocimiento al instante, gracias al computador. Aunado actualmente el mundo vive cambios profundos y vertiginosos que demanda un replanteamiento de la labor educativa de las escuelas, liceos y universidades.

En el caso de la escuela bolivariana, su misión es altamente significativa y relevante por cuanto asume la continuidad de la educación preescolar, a la vez que debe formar a niños y niñas, de acuerdo con su novel biopsicosocial. En consecuencia, es tarea ineludible reformar sus fundamentos teóricos y metodológicos para adecuarse a las exigencias que les plantean la realidad nacional y el momento histórico de cambios.

La reforma de la Escuela Básica

Normativo 1981:

Con la vigencia de la Ley Orgánica de Educación (1980), se puso en marcha un planteamiento educativo renovado e innovador frente a la vigencia y permanencia del modelo educativo tecnocrático. En consecuencia, se planteó la urgencia de integrar al sector educativo a los planes de desarrollo nacional de manera convincente, categórica y determinante. No se podía continuar con educación centrada al aula, sin transferencia en la explicación de los problemas nacionales.

Otro aspecto que privó en esa exigencia fue la rápida obsolescencia de los conocimientos y las tecnologías que ha obligado a la acción educativa a revisarse en cuanto la presencia de la transmisión de contenidos programáticos y la rigidez curricular, fundamentalmente. Esto determinó revisar la concepción de escuela, pues se impuso la exigencia de mejorar la meta de formación integral hasta el noveno grado.

Apremiaba dar una respuesta a las necesidades de las comunidades, luchar contra la pobreza e impulsar una enseñanza más pedagógica y científica para dar explicación más analítica y dialéctica a la realidad comunal y del mundo contemporáneo. Pero también ajustar la formación de los ciudadanos con los diversos y renovados conocimientos y los crecientes conflictos sociales; es decir, fue necesario contextualizar la acción escolar.

En esa dirección cita el Normativo (1981), que “se observa un desequilibrio entre la explosión del conocimiento científico-tecnológico y la permanencia de una educación tradicional, inadecuada para satisfacer tanto las expectativas individuales como las de la sociedad. Se aprecia la necesidad de ofrecer una educación más equilibrada, que ofrezca oportunidades para un desarrollo integral” (p. 3).

Es por esto que la nueva orientación escolar intenta un nuevo planteamiento educativo que considera que la misión de la formación de los ciudadanos no es solo labor de la escuela. También la sociedad y sus diversos factores que le dinamizan deben inmiscuirse en desarrollar una acción educante más cónsona con los retos que enfrenta el país, en el marco de los acontecimientos del mundo contemporáneo.

Por eso, “La escuela básica será una unidad operativa mediante la cual el Estado venezolano garantizará a la población en edad escolar una educación básica gratuita y obligatoria” (p. 8). Se trata de una visión renovada que considera a la escuela como una unidad en transformación permanente, “... que coordina acciones educativas en la comunidad, en forma sistemática y concertada, dirigidas hacia la consecución de fines y objetivos de la Educación Básica (p.79).

En efecto, la escuela básica responderá a las características de los alumnos, de sus recursos humanos y a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, debe construirse en un sitio adecuado, ajustarse a normas de seguridad, tener aulas, talleres y laboratorios, salón de usos múltiples, sanitarios, disponer de una biblioteca, dotada de mobiliario suficiente, poseer espacios para la recepción, el deporte y el esparcimiento, entre otros aspectos.

Normativo 1985:

Con los cambios políticos del gobierno del Dr. Luís Herrera Campins al gobierno del Dr. Jaime Lusinchi, se modificó la orientación filosófica y curricular de la reforma a la Educación Básica, iniciada con la vigencia de la Ley Orgánica de Educación (1980), pues se volvió aplicar los fundamentos del modelo educativo tecnocrático. Con esta reforma curricular, la escuela básica volvió a su característica tradicional de escuela primaria.

Tuvo como iniciativa extender la obligatoriedad de la enseñanza hasta el noveno grado, colocar en el tapete de la discusión la gratuidad escolar, democratizar la educación hacia las mayorías nacionales y facilitar una acción educativa más vinculada con la formación para el trabajo. En otras palabras, se repite la historia. No hay cambios profundos, sino aportes de carácter teórico para que la actividad escolar continúe bajo la orientación tradicional.

En ese contexto, un aspecto trascendental lo constituyó la creación del subsistema de Educación Básica. Con esta innovación se extendió la formación educativa hasta el noveno grado, a la vez que se hizo obligatoria. Esto en el marco de la iniciativa de la

UNESCO que, en la Declaración de México, citada por el Ministerio de Educación (1985), cada Estado miembro debería, entre otros aspectos:

Emprender las reformas necesarias para que la educación responda a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de cada pueblo, para contribuir a impulsar y renovar la enseñanza de la ciencia y estrechar las vinculaciones de los Sistemas Educativos con el mundo del trabajo (p. 5).

Ahora, la Educación Básica se fija como propósito la formación del ciudadano venezolano para que sea capaz de insertarse armónicamente en su realidad nacional y local, con el objeto de comprender los cambios del mundo contemporáneo. La idea es la incorporación de los estudiantes en la explicación de su comunidad. Por tanto, según el Normativo (1985), su formación debe apuntar hacia la capacidad para analizar, profundizar, buscar y encontrar.

Este planeamiento lleva consigo una postura positivista que poca repercusión tuvo frente a los temas de la enseñanza y el aprendizaje, cuando se reclamaban acciones contundentes para facilitar la apertura de los procesos de análisis y el razonamiento, ante las exigencias formuladas por los cambios y las rápidas transformaciones que vive la sociedad. No se podía continuar con una enseñanza limitada a transmitir contenidos programáticos en un mundo tan complicado.

Bajo esta perspectiva, la escuela básica se implementó, según el Normativo de la Educación Básica (1985), "...sobre la realidad existente en la organización administrativa de los planteles, y en la estructura de la planta física disponible, haciendo adaptaciones y modificaciones en los casos en ello sea posible" (p. 549). Esta innovación asumió, aunque formalmente asumió la compleja realidad del momento, la participación de las comunidades educativas en el proceso educativo y el mejoramiento de las condiciones escolares, todo quedó igual.

Proyecto Educativo Nacional 1986

Ante la problemática de la educación, por Resolución N° 154, de fecha 14-03-1985, la Presidencia de la República designó una comisión para estudiar la situación educativa nacional, constituida por los ciudadanos Orlando Albornoz, Felipe Bezara, Antonio Luís Cárdenas, German Carrera Damas, Edmundo Chirinos, Senta Essensfeld, Arnoldo Gabaldón, Ignacio Iribarren T., Iván Olaizola, Enrique Pérez Olivares, Luís Beltrán Prieto Figueroa, Pedro Rincón Gutiérrez y Arturo Uslar Pietri, quien fue designado Coordinador.

Esta comisión realizó una evaluación exhaustiva de la realidad educativa venezolana, en relación con el vertiginoso desarrollo científico-tecnológico, los cambios políticos de reciente data y la complejidad del comportamiento de la dinámica social venezolana. De allí emergió el fuerte contraste entre los cambios de la época con las demandas nacionales de una educación coherente con su anhelada

transformación. Al respecto, en el “Informe que presenta al Presidente de la Republica, Dr. Jaime Lusinchi, la Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional” (1986), se afirmó lo siguiente:

Compartimos la convicción de que el sistema educativo actual no toma suficientemente en cuenta las necesidades de crecimiento del país, ni las características de los tiempos actuales; este sistema requiere una modificación bien concebida y realizada, que respete y reafirme todo lo que de bueno hemos alcanzado, corrija los defectos y desviaciones y eche las bases para un sistema dirigido fundamentalmente al servicio de la nación (p. 5).

Desde estos planteamientos, Como no se toman en cuenta las necesidades más apremiantes del país, la educación y, en especial, la escuela amerita de cambio radical y profundo. Así, la escuela debe ser motivo de un profundo análisis pues allí se integran de manera vivencial los alumnos, los docentes, el currículo y la comunidad. Estos factores constituyen indiscutiblemente aspectos básicos para promover el desarrollo de la actividad escolar.

Los Miembros de la Comisión destacaron que la Educación Básica, debe afincar su labor formativa y pedagógica con el firme propósito de educar a niños, niñas y jóvenes en estrecha vinculación con la finalidad educativa de formar ciudadanos cultos, sanos y críticos. En efecto, eso supone cuestionar la caducidad de los contenidos programáticos, el recargo de datos y la limitada transferencia comunal. Por eso, desde su punto de vista, se hace énfasis en:

- 1.- Romper la excesiva escolaridad.
- 2.- Revisar la tarea formativa de la escuela.
- 3.- Mejorar los conocimientos, preparación y bagaje cultural de acuerdo con la edad de escolar.
- 4.- Centrar la práctica pedagógica en la búsqueda del conocimiento e incentivar el ejercicio del criterio propio.
- 5.- Estimula la creatividad, el espíritu crítico y la capacidad de investigación.
- 6.- Considerar al alumno como el centro de la práctica pedagógica.
- 7.- Promover la enseñanza de la historia y geografía.

Los Miembros de la Comisión Presidencial (1986), al respecto, opinaron que “La Educación Básica debe proporcionar, desde el primer año, los conocimientos que contribuyan a desarrollar la capacitación del individuo, a fin de que al momento de su egreso lleve consigo un conjunto de conocimientos y habilidades fundamentales que mejoren sus posibilidades ante la vida. En este nivel se deben explorar las aptitudes y tendencias vocacionales a fin de orientar a los alumnos desde muy temprana edad de acuerdo con sus capacidades” (p. 68).

Otro planteamiento a destacar por su importancia pedagógica, tanto el fortalecimiento del “...aprendizaje del lenguaje y la matemática. La geografía y la

historia han de ser el instrumento para el conocimiento de la tierra y la gente a la cual pertenece el educando...ha de evitarse el recargo del currículo de este nivel con informaciones irrelevantes” (p. 68). Esto amerita que los educandos permanezcan más tiempo en la escuela.

Plan Decenal de Educación 1994

Otro intento por mejorar la calidad formativa de la escuela venezolana, es la iniciativa del Consejo Nacional de Educación, fue formulado el Plan Decenal de Educación, dirigido por el Dr. Luís Manuel Peñalver, en el año 1994. En el mencionado documento se afirma que se trata de un planteamiento que responde al mejoramiento de la educación venezolana, en un todo de acuerdo con las orientaciones y objetivos establecidos en la constitución, leyes y reglamentos.

Este planteamiento se formula en el marco de la democratización equidad, justicia social, con el objeto de formar al ciudadano venezolano en el contexto del mundo contemporáneo, en sus vínculos con América Latina y el Caribe y con el resto del mundo. Entre las orientaciones generales este planteamiento busca dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué queremos con la educación?, ¿Qué es educar?, ¿Para qué queremos educar?, y sobre todo ¿Qué país queremos?.

Un propósito de esta iniciativa, fue aclarar la misión de la educación en el contexto del mejoramiento de la situación sociohistórica del país, pues “Se confía en los sistemas educativos como medios idóneos para cambiar la sociedad. Pero la sociedad no permitirá cambios sustantivos en su sistema educativo si éste usa maneras y métodos que ella no apruebe. De hecho, la cultura predominante puede liquidar la educación mediante la anulación de sus efectos. (p. 1).

Por tanto, la labor de la escuela básica deberá contribuir a modernizar el sistema educativo, mejorar la calidad educativa, promover la integración escuela-comunidad y facilitar la transformación de la práctica escolar, mediante la aplicación de actualizadas y renovadas estrategias didácticas que le permitan a los educandos, superar la memorización como manifestación del aprendizaje. Al respecto, se propone en forma general, entre otros aspectos, los siguientes:

- Adopción de políticas adecuadas que garanticen la atención a los niños
- Incorporación efectiva de los niños y niñas al sistema escolar.
- Ampliar la cobertura escolar formal y no formal
- Revaloración del papel de la escuela, para lo cual será indispensable afianzar el dominio instrumental del lenguaje y del calculo en los primeros niveles del sistema... y del mismo modo desarrollar valores éticos y morales que mejoren la convivencia democrática.

En esta dirección, el planteamiento del Plan Decenal de Educación (1994), se propone también, entre otros aspectos, los siguientes:

- El docente debe acompañar a sus estudiantes desde el primer hasta el tercer grado.
- Incrementar progresivamente las escuelas integrales, las bibliotecas de aula y los centros de apoyo al docente, en especial, en las zonas urao-marginales, rurales, indígenas y de fronteras
- Fortalecer la vinculación entre la escuela y la comunidad.
- Mejorar los aprendizajes en las áreas instrumentales, en especial, la lecto-escritura, matemática y pensamiento lógico matemático, las ciencias la conservación del ambiente, la educación para el trabajo, la internalización de los valores morales y muy especialmente, la capacitación para la vida democrática.
- Continuar con la política de compensación económica de los sectores populares o buscar fórmulas para evitar la exclusión y asegurar la prosecución y egreso oportuno.
- Estimular la utilización de un solo turno escolar.

Los promotores del Plan consideran que la escuela debe lograr una estrecha cohesión con su comunidad. Lo importante es incentivar la participación activa, reflexiva y crítica de los habitantes de la comunidad, con el objeto de crear las condiciones ineludibles que aseguren el fomento de la calidad formativa de los educandos. Asimismo, se pretende que la comunidad asuma la responsabilidad social que asegure el mejoramiento de la calidad de la actividad escolar.

En ese sentido, en el Plan se pretendió corregir un problema bastante pronunciado en la educación venezolana, considerar que los estudiantes conforman una masa homogénea socialmente. Quiere decir que los educandos, aunque sean de sexo diferente y edad diferente, pueden adquirir el conocimiento y participar en prácticas escolares, en igualdad de condiciones. Al respecto, se consideró lo siguiente:

a)... todos los niños de un mismo grado, aún cuando tengan la misma edad, están igualmente capacitados para recibir la enseñanza contemplada en los programas oficiales. La diversidad biológica, síquica, cultural y social de los alumnos no se toma en cuenta a la hora de organizar las actividades escolares. Los contenidos de los programas oficiales son enseñados de igual manera para todos los alumnos de un mismo grado en todo el territorio nacional, a la misma hora, en el mismo día. (p. 9).

b) Igualmente, se hizo énfasis en que "...tampoco es cierto que toadas las personas aprenden de la misma manera. Existen muchas maneras de adquirir y representar el conocimiento. Los seres humanos son capaces de conocer el mundo a través de al menos, siete maneras, a saber: el lenguaje, el análisis

lógico-matemático, la representación espacial, el pensamiento musical, el uso del cuerpo para resolver problemas o hacer las cosas, el entendimiento de otras personas y el entendimiento de sí mismos. La práctica educativa debe tomar en cuenta estas diferencias tanto de la manera de enseñar como en los métodos de evaluación del desempeño escolar, (p. 9).

Otro aspecto a destacar ocurre con la necesidad de facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje, donde la teoría se armonice con la práctica. Se puede pensar que esta iniciativa obedece a que, en el cuestionamiento a la práctica educativa, siempre se han formulado cuestionamientos pronunciados sobre el exceso de carga teórica de la enseñanza, en cuanto a transmisión y reproducción. En efecto, los proponentes del Plan, opinaron que:

Los contenidos representan experiencias socialmente deseadas que por lo tanto, han de permitir que el hacer (saber) del educando sea adecuado a su vivir para que sea un saber en su mundo cotidiano y no en un vivir literato de un mundo ajeno. De ese saber se puede aprender un pensar para aprender cualquier otro que hacer. (p. 9).

Por eso, reivindican la importancia de dar significativa importancia a la obtención de los conocimientos. Eso implica para la enseñanza que “los contenidos deben ser flexibles para incorporar el saber de los educandos en la pluralidad de su vivir cotidiano. Asimismo, los contenidos deben resaltar la comprensión de las nociones esenciales para la solución de variedad de problemas, el buen manejo del lenguaje en todas sus vertientes y el desarrollo de las habilidades numéricas (p. 10).

El Currículo Básico Nacional (1995)

Con el ascenso al poder político del Dr. Rafael Caldera, se gesta un nuevo proyecto educativo para mejorar la Educación Básica. Se trata de la propuesta del Currículo Básico Nacional (1995). La intención trajo como consecuencia, desarrollar una gran esfuerzo que se muestra con la extraordinaria gestión que abarcó la acción editorial, la preparación de docentes, la creación y dotación de bibliotecas, entre otros, con la firme intención de realizar cambios profundos en la escuela y convertirla en agente de cambio y transformación.

Se trata de un renovado planteamiento curricular sostenido con los más actualizados fundamentos teóricos y metodológicos del momento. Por cierto, destaca la presencia del argumento epistemológico constructivista, muy en boga en ese momento histórico. Con ese punto de vista, un modelo curricular como guía orientador de la gestión escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la inserción de la escuela en la comunidad, como características relevantes.

Asimismo, ese modelo ajustado a las condiciones geográficas de las comunidades, a lo largo del país, con la novedad de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula,

como nuevas formas de abordar la enseñanza y el aprendizaje desde la investigación. El plan de estudios se propuso en áreas, e indica que “estructura el Currículo partiendo de la transversalidad, se aplica en las tres instancias de operacionalización del diseño, y establece la carga horaria correspondiente” (p. 48).

Otro aspecto novedoso lo constituyen los ejes transversales. Al citar a Odremán, 1998, en los Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana (1998), los ejes transversales “...facilitan el abordaje de los problemas e inquietudes de la sociedad venezolana actual, permiten profundizar en los aprendizajes informales que el estudiante adquiere de forma difusa en el entorno sociocultural y están dotados de una gran funcionalidad psicológica y social para que los alumnos vayan tomando conciencia de la realidad de su contexto, al mismo tiempo que desarrollan competencias para modificarla y constituir un mundo mejor (p. 48).

Bajo esta perspectiva, la Escuela Básica se asume como la unidad básica, primordial y fundamental del sistema educativo. En lo específico, se apoya en el Proyecto Pedagógico Plantel, con el objeto de lograr “el fortalecimiento de la gestión autónoma de la escuela y la vía que permite interrelacionar la escuela con la comunidad local y regional donde está enclavada, aprovechando así al máximo los recursos de la misma para lograr una efectiva acción y proyección social y pedagógica “ (p. 7).

De esto se desprende que la escuela, se ajusta a las necesidades locales y de su región, se vincula con su comunidad y promueve la participación social en sus quehaceres institucionales. Ya no es la escuela sola con el desarrollo de los procesos pedagógicos, sino articulada a su comunidad con una gestión articulada a la superación de las dificultades colectivas y en el reto de transformar la realidad geográfica y cultural.

La Escuela Bolivariana 1999

Ante la vigencia de la Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela (1999), la escuela básica cambia de nombre, ahora es Escuela Bolivariana. Luego de un intenso debate nacional donde participaron educadores investigadores, expertos en los temas educativos y docentes en servicio, bajo la conducción de Carlos Lanz (1999), se estructuró el Proyecto Educativo Nacional, bajo una perspectiva emancipadora inserta en el contexto socio histórico de la realidad del país.

Emergió este modelo educativo con el objeto de abordar la educación y su compleja realidad derivada de los efectos de la globalización, el desarrollo científico-tecnológico, la “explosión” de la información. Esto representó tomar en cuenta “la crisis de legitimidad y del sistema”, “la crisis de identidad cultural y desarraigo” y “las implicaciones de estos aspectos en la sociedad, el país y la educación” en el desarrollo del momento.

En especial, los “indicadores marco económicos de nuestro déficits”, “las deformaciones políticas y culturales”, la exclusión y baja calidad de la educación”. En lo que respecta a esta última, se destaca la separación de la escuela de la comunidad, la inadecuación del currículo, las fallas en el desempeño profesional del docente, entre otros aspectos. Como se puede apreciar, se trata de una iniciativa que responde a fines políticos e ideológicos más abiertos, francos y sinceros, pues no se puede negar que la acción educativa siempre ha respondido a esas implicaciones.

Un aspecto a resaltar fue el planteamiento de la escuela con sentido y efecto comunitario. Esto recoge una reiterada propuesta de insertar la institución escolar en la construcción de una nueva sociedad, más coherente con la realidad global y las dificultades sociohistóricas del país. Ahora la Escuela Bolivariana, tiene como características, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999), las siguientes:

- Se articula a múltiples procesos de trabajo.
- Se conecta con experiencias organizativas de base.
- Contribuye a luchar contra la exclusión social.
- Constituye una célula de construcción de la identidad nacional.
- Adecua el currículo a la diversidad de contextos geográficos, étnicos y sociales.
- Asigna viabilidad al aprendizaje significativo, pues debe conectar el saber previo con los nuevos conocimientos.

Desde estos aspectos, la práctica pedagógica escolar tiene como fundamentos curriculares esenciales y básicos a la transdisciplinariedad, la transversalidad y la globalización de los aprendizajes. De allí que los contenidos curriculares deben desarrollar las potencialidades de los educandos, al participar en actividades de investigación que les permita la elaboración de los conocimientos, a la vez que convertir a su comunidad como el escenario para buscar explicación a los problemas, acontecimientos y fenómenos físico-naturales.

Esto significó dar un viraje a los fundamentos tecnocráticos de profundo arraigo en la práctica escolar, limitada a lograr el cambio de conducta; es decir, aportar a un cambio pedagógico en cuanto superar la enseñanza orientada por objetivos. Ahora el cambio se recomienda con la armonización de contenidos que se entienden como conceptuales, procedimentales y actitudinales; y donde el método pedagógico es el de proyectos y la evaluación es cualitativa. Esto representa que:

Las escuelas deben ser espacios para la investigación permanente donde participen todos los involucrados en el hecho educativo. En ella se debe fomentar la actitud crítica, propiciar procesos de autorreflexión e innovaciones; de igual forma, se debe profundizar en los procesos y teorías del aprendizaje, favorecer la integración de las diferentes áreas curriculares que interactúen con el mundo sociocultural de los alumnos (p. 58).

En efecto, se asume que el Proyecto Escuelas Bolivarianas constituye una política del Estado venezolano, que asume la formación integral del ciudadano como un continuo humano y que en este subsistema, se orienta a formar a niños, niñas y adolescentes. Su misión se aboca fundamentalmente a superar las condiciones de atraso y limitaciones que caracterizan a la escuela y que de una u otra forma, excluye una significativa cantidad niños y niñas, cuya edad oscila entre los seis y los doce años.

La iniciativa de la Escuela Bolivariana pretende abocarse a contribuir a superar los problemas de la deserción y exclusión escolar, desnutrición, repitencia, bajo rendimiento escolar, pérdida de identidad local-nacional, formación permanente de hombres y mujeres y la transformación económico-social del país. Esta situación se torna grave y compleja en la medida en que se observa que aporta dificultades para sostener el estadio del subdesarrollo y la dependencia.

Por tanto, se requiere una Escuela Bolivariana que sea capaz de aportar fundamentos y prácticas para apoyar la acción transformadora de la sociedad, al educar a los niños y niñas en la participación activa y protagónica, fortalecer las actividades que contribuyan a la formación crítica; fortalecer las acciones para integrarse con la comunidad; y fundamentalmente, desarrollar una acción formativa para arraigar a los educandos en la explicación de la historia, costumbres tradiciones y valores venezolanistas.

Con la Escuela Bolivariana se pretende una nueva institución escolar que se fundamente como una escuela participativa y democrática, donde la horizontalidad se desarrolle al facilitar el reencuentro permanente entre estudiantes, sus familiares y la comunidad en un acuerdo que signifique concordia, confraternidad y hermandad colectiva que garantice las fortalezas de la democracia; esto es voluntad, dedicación, respeto por el otro, la solidaridad y la responsabilidad social.

CAPITULO III

LA PROBLEMÁTICA DE LA ESCUELA BOLIVARIANA

Para develar la problemática

Desde los años cuarenta del siglo XX, el Estado venezolano ha promovido reiteradamente cambios en la Educación Primaria, Educación Básica y Escuela Bolivariana. Se trata del subsistema que orienta la formación educativa de niños y niñas, en edad de seis a doce años. El esfuerzo se ha correspondido con el interés de formar al ciudadano venezolano, con una acción educativa coherente con el mejoramiento de la calidad de vida.

Ante las iniciativas de promover una escuela más acorde con la satisfacción de las necesidades nacionales, con la realidad del mundo contemporáneo y el mejoramiento de la calidad de la educación, en especial, la formación integral de la personalidad de los estudiantes, la escuela se reduce a un local donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de contribuir a fomentar la disciplina, la responsabilidad y, en general, consolidar valores formativos.

Esa institución social también muestra el desenvolvimiento de una vida cotidiana donde todo parece estar detenido en el tiempo, pues las prácticas, ritos y realizaciones se reproducen, años tras año, de la misma forma y manera. Esta rutina se envejece, pues cuando se compara y se establecen los contrastes con la vida diaria de las personas, hay una extraordinaria discrepancia entre un accionar mecánico y estable con una actividad compleja caótica y enrevesada.

En el caso de la escuela bolivariana coexisten diversidad de caracteres que son revelaciones de momentos diferentes que se han articulado en su largo proceso histórico, para colocar en franca evidencia, una realidad que se puede considerar como problemática. Aunado, no se puede ocultar que también esa situación al cotejarse con las circunstancias contemporáneas, esa problemática acrecienta la complicación de su faz y sus dificultades.

De allí de la necesidad de prestar atención a sus dificultades, contratiempos y desavenencias. Urge conocer su problemática y sus problemas más relevantes, con el objeto de asumir un punto de vista crítico frente a su realidad. Al respecto, un punto de partida es prestar atención a la forma como se ha dado explicación a los acontecimientos de la escuela. Esto tiene mucho que ver con los argumentos y prácticas que se han aplicado para abordar sus conflictos y discordancias.

Por cierto, desde la creación de la escuela, en Venezuela, se observa la acentuada discrepancia entre la iniciativa teórica que se promueve para convertir a esta institución en un ente de seguridad para el logro de la transformación social. Por eso hoy, cuando ocurren cambios sociohistóricos tan contundentes, es inevitable volver sobre lo mismo; esto es, reiterar que la escuela vive dificultades que obstaculiza su misión formadora de los niños y niñas, como futuros ciudadanos.

Pero esa situación se complejiza cuando se establece la relación mundo global-aula escolar, pues las dificultades de la escuela se tornan más destacadas y pronunciadas. De esta forma se coloca en el primer plano a la realidad que se vive en aula de clase donde la teoría, tanto oficial, la establecida en el diseño curricular, como de los educadores, obtenidas en su experiencia, se hace vivencia concreta; es decir, en la escuela y en sus aulas, se vivencia la iniciativa del proyecto curricular.

Por tanto, es imprescindible buscar explicación la dinámica escolar con la visita al aula, con el objeto de develar la dinámica que caracteriza a la acción educativa en su pleno desenvolvimiento. En este caso, la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela bolivariana, representa una oportunidad valiosa para diagnosticar los problemas que le caracterizan y que es necesario destacar como obstáculos que impiden su eficaz labor formativa y pedagógica.

Esta intención se puede considerar desde dos perspectivas. En primer lugar, ver la escuela desde afuera. Es la apreciación del observador que visualiza los acontecimientos sin intervenir en ellos; es la sencilla apreciación visual de lo que ocurre. En segundo lugar, es ver la escuela desde adentro. Es involucrarse en los acontecimientos como un actor más y que opina sobre los sucesos al vivenciar su existencia.

Aunque es necesario reconocer que lo ideal sería realizar las dos perspectivas, de tal manera que la opinión que se emita sea integral y representativa del hecho escolar estudiado. Lo indicado constituye una nueva oportunidad para asumir la escuela en sus acontecimientos cotidianos y habituales, más allá del diagnóstico de sus detalles. La idea es obtener una apreciación de la escuela en su real magnitud y menos ceñida a lo formulado por la vieja discusión de la explicación con parámetros cuantitativos.

Indiscutiblemente, que la vigencia y permanencia del paradigma positivista, como fundamento de la práctica escolar y de su funcionamiento, justifica focalizar su explicación en el marco de la objetividad científica. De esto ha derivado en evitar la cotidianidad de sus acontecimientos y, por el contrario, dar significativa importancia a los conocimientos objetivos, tangibles e irrefutables que resultan de la aplicación estricta del método científico experimental.

Al entender la dinámica de la escuela desde la explicación positivista, se puede comprender que esta institución social, ha sido estudiada con la aplicación de cuestionarios para detectar características; es decir, confirmar lo que se ve. Se trata de

una acción investigativa que se limita a conocer lo que ya se conoce, pues el conocimiento será al ser resultado de la aplicación de formulas cuantitativas establecidas por la estadística y la matemática.

Eso se ejemplifica con el uso frecuente de diagnósticos para detectar solamente las características de la realidad educativa y obviar las subjetividades de los actores que protagonizan los acontecimientos. Es mirar desde afuera la dinámica de la escuela y redescubrir lo que allí ocurre. Por eso que ante la reivindicación de la investigación cualitativa, al abordar esta institución desde los estudios etnográficos, participativos y de investigación-acción, entre otros, se ha obtenido un conocimiento más explicativo y coherente con su vida cotidiana.

Ahora la escuela es percibida como una totalidad en cambio y transformación permanente. Eso traduce estudiar los acontecimientos con una vinculación más estrecha a lo real y desde una postura global e integral; significa entonces que se va a los niveles de la complejidad y se evita la superficialidad positiva; en otras palabras, se percibe el acontecimiento en su vida misma, en sus internalidades y externalidades, en su propio suceder habitual.

Desde este punto de vista, la escuela es, desde el planteamiento cualitativo, un excelente escenario para estudiar la vida misma de la acción educativa. Allí, tanto los docentes como los estudiantes, como actores de los procesos de enseñar y de aprender, se convierten en testigos de primer orden en el acto que devela las incógnitas escolares, en su desarrollo normal, cotidiano y habitual, como esencia del propio acontecer de la escuela.

Para que eso funcione, se coloca en el primer plano a la pregunta que ha formulado Rodríguez (1986), ¿qué ocurre en las aulas escolares?. Esta interrogante ha significado una nueva y novedosa intención para abordar los acontecimientos de la escuela, a la vez que colocar en franca evidencia los planteamientos sostenidos por los expertos que estudian a la escuela y a las concepciones de los educadores y de los estudiantes, quienes piensan desde la experiencia adquirida en su vivencia escolar.

Al aplicarse esta pregunta, indiscutiblemente han emergido un sinnúmero de problemas, dificultades y contratiempos como características de la vida escolar, que al contrastarlos con la teoría educativa, pedagógica, didáctica, se desnuda la escuela y, en ella, la enseñanza de las ciencias sociales. Esto representa, en efecto, una posibilidad para revelar los acontecimientos escolares, más allá de la superficialidad positivista. De allí la premura de promover una visión renovada de la escuela.

Desde esta perspectiva, la escuela bolivariana y la enseñanza de las ciencias sociales, encuentran en el paradigma cualitativo, una valiosa oportunidad, pues al obtenerse símbolos, signos y códigos, se puede penetrar en las concepciones, ideas y pensamientos de educadores y de estudiantes, y de esta forma, comenzar a superar la

superficialidad positiva. Ahora se puede ir adentro de lo que ocurre y conseguir información confiable que ayude a develar las razones del apego a lo tradicional.

Esto determina prestar la debida atención al apego al libro-texto, al cuaderno y al programa escolar. Se trata de una problemática que se ha petrificado en la práctica escolar y a la cual se le asigna una condición esencial y básica para comprender el atraso, la marginalidad y la obsolescencia de la actividad escolar. Al preservarse el sectarismo hacia el libro-texto diseñado de acuerdo al programa, se desvía la intención de un cambio contundente coherente con la finalidad educativa.

En principio, la explicación de la problemática escolar y, en ella, la enseñanza de las ciencias sociales, cuya tarea debe encaminarse hacia la formación y desarrollo de la personalidad del educando, tiene en la concepción de transmitir nociones y conceptos la limitante de desenvolverse en el marco simplemente cognoscitivo y la ausencia de la actividad reflexiva. Allí, lo importante es que los estudiantes reciban el conocimiento nocional y/o conceptual tal y como lo dicta o explica el docente.

El resultado es que la actividad pedagógica, en la escuela bolivariana, la enseñanza de las ciencias sociales se circunscribe a dar la clase y/o lograr el objetivo. Es decir, se pretende que el educador facilite un conocimiento que los educandos deben reproducir con exactitud y precisión. Pero otro aspecto que acrecienta la problemática es que la realidad sociohistórica y geohistórica, se transmite en una secuencia de aspectos aislados e inconexos.

Eso supone que el docente debe ser hábil en propicia situaciones de aprendizaje donde los estudiantes graben, repitan, dibujen, coloreen, entre otras actividades. Esta pedagogía ingenua supone la ausencia de una acción que genere confrontación teórico-práctica. Lo lamentable es que enseñar es internalizar nociones disciplinares que son inmutables, obsoletas y hasta contradictorias, con el avance científico de la educación, la pedagogía y, en este, de la enseñanza de las ciencias sociales.

Otro aspecto que preocupa es el desarrollo de la dinámica del aula escolar, pues este acontecimiento acentúa la problemática, dado que convierte a la escuela bolivariana, en un lugar de rituales cotidianos. Esto es, el inicio, la redacción del objetivo de la clase en el pizarrón, el dictado o la explicación (Tipo Magister Dixit) como actividad transmisora, la evaluación de lo que se ha dictado o explicado y la imposición de tareas para la siguiente clase, para reforzar el planteamiento de la clase.

La frecuencia de esta clase tan mecánica y funcional, origina monotonía, desgano y desesperanza. La clase es siempre lo mismo y tanto el educador como sus estudiantes viven un ciclo que diariamente se repite sin modificaciones significativas. Vale preguntarse ¿Qué acento formativo tiene una práctica que lo que hace es repetir y enseñar lo mismo?. Una respuesta se puede encontrar en el notable vacío que se infiere de la desconexión de la problemática del aula de las necesidades del país.

Fisonomía de la problemática

Esto ocurre y se muestran sus realizaciones en un complicado perfil de dificultades formativas, pedagógicas y didácticas, como también en los fundamentos de la enseñanza de las ciencias sociales, en la escuela bolivariana. La realidad es que existe una fisonomía inquietante, dadas las características y la situación que revela, la cual manifiesta una enrevesada circunstancia de obligante atención, ante el acento difícil y problemático.

Desde diversas perspectivas, en la condición actual, la Escuela Bolivariana, se caracteriza por una realidad que debe ser motivo de inquietud. A pesar de los avances dados desde la escuela básica hasta el presente, esta institución manifiesta en su dinámica pedagógica y, en particular, en la enseñanza de las ciencias sociales, una circunstancia definida por:

a) El apego a los fundamentos tradicionales:

Inicialmente, el rasgo que domina con la sencilla percepción es que responde a los fundamentos de la educación tradicional, cuyos logros más representativos son ser memorística y repetitiva. Esto acontece como resultado de reproducir contenidos desactualizados que son obtenidos a través de la repetición de extractos librescos, lo cual es complementado con el uso del dictado y la explicación somera.

Como el propósito esenciales transmitir lo que está en el libro, la enseñanza se convierte en un acto pasivo, acrítico y reproductor, puesto que es evidente el predominio de los mecanismos memorísticos desligados de cualquier intento de razonamiento crítico. Esto se complementa con que la transmisión de contenidos programáticos no establece una clara diferencia entre la acción pedagógica que se realiza entre una escuela pública y una privada.

Además que la preocupación más inmediata del docente es enseñar a escribir, leer y las operaciones matemáticas elementales. Esto facilita comprender que la misión de la Escuela Bolivariana, no ha logrado superar la tarea histórica de educar desde una acción pedagógica de acento ingenuo; es decir, tan solo lo más esencial como es leer y escribir, además de aplicar mecánicamente las cuatro operaciones matemáticas elementales.

b) Práctica escolar envejecida y pretérita:

El sentido petrificado, inmutable e imperturbable, obedece a que conserva con sumo arraigo los fundamentos que se asumieron para orientar la labor de la escuela. Esto se manifiesta en forma intensa en el comportamiento de una acción pedagógica circunscrita a dictar, copiar, calcar y dibujar, pues el resultado de esta enseñanza es un aprendizaje que retiene datos a través de la memorización. Implica que enseñar es facilitar un contenido para que sea reproducido por los estudiantes.

Esta labor se ha conservado con una persistencia y estabilidad impresionante a lo largo de siglos aproximadamente. Los cambios casi son imperceptibles porque la actividad, si se reacomoda, reajusta y/o readapta, es para que quede igual, semejante o similar. En consecuencia, su actividad se centra en transmitir nociones y conceptos, establecidos en el programa. Así, el programa se convierte en la guía fundamental, debido a que allí están los contenidos a facilitar en el aula.

Otro rasgo de su ancestro es que se trata de una enseñanza eminentemente teórica, pues la actividad escolar centra su preocupación formativa en el conocimiento, sin transferencia en acciones prácticas y menos como generador de la reflexión crítica y creativa. Esto se refuerza con la descontextualización de la enseñanza del entorno inmediato. Por tanto, enseñar traduce acción en el recinto escolar. Para esta perspectiva, enseñar es tarea de la escuela.

Generalmente, la actividad escolar se desarrolla, desde este punto de vista, con la aplicación de la planificación del año anterior. Como se debe transmitir el mismo conocimiento a otros estudiantes, generalmente se repite lo planificado en los años anteriores. Esto mecaniza y rutiniza la labor escolar, al extremo que eso se fortalece debido a que se usa el mismo libro y las editoriales lo que hacen es actualizar datos, pero en el fondo el libro sigue la misma estructura.

c) Obvia los aportes renovadores para mejorar la práctica escolar:

En forma reiterada se aprecia la iniciativa del Estado que, a través del Ministerio de Educación, promueve la renovación de la actividad escolar con propuestas curriculares, sustentadas en conocimientos y prácticas actualizadas y renovadas. Esto se percibe en nuevos planes, fundamentos, estrategias y recursos didácticos, pero el docente se resiste a innovar. Por eso ya es común apreciar como desde el ente oficial se formulan políticas consideradas como esenciales para el cambio.

La demostración de esta situación es la forma como se promueve el cambio de la escuela primaria, escuela básica y escuela bolivariana. En ese trayecto, el desarrollo de la clase desde el libro es inmutable. La planificación como requerimiento administrativo, se cumple, pero la clase sigue con la misma rutina. Por tanto, en la actualidad, cuando se exige la elaboración de los proyectos pedagógicos de aula, éstos se diseñan pero para quedar en el papel y en el cumplimiento exigido.

Algo más, se sustituyen los proyectos pedagógicos por el desarrollo de contenidos aislados, sin tomar en cuenta las ideas previas, pero para transmitir mucha teoría con poca aplicación y transferencia del conocimiento y la técnica. De igual forma, los proyectos son estructurados con temáticas poco pertinentes a las necesidades de los alumnos. En consecuencia, en la escuela se acata pero no se cumplen las políticas, programas y lineamientos emanados del ente oficial.

d) La enseñanza de las ciencias sociales es eminentemente positivista:

El acento hacia la objetividad, al transmitir contenidos estructurados como fragmentos de conocimientos; al obligar los docentes a que sus estudiantes copien, dibujen y calquen, para reproducir información, al diseñar planes de trabajo para enseñar en el aula y evaluar con pruebas objetivas, constituyen referentes que la práctica escolar cotidiana tiene en el positivismo a su principal aliado para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, a pesar que la enseñanza de las ciencias sociales, llámese geografía, historia y formación ciudadana, han sido incorporadas a los planes de estudio, con el objeto de contribuir a formar la conciencia nacional, la identidad nacional y la conciencia ciudadana, la tarea que se cumple en la escuela bolivariana se aferra a orientar su labor pedagógica bajo el esquema disciplinar tradicional; es decir, se trata de asignaturas particulares y fundamentos específicos.

Da la impresión que es la más clara manifestación del enciclopedismo, pues cuando se estudian los temas de geografía e historia, éstos se realizan en formas eminentemente teóricas y ceñidas a la disciplina. Por eso se destaca que mientras se refuerza la sociedad democrática, la participación, el protagonismo y la crítica constructiva, la escuela se apega a formar ciudadanos espectadores de los cambios que ocurren en el entorno inmediato y en el contexto sociohistórico.

Desde esta perspectiva, desde la institución escolar que, en el plano de los fundamentos promovidos para su cambios en coherencia con la situación del momento histórico, apunta hacia la promoción del lugar y de sus problemas sociales, su práctica escolar cotidiana, cuando se enseñan las ciencias sociales, atiende más a la transmisión de contenidos, que ha desarrollar una enseñanza que comprometa al educando en la gestión del cambio social.

Otro aspecto que destaca es que la brecha entre el marco teórico oficial y la práctica escolar es abismal. Se motiva desde la teoría una enseñanza de las ciencias sociales que dista mucha de lo que ocurre diariamente en las aulas de la escuela bolivariana. El predominio de una pedagogía ingenua e inocente, conduce a los niños y niñas, aprecien con indiferencia los problemas de su comunidad, porque sus docentes dan más prioridad a su formación intelectual.

Igualmente, es necesario colocar de relieve en la vigencia del positivismo en las aulas de la escuela bolivariana es la poca motivación que se asigna a la enseñanza de las ciencias sociales, ante el reto de la formación de ciudadano culto, sano y crítico. La presencia de la neutralidad, apoliticidad y descontextualización, determinan que el acto pedagógico tenga como único recurso al libro texto y se reste valor a los medios de comunicación social, como otras fuentes de información más conectados con la vida cotidiana de los estudiantes.

Finalmente, otro aspecto que es necesario enfatizar para demostrar la ingerencia positivista como fundamento de la enseñanza de las ciencias sociales, en la escuela bolivariana es el predominio de la aplicación de la evaluación sumativa como forma para valorar el rendimiento escolar, con la aplicación de pruebas objetivas. Esto significa que simplemente, la enseñanza busca la medición de la efectividad de los procesos que se desarrollan para lograr los objetivos del programa.

Los aspectos enunciados como manifestación de la problemática que caracteriza a la enseñanza de las ciencias sociales en el escuela bolivariana, al cotejar con la compleja situación del mundo contemporáneo, se puede comprender que su labor es cada vez más desfasada y ajena a los acontecimientos que diariamente ocurren en el ámbito planetario, a los adelantos de la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación social, pero también en la educación, la pedagogía y la didáctica.

Esta problemática deriva en la urgencia de acelerar la formación del docente en servicio que labora en las escuelas bolivarianas. Es apremiante contribuir a motivar su responsabilidad social, pues su labor formativa así lo demanda. En efecto, el reto de educar para promover cambios sociales obliga a que el acto educante tenga, en esencia, una direccionalidad sociopolítica e ideológica, pues ante lo que ocurre, la acción escolar debe fortalecer su orientación humana y social.

Uno de los actos para mejorar la problemática, desde este punto de vista, es hacer hincapié en la integración aula-comunidad, con la intención de fortalecer las iniciativas que consoliden la activa participación y el protagonismo conducente a formular propuestas con factibles opciones alternas, en estrecha vinculación con las modificaciones que se desarrollan en el entorno. Es necesario volver la mirada hacia la renovación de la actividad escolar y la inserción de la escuela en su lugar.

De igual manera apremia armonizar la educación con las transformaciones nacionales. Esto representa la acción de contextualizar la enseñanza y el aprendizaje en la formación integral de los educandos, con una labor renovada y actualizada que mejore la calidad formativa y supere los niveles de exclusión, deserción, repitencia y ausentismo escolar. Por tanto, debe mejorar la comprensión lectora y valorar la subjetividad crítica y la participación protagónica.

CAPITULO IV

LA EXPLICACION A LA REALIDAD SOCIOHISTORICA Y EL CAMBIO EDUCATIVO

El momento actual

Pensar en una significativa transformación de la enseñanza de las ciencias sociales, en la escuela bolivariana, comienza por la necesidad de entender la complejidad del mundo contemporáneo. Allí, los acontecimientos que se desarrollan desde fines de los años ochenta del presente siglo, hasta la actualidad, por su acento novedoso y sus implicaciones en la dinámica social, se han convertido en argumentos para considerar la evidencia de un nuevo momento histórico.

En ese contexto se denuncia la presencia de la diversidad, la incertidumbre y el aceleramiento, como rasgos que perfilan la existencia de una realidad diferente a tiempos pretéritos. Pero un aspecto que se discute es si se trata de una circunstancia histórica de transición, o si es una nueva época en desarrollo. Al respecto, los hechos apuntan a que está en construcción una etapa más en la evolución de la humanidad, con un presente muy particular y una extraordinaria naturalidad habitual.

Desde este punto de vista, para Mires (1996), la sociedad actual vive una transformación que ya es parte de la vida humana, como si nadie se diera cuenta. Este autor asegura que eso obedece a la imprecisión y a la inestabilidad como está siendo afectado el sentido del tiempo y la predicción del futuro, de manera muy significativa, en la cotidianidad, pues los acontecimientos son tan comunes, debido a los medios de comunicación social que el colectivo ya poco se sorprende ante lo que ocurre.

Ante este original desenvolvimiento, dice Mires (1966), no: "... nos damos cuenta de que estamos viviendo una revolución" (p. 9). Se puede afirmar que el asombro ya es habitual y el aceleramiento del tiempo, ha roto las ataduras de lo estricto y lo exacto, para aperturar la flexibilidad y al imprevisto. Esta circunstancia trae consigo vivenciar rápidamente el presente, el pasado y el futuro. Significa entonces que sucumben con notable facilidad los linderos temporales.

Lo indicado trae como consecuencia, comenzar por entender que el sentido del tiempo histórico y la concepción del espacio geográfico, están notablemente afectados por el renovado sentido y efecto del tiempo. Ya hay desconcierto por el hecho de vivenciar como en un instante llega el futuro y se aleja el pasado. Eso

representa una extraordinaria fragilidad temporo-espacial que tiene mucho que ver con la impresionante aceleración que se vivencia.

Esta situación se adjudica a los avances que se producen en la tecnología comunicacional, pues al comunicar datos, noticias, informaciones y conocimientos, contribuyen a elaborar un sentido del tiempo con un ritmo de movimiento acelerado. No cabe duda que siguen las veinticuatro horas, lo que cambia es su sentido mediático donde se entrecruzan hechos, que barnizados por la espectacularidad, buscan llamar la atención del colectivo social y afectan al tiempo real.

Un aspecto que llama la atención en este ámbito de complejidad es la repercusión que durante el lapso diario desempeñan los medios de comunicación social. Ahora el colectivo social es intensamente comunicado sobre los acontecimientos que ocurren en distintas partes del mundo. Allí, por cierto se recalca que la narración radial y la descripción televisiva, ofrecen las circunstancias en detalle sobre la realidad geográfica; en especial, aquellos sucesos calificados como eventos socioambientales.

Una muestra son los siguientes casos. Los "Huracanes azotan el Caribe", "La crecida de los ríos deja una cantidad elevada de damnificados", "Ocurrió un terremoto y son cuantiosas las pérdidas humanas", "Lluvias torrenciales destruyen sembradíos", "El fenómeno de El Niño es la causa de las elevadas temperaturas", "Deslizamientos destruyeron varios barrios de la ciudad", "Ante la sequía, se racionará el agua" "El Huracán Noel azota a Yucatán".

Estos sucesos ya han colocado en el primer plano a los problemas ambientales y geográficos, cuyas consecuencias son cada vez más nefastas, dados las dificultades sociales y económicas que originan. Una explicación de esta situación tiene relación con la forma como ha sido intervenida la naturaleza, en procura de la obtención del bienestar económico y financiero. Se trata del "Capitalismo Salvaje", como causa del deterioro ambiental.

Indiscutiblemente el comportamiento ambiental tan adverso y desfavorable es derivado de la ruptura de los equilibrios ecológicos. Lo complicado ahora es que ese proceso es indetenible y las consecuencias de la hostilidad natural se incrementan también a un ritmo acelerado y perverso. Un resultado inobjetable es el planeta en crisis y sus repercusiones ya se sienten en el desmejoramiento de la calidad de vida social.

Para Durán, Daguerre y Lara (1996), la complejidad del deterioro ambiental, ya constituyen manifestaciones comunes y cotidianas, la destrucción de la biosfera o deterioro del medio ambiente a escala planetaria o crisis ecológica, explosión demográfica que desequilibra en muchos estados su capacidad de sustentación con las necesidades de consumo de una población en permanente crecimiento, el incremento de los niveles de pobreza crítica.

Según los autores citados, estos problemas también afectan la estructura económica mundial, el incremento de las desigualdades con la implantación del nuevo modelo de desarrollo capitalista y los conflictos que modificación del mapa geopolítico mundial y provocan múltiples consecuencias en lo social, lo económico y lo ambiental. En consecuencia, la situación que vive la humanidad ya es una dificultad planetaria y sus efectos inocultables, indiscutibles e inocultables.

Como la naturaleza fue intervenida en forma irracional, ahora reclama su equilibrio y genera problemas en procura de su logro. Así lo reconoce Lanz (1996), cuando expresa: "Ahora es visible el efecto causado al medio natural por la acción incontrolada de la sociedad industrial. Están a la vista los daños infligidos al ambiente por la violencia de un modelo socio- económico que no hacía caso a la variable ecológica de toda acción humana" (p. 129).

La sociedad vive en notables contradicciones que, de una u otra forma, inciden en considerar que se encuentra, por un lado, con un ambiente deteriorado y, por el otro, con un colectivo que está afectado por los conflictos sociales, ambientales y geográficos. Se trata, de la misma manera de una población que vivencia el contraste de la opulencia y la debilidad de la pobreza. Se vive entonces un mundo de avatares donde lo social está en minusvalía frente al privilegio económico, político y militar.

El predominio del capital

Hoy día, el capitalismo alcanza la magnitud planetaria y se consolida como hegemonía económica sostenida en el dominio del conocimiento y la tecnología. La empresa es mundial; las finanzas se movilizan por el planeta como si fuesen "golondrinas"; los ejecutivos de las multinacionales viajan para recorrer el mundo sin los obstáculos tradicionales de las fronteras; el espacio geográfico se organiza desde una nueva racionalidad: "el Nuevo Orden Económico Mundial".

Este nuevo concepto de organización espacial demanda descodificar la forma cómo el hombre ha construido el actual espacio geográfico, al aprovechar las potencialidades territoriales, bajo las condiciones históricas existentes. Es recuperar el mundo vivido por el hombre, de tal forma, que se asuma la realidad con una visión global del ambiente como marco de la vida biológica y humana. Es reivindicar la naturaleza como escenario de la vida.

Para entender la urgencia y la premura del cambio se torna imprescindible profundizar en la interpretación de estos sucesos, que han dado origen a la hegemonía del capitalismo como ideología económica que domina al mundo. Un punto de partida es explicar la existencia de la racionalidad que lo sustenta, pues sus realizaciones demandan una conciencia crítica que cuestione al deterioro del ambiente, el uso y distribución de los recursos bajo la égida del capitalismo.

Para Calvo y Franqueza (1998), eso responde a que : "Estamos aprendiendo a situar los problemas socioambientales locales en el marco global y a situar nuestra acción en los marcos que conforman y condicionan nuestra realidad cotidiana..." (p. 52). Por cierto, es motivo de preocupación que, a pesar de los avances de la ciencia y de la tecnología, el incremento de las dificultades geográficas para el amplio colectivo humano, son cada día mayores, dados sus efectos tan contundentes.

Este escenario de alcance planetario ha sido denominado globalización y también responde al calificativo de Nuevo Orden Mundial. Es un acontecimiento que diseñó sus objetivos en el marco de la Revolución Industrial y sus logros, a partir de ese momento histórico hasta la actualidad, definen su singularidad y perfil histórico propio. Bajo este punto de vista, el capitalismo logró su dimensión planetaria y domina la economía y las finanzas, a plenitud.

Es decir, el capital ha logrado su máxima expresión con trascendencia mundial. Es indiscutible que este acontecimiento ha trastocado todos los órdenes de la vida social, ha transformando su quehacer, su racionalidad y sus realizaciones. Nada ha escapado a los cambios acelerados que se producen con tanta violencia que hasta el sentido del tiempo y del espacio han sido afectados por los embates de la presente metamorfosis de la época.

En el ámbito mediático internacional, los resultados que manifiestan la opulencia del capital, destacan con datos estadísticos, el comportamiento de las cifras. Con eso muestran la grandilocuencia económica y financiera que obtienen en cortos períodos de tiempo, las empresas multinacionales. Pero quienes destacan los beneficios de los cambios bajo esta perspectiva utilitaria y pragmática, signan la relevancia en el bienestar económico.

Entre los que discuten esa tendencia, señalan que esta situación novedosa ha colocado en posición de minusvalía y menosprecio a lo humano, a lo social. Así mismo, aunque vislumbrados por los adelantos económico-financieros, no se puede ocultar el incremento de los problemas ambientales, sociales y geográficos. Vale preguntarse entonces ¿Quién se beneficia de los alcances logrados?, ¿Cuál es la traducción social de los grandes adelantos?.

Para dar respuesta a estas interrogantes, es necesario no ocultar las plurales dificultades de la sociedad en el contexto del momento presente. Este punto de vista obedece a que ante tanta opulencia, cómo es posible que la humanidad, en una significativa cantidad de seres vivan en condiciones inhumanas. Esas dificultades se hacen más incuestionables y categóricas en la realidad geográfica. Allí, es donde los problemas sirven de ejemplo para contrastar la riqueza y la pobreza.

Allí se expresan como manifestaciones concretas de la traducción del nuevo pensamiento dominante, especialmente, los determinados por la economía de mercado. También resaltan el efecto manipulador de los medios de comunicación

social que condiciona el razonamiento y la participación del hombre, para reducirlo a la simple condición de receptor y consumidor; gracias al establecimiento de mecanismos sutiles conducentes a domesticar y alienar.

Es inobjetable que el neoliberalismo, se encuentra detrás de la globalización de la economía, el derrumbe de las fronteras de los países, el estímulo a la competitividad, el impulso de la investigación para aprovechar con mejores técnicas las potencialidades naturales, la consolidación de los mercados para las multinacionales; en desarrollar una cada vez más avanzada inventiva tecnológica, al usar los medios de comunicación social, con el objeto de manipular a los habitantes del globo terráqueo, entre otros aspectos (Liscano, 1995).

Se puede afirmar que para entender la urgente necesidad de reorientar la enseñanza de las ciencias sociales en el escuela bolivariana, es apremiante comprender cómo el capital apunta hacia el desarrollo científico-tecnológico, pero también organiza la realidad y origina graves problemas para la sociedad planetaria. Es la causa de las graves contradicciones, pero además, de los atropellos irracionales contra naturaleza. Eso obliga a reflexionar sobre sus cambios históricos y espaciales.

La realidad geohistórica construida por el capital

Los acontecimientos actuales se aprecian con un sentido exhaustivo y armónico, cuando se revela la evolución y trayectoria que han seguido desde el punto de vista histórico. De esta forma, el presente manifiesta cual ha sido su evolución y cambios para mostrar su faceta contemporánea. Este planteamiento coloca en el primer plano a la necesidad de reconstruir el proceso histórico que explica lo que sucede en el presente. Se trata de los cambios con sus sucesos, actores, realizaciones e ideas.

En esa labor, es tarea esencial apreciar el comportamiento de los grupos humanos y la forma cómo se vinculan con el territorio para aprovechar sus potencialidades. Es la relación entre el colectivo social y su lugar que, en diferentes momentos, han asumido acciones de cambio y transformación al beneficiarse de los recursos que dispone la naturaleza. Esa integración cambia en cada fase y de allí la importancia de su reveladora expresión concreta.

El enfoque geohistórico, según Tovar (1986), definen a lo geohistórico como la explicación de la organización del espacio por los grupos humanos, bajo condiciones históricas. Esto significa para la enseñanza de las ciencias sociales, en la escuela bolivariana, colocar en el plano del debate, la forma como el monismo económico se convierte en acción hegemónica, con el objeto de intervenir los bienes y servicios de la naturaleza.

En consecuencia, lo expuesto facilita comprender como desde la racionalidad positivista, también calificada de instrumental, condujo a avasallar en forma irracional y anárquica la naturaleza y sus potencialidades. Desde esa racionalidad, se

dirigió una actividad de acento perverso y bestial, para buscar materias primas y capturar mercados, de donde derivó el deterioro ambiental. Por cierto, Tovar (1983), explica lo siguiente:

El siglo XIX, promotor de la industria y la industrialización, enmarcado en el sistema del libre cambio, se entregó por los caminos del análisis; se agotó en la búsqueda de las causas finales; terminó por atomizar la realidad y entronizar un saber individualizado montado sobre las partes... Así, escindió la actitud humana y enfrentó civilización (tecnologías) con cultura (valores, moral, espiritualidad). Etiquetó un esquema progreso-civilización en detrimento de la condición humana; instituyó un modo y un estilo de vida al cual obedecen los dos conflictos más grandes que conozca la historia con la amenaza pendiente de otro en puertas que pareciera no cesa ni un instante (p. 10).

Desde estos fundamentos, emergió una realidad que pronto denunció el afán desaforado de riqueza, pero del mismo modo, la presencia de la falsa ilusión del progreso y del bienestar colectivo, que parece, además de utopía, perennizarse como anhelo de las generaciones frustradas ante la escasa traducción social de la revolución industrial. El capital impuso sus reglas de juego, pero también desnudó sus falsedades e hipocresías.

La mirada desde el pasado, facilita poder apreciar que la magnitud de la situación ambiental y geográfica, tiene mucho que ver con el desarrollo del capitalismo. Pero del mismo modo, esa opulencia sostenida sobre el despojo, el pillaje y la sustracción manipulada, también se pone de manifiesto para mostrar la forma como el capital internacional ha usurpado la riqueza de los países pobres. Pero, indiscutiblemente, asimismo, los profundos e irreversibles desequilibrios en el sistema ambiental.

Quiere decir que el balance de la acción interventora para aprovechar los bienes naturales, desde las políticas neoliberales produce resultados cada vez más nefastos y adversos para la humanidad: guerras, hambre, hacinamiento, aglomeraciones urbanas, abandono de las áreas rurales, para citar algunos casos. Hoy día, la ruptura del equilibrio ecológico ya demuestra con la presencia de eventos cotidianos, muchas de las veces inesperados, sus desequilibrios y sus consecuencias nefastas.

Muchas son las evidencias que se pueden citar como ejemplos del deterioro ambiental y sus repercusiones en el ámbito geográfico. Para citar casos, ya son circunstancias cotidianas, las nevadas fuera de lo común, huracanes devastadores, lluvias pertinaces, el desbordamiento de los ríos crecidos, los deshielos polares, las inusitadas sequías. Lo más grave es que estas situaciones se manifiestan como contradicciones al ritmo normal establecido por el sistema ecológico.

Pero el renovado capitalismo, aunque consciente de esta realidad, mantiene y profundiza su labor interventora para agudizar, por ejemplo, el calentamiento global. Sin embargo, reorganiza sus formas de aprovechar el territorio, al reordenar el uso de

la tierra, reorientar la búsqueda de minerales estratégicos e impulsar el ecoturismo, una vez que evalúa las emergentes potencialidades económicas sin importar países y lugares (Tovar, 1995).

En ese afán por incrementar sus riquezas y los medios para obtenerla, los países altamente industrializados obligan a los países pobres, por medio de mecanismos de presión ideológicos, aupados por el FMI y del BANCO MUNDIAL, para organizar su economía, de acuerdo a recetas establecidas por técnicos desprendidos de lo humano y afincados en la fría estadística. Eso conduce a inducir el modelo de desarrollo es inducido por criterios exógenos.

En esa dirección, las empresas multinacionales desempeñan una significativa labor. Con ellas, el capital dirige y controla la dinámica económica, se insertan en los países para ordenar las economías nacionales, inspecciona el comportamiento del mercado mundial y asegura el empleo de mano de obra barata y la garantía del consumo para sus productos, entre otros aspectos. Pero, del mismo modo, acelera los procesos de ciencia y tecnología que fortalezca la citada práctica.

Indiscutiblemente, para este extraordinario impulso, el capital ha encontrado en los adelantos de la ingeniería electrónica y la cibernética, a través de los ordenadores, a uno de sus apoyos más eficaces en su cometido de apuntar al incremento de la riqueza. Ahora con la tecnología de la computación, avanza hacia la consolidación de los espacios virtuales y, con eso, la posibilidad de la simulación y el artificio para construir y reconstruir modelos económicos, con impresionante fidelidad y alcance.

Desde esta perspectiva, el espacio geográfico se estructura mediante símbolos e iconos, fácilmente manipulados, para simular lo real con altos niveles de precisión matemática. Esto da lugar a que con los ordenadores, el modelo neoliberal logra concretar la homogeneidad mundial de la economía capitalista y la visión de totalidad del contexto planetario, como mercado para sus bienes y servicios. Así, nuevas reglas de juego tecnologizadas, se asegura el consumo y se obvia la problemática social.

El reto educativo

La situación mundial, sus acontecimientos y dificultades, determinan la exigencia del viraje educativo. En esa dirección, hay acuerdo en plantear que la educación encamine su esfuerzo hacia el humanismo. En Venezuela, tanto en el marco legal como en el curricular, la formación integral de la personalidad del educando, se ha convertido en la finalidad educativa, desde tiempos recientes, específicamente, desde la Constitución del año 1999, y los planteamientos de la Educación Bolivariana.

Se pretende desde el texto constitucional, el desarrollo de una educación más coherente con los cambios socio-históricos del mundo contemporáneo y la satisfacción de las necesidades nacionales. La intención apunta hacia la superación de las condiciones del subdesarrollo, atraso y dependencia; disminuir la diferencia

cultural con respecto a los países avanzados; mejorar la calidad de vida del habitante y menguar los efectos del analfabetismo y la deserción escolar, entre otros aspectos.

Se trata de una educación para contribuir a modernizar y democratizar el país, de tal manera de consolidar su inserción en la dinámica sociohistórico actual de acento mundial. Es indiscutible que tema a considerar es develar las incidencias e influencias del capitalismo, como organizador del espacio planetario; promotor de la “explosión de los conocimientos”, el uso de las novedosas tecnologías y promotor del aprovechamiento irracional de las condiciones del ambiente.

Es necesario explicar que la educación tiene en los medios de comunicación social un renovado instrumento, convertidos en mecanismos ideológicos para impregnar a la sociedad de una concepción del mundo, de la realidad y de la vida, profundamente distorsionada y desvirtuada. En todo caso, cuando se hace referencia a los sucesos de acento capitalista, la información se limita a los detalles nocionales, a la exposición de la frialdad de las cifras estadísticas y exagerar la importancia de lo económico.

Indiscutiblemente, la emisión de datos, noticias, informaciones y conocimientos, aportan referencias que, aunque manipuladas y alienantes, consolidan matriz de opinión, ya solamente local sino también planetaria. Esa situación también muestra la realidad geohistórica y allí, las contradicciones capitalismo-pobreza. Que ameritan de una labor educativa preocupada por cuestionar la realidad y apoyar su interpretación en procura de desmitificar la ideología que promueve esa compleja disparidad.

En consecuencia, una acción formativa que centre su preocupación en explicar la realidad sociohistórica, como dice Gurevich (1994), explicar el mundo real, debe ser el objetivo de la docencia que enseña ciencias sociales; en especial, la geografía. Pues con esta disciplina, el “capitalismo salvaje” (Liscano, 1995), se muestra como realización planetaria, sus nuevas relaciones de poder, el monopolio de las empresas multinacionales, el privilegio de la utilidad, la competencia y la individualidad.

La educación debe, para poder explicar la realidad del capitalismo salvaje, flexibilizar el pensamiento y la actividad indagadora, desde una opción pedagógica militante y una visión científica interdisciplinaria y, por el otro lado, tener que comprender que ante la importancia del capital, se demanda la necesaria responsabilidad social del educador para orientar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje hacia la revitalización del hombre como sujeto histórico.

El cambio educativo y la enseñanza de las ciencias sociales

La educación, en el campo específico de la enseñanza de las ciencias sociales, en la escuela bolivariana, la finalidad es fortalecer la adquisición de conocimientos y prácticas que ayuden a explicar críticamente, la realidad construida por el capital. En efecto, implica comenzar por revisar la transmisión de nociones y conceptos, la

aplicación de los modelos pedagógicos rígidos y la especialización que afecta a las ciencias sociales ante la pluralidad de conocimientos que se producen diariamente.

El mejoramiento de la orientación científica de las ciencias sociales, es prioritario, pues es necesario abordar la complejidad del mundo contemporáneo, a partir de la unidad de las ciencias en torno a ese objetivo. Otra cosa es, lo planteado por Escamilla (1986), cuando dice: “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).

Ante esta disyuntiva, se puede afirmar que hay dos campos claramente definidos. Uno, hacia la integración del conocimiento y otro, hacia la especialización. En efecto, es el problema a atender quien determina hacia donde se debe orientar el planteamiento de las ciencias sociales. Por cierto, en para el Normativo de la Educación Básica (1986), 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).

En el año 1997, concretamente para la Educación Básica, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, según se indica en el “Modelo Curricular: Hacia la reformulación y flexibilización del Diseño Curricular” (junio 1997), considera punto de partida a la incidencia de los grandes cambios que ocurren en el ámbito mundial, lo que exige “reorientar la formación del individuo en una perspectiva más humanizadora, integral y que responda a una mayor pertinencia social” (p. 3).

De allí que ante los efectos de la globalización, como “Nuevo Orden Mundial”, la enseñanza de las ciencias sociales, debe asumir la importante tarea de contribuir en la construcción de la nueva realidad, más pertinente con los cambios y los reajustes y, en forma muy destacada, con el incentivo a la participación democrática, participativa y protagónica. La idea es educar a un ciudadano que se forme en la participación, conducente a agilizar proyectos de transformación social.

Así, la enseñanza de las ciencias sociales deberá elaborar diseños de análisis para abordar la realidad, que promuevan la participación que involucre de manera decisoria al educando, con la solución de los problemas de su entorno inmediato. Al respecto, según lo establecido en el Programa del Área de Ciencias Sociales (1997), enseñar ciencias sociales, significa:

- 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.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias sociales, en la escuela bolivariana, sugiere tomar en cuenta las concepciones que sobre la realidad han elaborado los niños y niñas, incentivar motivaciones para atender a las necesidades de los niños y del entorno inmediato, facilitar experiencias que fomenten la actitud ciudadana, estudiar problemas sociohistóricos y geohistóricos de la comunidad, a la vez que considerar lo siguiente:

1. La complejidad del mundo contemporáneo: Es evidente que la realidad ha cambiado y en ella, su acento complicado y caótico. Eso trae como consecuencia la necesidad a apreciar los hechos sociales, geográficos e históricos inmersos en el ámbito de esos acontecimientos.
2. Los cambios son cada vez más violentos y acelerados: Esto trae como consecuencia, en principio, que la realidad está en permanente transformación. Por tanto, enseñar ciencias sociales determina asumir posturas abiertas, flexibles, dinámicas, reacomodables y desarrolladas, mediante planificaciones a corto plazo, de manera de abordar el conocimiento en un proceso de elaboración y reelaboración.
3. La actualización del docente: Ante una realidad tan complicada, el educador debe dar el salto del docente dador de clase por un docente investigador. Eso supone considerar que la trae educadora amerita de un docente más calificado, no solo para facilitar una clase democrática y participativa, sino también, impregnada de responsabilidad social.
4. Es necesario prestar atención a los acontecimientos de la comunidad: En el ámbito del Nuevo Orden Mundial, se ha revitalizado el sentido y significado de la comunidad local. Los acontecimientos que allí ocurren, despiertan interés social. Por tanto, la escuela debe preocuparse por insertarse activa y reflexivamente a abordar los temas de la vida cotidiana de su lar inmediato.

5. La enseñanza de las ciencias sociales, debe estudiar la complejidad de la relación sociedad-naturaleza: Es prioridad promover el estudio del origen de la compleja relación sociedad-naturaleza; en especial, el deterioro de la calidad de vida y el incremento de las dificultades sociales.

Ante lo descrito, es imprescindible considerar la formación de una postura crítica que asegure comportamientos reflexivos ante la situación que caracteriza al mundo globalizado, los cambios de la época, de paradigma de la ciencia, entre otros aspectos, son referentes para exigir que la enseñanza de las ciencias sociales, atienda la violenta transformación, la falibilidad del conocimiento, la ruptura del equilibrio ecológico y el incremento de los problemas sociales.

CAPITULO V

HACIA LA RENOVACION CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Un antecedente

En el contexto del mundo contemporáneo, han emergido otras maneras de percibir la realidad, el mundo y la vida. Se trata de paradigmas y posturas epistemológicas que, de una u otra forma, inciden en la forma como la educación desarrolla la formación educativa y, en especial, como se adquieren los conocimientos y se desenvuelven las prácticas para obtenerlos. Las repercusiones de esta situación se muestran en forma contundente en las reformas curriculares.

En consecuencia, de una u otra forma, los expertos que promueven las reformas, dejan entrever su concepción paradigmática y epistemológica, en sus enfoques y planteamientos curriculares. A eso se asocia, de una manera muy decisoria, la inquietud del ente oficial por gestionar el cambio educativo en correspondencia con los avances conceptuales y metodológicos que se manifiestan en el ámbito educativo, pedagógico y didáctico.

Lo mismo ocurre en el propósito de mejorar la calidad de la educación, la necesidad de renovar la concepción de la ciencia que se deberá transmitir en las aulas escolares. En este sentido, la ciencia apunta hacia la presencia del enfoque tradicional, el conductismo -como orientación pedagógica del positivismo-, el constructivismo y la teoría crítica. Es, en efecto, la preocupación por dar a la enseñanza fundamentos para plantearla como rigurosa, confiable y coherente.

Lo indicado, indiscutiblemente ha repercutido en forma notoria, desde la vigencia de la Ley Orgánica de Educación (1980), debido a que, entre otros, la iniciativa del cambio curricular se ha orientado a integrar al sector educativo a los planes de desarrollo nacional, con el objeto de apoyar, desde la escuela, una formación educativa que contribuya en forma eficaz y eficiente, a superar las graves dificultades que obstaculizan la transformación del país hacia su desarrollo integral y autónomo.

Es necesario considerar que además de la exclusión, la acción educativa también ha tenido mucho que ver con la repitencia y la deserción escolar. Vale preguntarse entonces: ¿Cómo desarrollar un país con una elevada cantidad de personas en condición de analfabetas y analfabetas funcionales?. Por eso, en principio, la Ley

Orgánica de Educación (1980), consideró como intención política, apuntalar a la educación hacia la superación de esa realidad.

En esa dirección, la 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). Un aspecto a destacar fue que delimitó la formación de la personalidad del educando, a una edad cronológica entre los seis años y los quince años. Esto significa la exigencia de adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la edad biológica.

Es decir, se trata de niños, niñas y adolescentes, cuyo estadio biopsicosocial, determina asumir educar, con la “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).

La formación del educando de la Educación Básica, de acuerdo con el Normativo para la Educación Básica (1983), se debe corresponder con “...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). Implica que la enseñanza debe adaptar una flexibilidad curricular que incorpore, rápidamente, el conocimiento elaborado por la ciencia.

Lo expuesto está en sintonía con la premura de amilantar el acentuado desfase entre la producción de los conocimientos y la permanencia de una educación obsoleta y muy contradictoria con las demandas de la sociedad. En consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje deben contribuir a la formación del ciudadano, con el desenvolvimiento de estrategias pedagógicas que fortalezcan la adquisición del conocimiento, desarrollo de habilidades y actitudes para el cambio y la transformación. De allí que 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).

El hecho de reducir lo artificial y lo abstracto que caracteriza a la enseñanza transmisiva, implica insertar a los estudiantes en la explicación de su realidad. Eso constituye un paso significativo, por cuanto se avanza más allá de la facilitación de datos nocionales y conceptuales, por el estudio de situaciones históricas, sociales y geográficas. Así, el Normativo facilita abordar la realidad social, desde la perspectiva que la disciplina debe contribuir a entender el mundo inmediato.

Ahora la prioridad es investigar a partir de la identificación de los problemas de la comunidad. Esto da lugar para que aceptar lo que dice el Documento Plan de Estudio, en su aparte referido a Estrategia Metodológica de la Educación Básica (1983), que “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” (p.33).

De lo explicado, hacia el cambio curricular es importante señalar que la enseñanza de las ciencias sociales, encuentra en el renovado planteamiento de la Educación Bolivariana, a una extraordinaria oportunidad para tomar en cuenta a los estudiantes, su condición de habitantes de un determinado lugar y, fundamentalmente, a su condición de sujeto histórico. El cambio, en efecto, también representa el reto de un giro en la actividad docente y una visión renovada de la escuela.

Este antecedente significa que, en el ámbito educativo, en la Educación Básica, ya había preocupación por promover un cambio a la enseñanza de acento tradicional. Aquí vale destacar que el viraje apunta hacia la integración escuela-comunidad y esto se traduce en la necesaria articulación de la práctica escolar con la realidad del lugar. Así, enseñar implica explicar la vida cotidiana, plena de problemas, cuyo estudio tendrá extraordinarias repercusiones formativas en los educandos.

Argumentos para el cambio curricular

La tendencia hacia una actividad escolar para comprender el ámbito comunal que se habita, tiene que ver con la ruptura con la actividad transmisiva, dedicada a facilitar contenidos programáticos a los estudiantes. Esta labor, circunscrita a la dar un conocimiento estructurado por expertos, conduce a la memorización. En efecto, la pregunta, ¿Puede un educando del mundo actual limitar su aprendizaje a datos, mientras los medios de comunicación los difunden por cantidades?.

Pues lamentablemente con un dato, generalmente, sencillo, somero y superficial, jamás los estudiantes podrán entender la complejidad del mundo que vive. De allí el cambio de rumbo hacia el desenvolvimiento de procesos pedagógicos que involucren a los alumnos y alumnas en acciones conducentes a la obtención, procesamiento y transformación de conocimientos. La realidad actual amerita de otras explicaciones que agilicen la mente y la práctica para abordar situaciones-problema.

En el caso venezolano, desde el Ministerio de Educación (1983, 1986, 1997 y 1999), al tomar en cuenta la compleja situación que vive el país, como estado subdesarrollado y dependiente, ha promovido cambios curriculares, cuyos fundamentos teóricos y metodológicos han colocado en franca evidencia la urgencia de educar desde una renovada nueva racionalidad. Esta iniciativa ha repercutido de manera categórica en la enseñanza de las ciencias sociales.

La presencia de acuerdos entre los expertos para colocar en el primer plano una nueva concepción educativa, pedagógica y didáctica, encuentra también eco en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales. Esto facilita comprender que el paradigma educativo tradicional ya tiene un declarado rechazo, hay una crisis que es imprescindible abordar y existencia renovados enfoques para asumir el reto de reorientar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en el trabajo escolar cotidiano.

El fundamento emergente ya constituye un aporte revelador para armonizar la labor escolar con la realidad socio-histórica del momento actual, complejo, paradójico e incierto. Ya el ámbito de la globalización, por la naturaleza y repercusiones de sus acontecimientos, reclama una orientación más preocupada por atender lo humano. Urge entender la forma como se estructuran y reestructuran las circunstancias que se viven en el presente contexto epocal.

Como la acción educativa tradicional emergió y reprodujo los fundamentos teóricos y metodológicos del positivismo, el cambio educativo de hoy, necesariamente debe considerar la superación de esa circunstancia. El paradigma educativo, debe inmiscuirse en la discusión epistemológica de la ciencia y el momento histórico. Prioritariamente, debe debatirse en el escenario de los tiempos rápidos y acelerados.

Esa exigencia obliga a destacar que mientras la realidad social se presenta con un comportamiento caótico, enredado y problemático, emerge allí una visión de totalidad, integridad y generalidad donde las partes se diluyen en la realidad, como conjunto en permanente cambio y transformación. Su percepción denuncia con claridad el sentido holístico y holográfico, como fisonomía de la situación global, la cual se desenvuelve en un ambiente de amplitud total.

Al relacionar lo anterior con la dinámica escolar, claramente se observa una notoria discrepancia, pues la escuela está signada por el funcionalismo, mecanicismo y fragmentación, como rasgos positivistas. Algo más, las reformas curriculares presentan un comportamiento donde se da relevante importancia a la simplificación del todo. Eso se percibe en los planteamientos teóricos, los programas escolares, las prácticas escolares sugeridas y en la evaluación del rendimiento escolar.

No se puede dejar de mencionar que, aunque los fundamentos teóricos y metodológicos de las reformas curriculares, destacan una renovación conceptual, pues se reitera que la escuela y la práctica de la enseñanza se debe abocar a estudiar la realidad donde se encuentra inmersa, desde una visión de totalidad, el conocimiento se ofrece como parcelas, y los procesos de enseñar y de aprender, dan importancia a comportamientos para solamente describir, explicar y predecir fenómenos.

La concepción educativa da prioridad a la transmisión del conocimiento elaborado por expertos. Por tanto, la revelación del 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.

Un ejemplo de esta visión educativa, es enseñar qué es una manzana implica presentar a los niños el dibujo de una manzana para que sea percibida por los estudiantes. Algo más, el docente obliga a que sus alumnos y alumnas, lo dibujen en el cuaderno. Desde este punto de vista, el significado de esta fruta no pasará de ser una acción meramente visual, debido a que no se toca, limpia, ni se come la manzana sino que simplemente se ve como es ella.

Desde este enfoque, la acción educativa se centra en la formación visual, ingenua y apacible. En el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, tiene como objetivo circunscribir la labor pedagógica a la actividad contemplativa de los acontecimientos, con el objeto de fijar conceptos abstractos y neutrales. Se trata de una enseñanza que puntualiza detalles y deja a un lado los aspectos explicativos y reflexivos que pueden contribuir a elaborar nuevos puntos de vista sobre los temas estudiados.

En el debate educativo el agotamiento del paradigma tradicional es significativamente evidente y en los espacios académicos, el cuestionamiento se hace más insistente, obsesivo y pertinaz. Ya resulta inconcebible preservar fundamentos detenidos en el tiempo, cuya debilidad, flaqueza y fragilidad es inocultable. Además, no soporta la inclemencia del cuestionamiento, el cual se realiza desde diferentes flancos.

Urge educar en estrecha conexión con la comprensión de la realidad vivida, tan compleja y turbulenta. Eso supone apuntar hacia la reflexión crítica de sus acontecimientos, pues la complejidad y el cambio acelerado. Para Lanz (1998), eso representa una renovada lógica del pensamiento que de explicaciones en el marco de la diversidad de lo humano, el sentido y significado de la multiplicidad que caracteriza a la humanidad y a los procesos socioculturales que les caracterizan.

Es la reivindicación de lo social y lo humano que al pensar y actuar con libertad en su vida cotidiana, crea y fortalece comportamientos y realizaciones de apertura y flexibilidad que contrastan con las iniciativas tecnológicas alienantes y fuertemente generadoras de conductas neutrales y apolíticas. Precisamente, es hacia la apertura frente a la complejidad habitual, donde lo humano vivencia su naturalidad y espontaneidad en armonía con su entorno cultural de rápidos cambios.

Es imprescindible concebir la enseñanza de las ciencias sociales, en el ámbito de la apertura, donde haya la apertura que propicie la imaginación en la búsqueda de nuevos horizontes, desde una labor investigativa abierta, flexible y cambiantes, como es la vida cotidiana. Entonces implica entender que no hay fórmulas pre-establecidas

para abordar la realidad, sino secuencias modificables y reacomodables para vivir la enseñanza como un acto común y corriente de la vida diaria.

Por consiguiente, el nuevo conocimiento resultará de la permanente búsqueda, que seguirá el desarrollo de los acontecimientos y fundamentalmente, penetrar en ellos con libertad, para descifrar lo que ocurre y estructurar concepciones que también serán afectadas en forma permanente en sus argumentos y acciones. Esta perspectiva valora, en efecto, el ánimo para la repetencia de caminos ya recorridos, para atropellar la seguridad y dar paso a una falibilidad que se reconstruye permanentemente.

Ahora la mirada se da hacia la problemática cotidiana como escenario social. La intención es educar en el quehacer diario, en el desenvolvimiento de la acción personal y social. Se pretende, en consecuencia, elaborar puntos de vista frágiles, mejorables y fácilmente reestructurables que expliquen los acontecimientos al convivir con ellos en forma responsable, crítica, creativa y constructivamente; es decir, estudiar la realidad en la realidad misma.

La racionalidad que se manifiesta tiene un sentido y significado global, integral y holístico, de tal manera que la explicación de la realidad socio-histórica, debe tomar en cuenta aspectos de índole diverso, plural y heterogéneo. Con eso se pretende asumir posturas que faciliten el entendimiento, desde la diversidad y la pluralidad, para comprender el comportamiento del objeto de conocimiento, en cuanto evolución histórica y dinámica geográfica.

Eso trae consigo, en primer lugar, comprender que los acontecimientos y sucesos de la vida cotidiana, se desenvuelven de una forma muy abierta y estrechamente articulados con el contexto global; es decir, desde la localidad se vive el escenario global, pero desde la visión planetaria también se dimensiona lo local. Lo cierto es que para juzgar lo glocal, resulta demasiado difícil diferenciar y establecer linderos entre lo local y lo global.

En segundo lugar, la existencia del significado de totalidad, conjunto e integridad, obliga a repensar la enseñanza de las ciencias sociales. En principio, resulta muy difícil descontextualizar y abstraer los hechos del escenario donde ocurren. Lo más complicado de esta decisión, es que se pierde el sentido analítico, razonado y explicativo, pues ya no se trata simplemente de abstraer o descontextualizar, sino que es extremadamente necesario abordar los temas en el escenario donde ocurren.

En tercer lugar, en la medida en que avanza la especialización disciplinar, se afina la explicación, pero se ausenta el razonamiento que articula conocimientos afines y referidos a aspectos. Eso obliga, según Franqueiro (1977), a integrar "...los conocimientos en amplios campos, de un modo natural. En la escuela primaria, esa integración en áreas se logrará mediante la unificación de contenidos cuya enseñanza estará en manos de un solo maestro..." (p. 1).

La citada autora, opina que es importante que el proceso formativo facilite “la integración a la que nos referimos no implica necesariamente que las asignaturas que constituyen el área se fusionen, sino que los alumnos la conciban como una unidad en que los contenidos pertenecen a distintos aspectos de una misma realidad, no como una mera yuxtaposición de elementos, y aparecen como auxiliares unos de otros, en un mismo nivel de jerarquía (p. 1).

En cuarto lugar, lo anteriormente expuesto determina para la enseñanza de las ciencias sociales, en la escuela bolivariana, reivindicar una forma de planificar de uso muy apropiado para integrar conocimientos. Se trata de una forma de planificar denominada correlación de asignaturas, la cual facilita al docente la posibilidad de integrar contenidos de asignaturas, en una estructura donde éstas se armonizan, y desarrollar una labor didáctica con grado de dificultad creciente.

Con la correlación de asignaturas, se logra de una manera fácil y sencilla, y cuenta con el saber empírico del educador escolar, quien la utiliza en forma habitual, para resolver la fragmentación del conocimiento. En consecuencia, esta constituye una opción para mejorar la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza de las ciencias sociales, a la vez que un significativo aporte para superar abiertamente la transmisión de contenidos como ha sido tradicional.

De igual forma, es oportunidad para lograr una integración eficaz del conocimiento, como exigencia ineludible de un cambio científico y pedagógico del acto enseñante. Aún más, cuando se exige la explicación crítica de la realidad vivida. Como dicen Meroni, Andina y Mastropiero (1979), “hoy en día el concepto de interdisciplinariedad está tomando cada vez mayor impulso entre los científicos y los educadores de todo el mundo” (p. 19).

Este reto lleva consigo impulsar procesos formativos que vayan más allá de la fragmentación del conocimiento. Es necesario entender que la enseñanza de contenidos parcelados es un notable contrasentido, ante la emergencia de conocimientos afines, parecidos o idénticos en sus objetos de conocimiento y metodologías. Por tanto, la enseñanza de las ciencias sociales debe revisar la concepción de asignaturas parcela,, por la integración de conocimientos afines.

Al respecto, opinan Meroni, Andina y Mastropiero (1979), implica “...agrupar varias materias en un campo amplio de estudio de acuerdo con sus afinidades, objeto de estudio, vinculaciones de hechos o de enfoques. A esta agrupación de materias en un campo amplio, se le denomina área.” (p. 13). En este caso, como el área de ciencias sociales, está integrada por las asignaturas geografía, historia y formación cívica, se sugiere vincular sus conocimientos en el tratamiento de problemas de la comunidad.

Del mismo modo, se pueden abordar temas de interés para los niños y niñas, en una labor formativa donde se estudien problemas geográficos e históricos,

necesidades de la colectividad donde se localiza la escuela, temas identificados y/o seleccionados por la comunidad como casos de interés colectivo, entre otros. La acción pedagógica será buscar, procesar y transformar informaciones en conocimiento. Al respecto, Meroni, Andina y Mastropierro (1979), dicen:

El currículo por áreas tiene muchas ventajas, por ejemplo: responde a las características integrativas del proceso de aprendizaje, ofrece una mayor unidad e integración de los conocimientos, permite establecer principios más generales en el campo del saber, amplía la visión de los hechos y fenómenos relacionándolos en todos sus aspectos, con lo cual se obtiene un todo significativo de mayor alcance y más rica comprensión. Por otra parte, estimula el desarrollo del espíritu crítico... y la capacidad para pensar. (p. 13).

En principio, el renovado planteamiento curricular obedece a la nueva realidad socio histórica que vive la humanidad y convierte en obligatoria una actualizada visión de la realidad en estrecha conexión con el conjunto planetario. Esto también se percibe ya en la dinámica del aula escolar, pues los estudiantes vivencian otras situaciones, fuera de la escuela que es necesario explicar en forma reflexiva y crítica, donde los medios de comunicación social, cumplen una labor formativa relevante.

Para concretar, la integración curricular que responde, por si misma, a la interdisciplinariedad, demanda desarrollar la enseñanza de las ciencias sociales, con procesos formativos que permitan articular puntos de vista, enfoques, concepciones y modelos. Eso supone insertar la práctica escolar en la explicación de situaciones y problemáticas vividas por el docente y sus estudiantes para fortalecer posturas sistémicas y holísticas.

CAPITULO VI

PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA PRACTICA ESCOLAR COTIDIANA

El conocimiento de la realidad social

Las condiciones del mundo contemporáneo son determinantes para requerir un cambio en la enseñanzas de las ciencias sociales en el escuela bolivariana. Desde diversas concepciones se reclama un cambio categórico; en especial, cuando se refiere a la integración con el entorno comunal. Eso implica, no solamente adquirir los bienes de la cultura, sino comprender sus manifestaciones y gestionar su transformación. .

En ese sentido, es relevante que la enseñanza comience a interrogar la realidad inmediata, donde todos los días se construye el espacio y su historia, pero donde asimismo, se dinamiza la vida social. Se trata, desde este punto de vista, de aprender a leer la vida de la comunidad. Es ponerse en contacto con los testimonios orales, escritos y arquitectónicos, para penetrar en la estructura socio-cultural. Eso que habitualmente se observa y forma parte de la vida colectiva, es objeto de estudio.

En efecto, se trata de la interrelación con el escenario que los grupos humanos han construido en condiciones históricas dadas, pues es allí donde se manifiesta el proceso histórico que evidencia la forma como grupo humano se ha adaptado y construye su lugar. De allí la necesidad de revelar la estructura socio-cultural emerge de la adaptación al cambio y de la formas cómo se transforma la relación sociedad-naturaleza.

Quiere decir que el cambio en la enseñanza de las ciencias sociales implica reflexionar sobre los acontecimientos de la vida social. Por tanto, es fundamental precisar la evolución y cambios, a partir de lapsos y momentos que denuncien las circunstancias más pronunciadas y que sirven para inferir la identidad y fisonomía al territorio. En efecto, eso supone develar el pasado y el presente, de tal manera que lo actual se entienda como constructo y transformación del pasado.

También la enseñanza debe proponerse revelar las formas que, de una u otras forma, han intervenido para construir lo actual. Vale preguntarse: ¿Cómo era antes?, ¿Cómo ha evolucionado hasta hoy? ¿Cómo es hoy?, entre otras. De esta forma comienza a emerger la ideología dominante y sus realizaciones; las formas político-

administrativas para organizar el espacio, la perspectiva social para intervenir las potencialidades del territorio, entre otros aspectos.

Pero es el escenario de la vida cotidiana, donde el docente y sus estudiantes, habitan como ciudadanos, el ámbito por excelencia para promover una enseñanza de las ciencias sociales coherente y pertinente con el cambio social. Es la vida misma en su plena informalidad; en su escenario territorial y donde la trayectoria desde el pasado hasta hoy, convive en los constructos generados por naturaleza artificial y en la memoria colectiva. Al respecto, según Abreu de Armengol y Otros (1984):

... es necesario considerar el ámbito social en el cual 'vivimos' y 'vivenciamos' determinados problemas que van a ser temas de las Ciencias Sociales. ...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).

Como se aprecia, desde esta perspectiva, en el proceso científico y pedagógico, para elaborar el conocimiento, se destacan otros aspectos, como son el lenguaje, las experiencias cotidianas, los testimonios escritos y el diálogo. Ahora, se va a indagar los saberes de los habitantes de la comunidad, para obtener datos que, en su mayoría, son elaboraciones de la experiencia cotidiana. Así, las posibilidades de enseñar, se acrecientan al obtener otras informaciones y referentes sobre los eventos sociales.

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 resulta de un proceso integral y dinámico, que coloca en el primer plano a la acción consuetudinaria de los miembros del colectivo social y de su armonía con el ambiente del lugar.

De esta manera emergen otras opciones para avanzar más allá de las actividades didácticas tradicionales, limitadas a dictar, copiar, dibujar y calcar. Ahora, el apremio es aportar desde los renovados planteamientos de ciencia cualitativa otras estrategias para enseñar ciencias sociales, en forma más abierta y flexible, como es la naturaleza de la vida social. Implica entonces formar a los niños y niñas, en la acción participativa y protagónica, como también agilizar procesos de reflexión crítica.

Por cierto, para Andina y Santa María (1992), al vincular a los educandos con su entorno, se da un paso significativo para ejercitar la observación acuciosa, vivaz, ágil e inteligente. La intención es ejercitar una percepción más global, total y de conjunto, tal y como acontecen las circunstancias en la vida diaria. Vale recordar que con la observación, la ciencia apunta hacia el contacto inicial con los temas de estudio.

Esta ejercitación implica que los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, inician a los estudiantes en la explicación de su lugar. Desde esta perspectiva, en palabras de Andina y Santa María (1992), se afianza el conocimiento del tiempo y el espacio. Estas autoras dan importancia a la formación de niños y niñas, en lo referido al espacio, en cuanto, la orientación, ubicación, relación y distancia y, en cuanto al tiempo, frecuencia y regularidad.

También es necesario, contribuir a formar en los aspectos referidos a la orientación en el tiempo (pasado, presente y futuro), sucesión, simultaneidad, duración y cambio. Esta direccionalidad pedagógica debe apoyarse en el uso didáctico, de planos, mapas, datos estadísticos, climogramas, láminas, diapositivas, fotografías, observación de programas de televisión, entrevistas con personas de la comunidad y en el contacto con Internet.

Además, la lectura del periódico, revistas, documentos, esquemas y diagramas, cuadros narrativos, cuadros cronológicos, líneas de tiempo, entre otros. Igualmente, el docente deberá tomar en cuenta otras opciones didácticas de primer orden, tal es el caso de las experiencias directas, como es el caso de la excursión, el trabajo de campo y la visita guiada. Con estas actividades, los niños y las niñas abordan la realidad y sus problemas y se ejercitan en los eventos de la ciencia para elaborar conocimientos.

Con estos aspectos, los estudiantes se aproximan científica y pedagógicamente a su realidad, desde sus experiencias personales y familiares, para contactar con su lugar y sus vicisitudes. La importancia formativa de esta labor se fortalece, pues se trata de la apertura y ejercitación que supera al adiestramiento tradicional y faculta a los niños y niñas a utilizar medios para obtener datos y transformarlos en conocimientos desde la escuela bolivariana.

La enseñanza de las Ciencias Sociales ante la nueva perspectiva

La compleja realidad socio - histórica del presente amerita de explicaciones que provengan desde diversas posturas. En efecto, allí, la educación es afectada, entre otros, por el desenvolvimiento del ámbito cotidiano de rasgos acelerados y demasiado turbulentos. Pero es el sentido y significado del cambio que le da a la cotidianidad esa evidencia de rápida transformación, al cual la acción educativa tradicional vigente en las aulas, no da ni tiene respuestas decisivas.

En ese contexto, la enseñanza de las ciencias sociales, vive una contradicción muy reveladora de su atraso y obsolescencia para comprender el momento geohistórico, debido a que ante una situación tan informada, donde las dificultades sociales, ambientales y geográficas denuncian una problemática que acrecienta sus dificultades, su práctica escolar es desenvuelta con procesos de enseñanza y aprendizaje de fuerte acento pretérito.

En investigaciones realizadas por Santiago (1997), ha hallado que el docente dice tener fundamentos teórico-metodológicos para abordar la realidad socio-histórica. Sin embargo, persiste con una enseñanza que tiene como finalidad que los estudiantes memoricen contenidos programáticos. Además que esa labor está guiada por las orientaciones del programa. El resultado es una actividad formativa para la rutina, el adiestramiento, la alienación y la descontextualización.

Pero al contrastar los hechos de la escuela, la enseñanza y el entorno, la situación se complica, pues son notables y profundas diferencias, entre una educación para mejorar la calidad de vida y la transformación del cambio social. Ante esta circunstancia, se responde con prácticas repetitivas que dan derivado en un educador que confía más en la actividad empírica, que en el avance de los conocimientos pedagógicos y didácticos.

Esto pone de relieve la escasa responsabilidad social y el apego a la rutina del aula. Es poco el tratamiento que se da a la problemática social, cuando, por el contrario, la exigencia es que la práctica escolar y pedagógica, sea abanderada en promover la transformación de la sociedad. En esa labor, la iniciativa debe ser la formación de un ciudadano que sea protagonista activo y responsable en la construcción de una nueva sociedad, más preocupada y con ánimo para entender críticamente su lugar.

Se debe acentuar la formación que fortalezca el sentido participativo y protagónico que reivindique la solidaridad y el sentido popular. 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).

Por tanto, la actividad escolar debe ser más democrática, participativa, reflexiva y crítica; que salga del aula y la escuela y se adentre en la complejidad de la vida cotidiana para explicar sus acontecimientos. Aquí, es fundamental agilizar la discusión, favorecer la búsqueda de datos, compartir con los habitantes de la comunidad, entre otros aspectos, bajo la orientación de un docente convencido de su misión pedagógica y del momento histórico que vive.

Ahora, se debe dar apertura a la docencia inquieta, curiosa, responsable y plena de voluntad, que emprende iniciativas y toma de decisiones, para desarrollar un trabajo escolar más acertado y adecuado a las necesidades de sus estudiantes y de la comunidad. En ese sentido, el educador promoverá actividades para enseñar y aprender plenas de incentivación y motivación para mejorar su trabajo escolar cotidiano.

Es la apertura para buscar otras vías pedagógicas y didácticas para confrontar la realidad. Al respecto, afirma Franqueiro (1977), que “de la habilidad e imaginación con que aquéllos las seleccionen dependerá su eficacia. Es necesario que al abordar

un tema nuevo el educando experimente curiosidad y se sienta atraído por las tareas que su maestro le propone... (p. 10). Y eso está en función de las actividades que se promuevan, las cuales deben adecuarse al objetivo y la temática a tratar.

El educando de la educación bolivariana

Con los cambios curriculares promovidos desde la vigencia de la Constitución de 1999, la educación bolivariana tiene en la escuela bolivariana, al espacio formativo para educar al niño y la niña. Se trata de un subsistema, cuya misión es formar a los infantes en el marco de un continuo humano, pero centrado en una labor pedagógica que asuma su condición biopsicosocial, como su tarea fundamental; es decir, formar a niños y niñas.

Se pretende entonces desarrollar sus potencialidades de ser humano en procura de la formación integral de su personalidad. Por tanto, los conocimientos y prácticas escolares, deben orientar sus acciones formativas hacia conformar un espacio académico que propicie, no solo su desempeño en el aula, sino también comience a interactuar con el entorno inmediato. El propósito es iniciar al educando en las prácticas democráticas.

En la realidad escolar, uno de los problemas a solventar es que, precisamente, el niño es tratado como si fuera un adulto, debido a que las actividades que desarrolla habitualmente, apuntan a educar a un sujeto que debe ser capaz de memorizar datos, hábil para manifestar esa reducida información, a la vez que aprenda a leer y escribir, pero sin reflexionar sobre lo que le y escribe; es decir, no piensa ni elabora su propio punto de vista sobre los contenidos y menos sobre su realidad diaria.

Esta labor minimiza la finalidad constitucional de formar ciudadanos cultos, sanos y críticos, debido a que la enseñanza, ha extraviado su camino 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 (...) (p. 121-122).

A lo citado se puede vincular el hecho que los niños y niñas 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.

En esa dirección, el educando vive tres realidades: su realidad concreta plagada de dificultades, la realidad que le ofrece la televisión de alto significado virtual y la realidad escolar. Tres mundos diferentes, discordantes y contrapuestos. Por un lado, los problemas sociales y geográficos; por el otro, un mundo abstracto muy alejado de su vida misma y el escenario escolar donde todo está establecido para ser consumido y retenido.

Así, coexisten la problemática social, símbolos, Íconos, y códigos, con contenido fríos, teóricos e idealizados. Todo esto, para distraer su formación hacia ámbitos distintos y neutralizar sus inquietudes y necesidades personales. Así, se deja a un lado su conformación biopsicosocial, para ser considerado como sujeto que no sabe y que la escuela lo debe preparar para la vida, pero la televisión lo deforma en consumidor y es indiferente ante las dificultades de su comunidad.

La escuela, por tanto, desprecia, desecha, desconoce y deja a una lado, que el niño y la niña son buenos conversadores, curiosos y detallistas; posee una extraordinaria imaginación; imita con facilidad; desarrolla y participa en actividades lúdicas en forma activa; es egocentrista, pero también es honesto y posee una alto sentido de la responsabilidad. Actúa con facilidad, lo que permite abordar el entorno inmediato sin aprietos, entre otras características.

Este desconocimiento marca para la escuela una notoria diferencia con la vida social, donde los niños y niñas despliegan un comportamiento natural y espontáneo, pues participan activa y reflexivamente sin ataduras, en una postura abierta y normal. En consecuencia, urge educar al niño y niña como niños y niñas; no es un adulto. Por eso es relevante y significativo que la enseñanza de la lectura y la escritura debe avanzar más allá de su aprendizaje simplemente.

Para Jarolimek (1971), se impone el reto de enseñar para el uso y disfrute del lenguaje. Implica entonces mejorar la capacidad para entender las palabras, pero también promover su aplicación en la construcción de textos sencillos que pongan de manifiesto su originalidad y creatividad. Por eso la debe ser empleada por niños y niñas, con el objeto de pensar sobre lo que leen y escriben, propiciar conversaciones sobre lo leído y transferir lo aprendido en las situaciones sociales.

Estas actividades deben asegurar la confianza del educador, dado que el caso amerita de atención, responsabilidad y ayuda para que poco a poco, los educandos adquieran seguridad en lo que aprenden. Aún más, si eso se relaciona con ejercicios de lectura colectiva y la discusión también colectivizada, donde los niños expongan su criterio sobre la lectura, se contribuirá a una formación más integral del niño, porque, al adquirir la confianza necesaria, su gestión participativa mejorará.

Otro aspecto a mejorar el sentido y significado de la lectura en el niño, será propiciar actividades lectoras sobre temas por ellos conocidos. Es decir, se impone articular en forma integral y dinámica lectura, lenguaje y experiencia cotidiana, como base esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Eso representa facilitar oportunidades para realizar acciones simultáneas conducentes a la obtención del conocimiento por sus propios medios.

Así, el lenguaje se enriquecerá al compartir con los semejantes, la lectura se hará una necesidad personal y por tanto, resultado de una motivación intrínseca, con el objeto de abordar la situación habitual en la cual se desempeña como ciudadano habitante de una comunidad. Es importante promover la formación de la capacidad de interpretar ideas y de entender su significado. La idea es que el niño y la niña gestione por su propia iniciativa la actividad lectora.

Con eso se busca impulsar que, desde la escuela bolivariana, los educandos infantiles, participen y promuevan en procesos que se complican gradualmente para empujar la creatividad de acción y pensamiento, en ejercicios sencillos de análisis sobre ideas presentadas por el mismo docente y/o por los niños y niñas, como temas para compartir en grupo grande. También se pueden exponer problemas cotidianos que se desarrollan en el contexto cotidiano de la comunidad.

Obviamente, el pensamiento crítico no será del dominio de los alumnos de esta institución, pero sí será punto de partida para impulsar su desarrollo desde la práctica escolar cotidiana. Significa ayudarlos para que comiencen a involucrarse en procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá del simple acto memorístico por una acción de intercambio de ideas y opiniones personales; muchas de ellas elaboradas desde su condición de habitante de la comunidad.

El objetivo es agilizar en las actividades diarias, la acción reflexiva que apuntalen formas de pensar que revelen procesos de pensamiento. En ese sentido, Andina y Santa María (1992), consideran que la experiencia inmediata en la cotidiana debe asumirse por el niño a partir de su participación activa y en forma directa. Es necesario que desarrolle experiencias que le faciliten una confrontación abierta, espontánea y franca con los temas de estudio identificados en su comunidad.

Esto se logra con experiencias sencillas para sus inquietudes y necesidades. Estos autores afirman al respecto, lo siguiente: “Así, el niño pasará progresivamente de un medio social meramente vivido a un medio socialmente percibido, de éste a uno concebido en su intelecto...En consecuencia, la formación del...futuro ciudadano será capaz de comprender situaciones nuevas y hallar respuestas apropiadas para esas situaciones; esto no se obtiene con la mera memorización, para responder de modo mecánico ante situaciones conocidas” (p. 41).

CAPITULO VI

LA ACCION DIDACTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL ESCUELA BOLIVARIANA

Alternativas pedagógicas para enseñar las ciencias sociales

En el contexto del Nuevo Orden Económico Mundial, la educación es un escenario propicio para promover la reproducción de los fines y objetivos del consumismo, la alienación y la indiferencia. En consecuencia, se promueve una labor educativa de nuevo tipo más preocupada por el uso de la tecnología y las recetas que vislumbran como medios para transmitir conocimientos, sin la reflexión crítica, sino para educar espectadores “anestesiados”.

Esa situación origina que se amenace la existencia del docente, pues ahora se promueve su sustitución por maquinas; se da significatividad pedagógica a las orientaciones programáticas y se definen pautas para orientar la formación a lo meramente instrumental, pero se deja por fuera a la formación integral, a la formación de una subjetividad crítica y constructiva; es decir, una educación tecnocrática de nuevo tipo, renovada y actualizada, acorde con el mercado global.

En ese contexto, la educación infantil es un escenario para apuntalar la industria lúdica, fundamentalmente. Los niños y niñas también son consumidores. Por tanto, hay que educarlos en el consumo de productos, cuyo uso será, permanente en la adolescencia, juventud y adultez; en otras palabras, el consumo garantizado. Allí, la televisión cumple una extraordinaria función, al estructurar una programación dedicada a niños y niñas, con el acompañamiento de una publicidad atractiva.

Pero igualmente, hay otro punto de vista que sostiene que desde la edad infantil, se debe facilitar una formación para comprender la realidad vivida. Ante el incremento de la problemática social, los altos niveles de analfabetismo infantil y la inserción de niños y niñas en el ámbito laboral, es necesario promover una formación educativa más ajustada a asumir las situaciones cotidianas como objetos de conocimiento.

Significa que la educación del niño debe desenvolverse en el libre acceso a las cosas, a los lugares, a los métodos, a los acontecimientos, a los documentos. Ya es reiterativo afirmar 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. Se trata de educar al sujeto activo y reflexivo, que comienza a abordar su entorno en forma práctica e investigativa.

La idea es incentivar e incrementar su protagonismo, tanto en el aula como sujeto miembro de una comunidad. Eso determina facilitar situaciones de enseñanza y de aprendizaje que involucre a los niños y niñas en acciones conducentes a resolver problemas por ellos identificados, con alternativas factibles de su propio sello personal y grupal. Eso responde al nivel de complejidad que vive la sociedad actual. Al respecto, 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).

Desde esta perspectiva, el propósito es echar las bases para interpretar el momento, conocer la realidad, fortalecer la vía científica para obtener el conocimiento y motivar la Identidad Nacional en el contexto del mundo globalizado. De tal manera que se supere la mera contemplación de los hechos, al ejercitar la mente, pensar con libertad y recuperar el sentido social. *“No se trata fundamentalmente de que los niños aprendan filosofía, sino de que la inventen, de que la hagan (...)”* (Pineda, 1992).

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, para gestionar la transformación de sus conocimientos vulgares y los 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).

Según lo citado, la idea es que el niño y la niña deben involucrarse en actividades que les permitan aprehender, observar y apreciar el mundo. Es, por tanto recomendable incentivar la enseñanza para que relacione participación y reflexión en forma habitual y en ejercicio permanente. Este es un paso esencial y decisivo para confrontar los efectos nocivos y perversos de la televisión; en especial, la manipulación ideológica.

Ya es suficientemente conocido que las nuevas generaciones están muy informadas pero no comprenden los acontecimientos. En ese sentido, 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 apoyados en íconos, códigos y símbolos, constituyen medios para facilitar la difusión de mensajes, que 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. De allí que los expertos en el comportamiento infantil manifiesten habitualmente la urgente necesidad de controlar el uso de la televisión.

Una labor pedagógica, en esa dirección, obliga a motivar desde la escuela, el uso de los medios televisivos como instrumentos de enseñanza. Una respuesta debe tomar en cuenta que los niños y niñas deben desarrollar sus potencialidades desde una acuciosa actividad indagatoria que lo acerque a la realidad donde vive. Por cierto, Agudelo y Flores de Lovera (1997), 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.

Con lo descrito se pretende dar más importancia formativa a abordar situaciones de la dinámica social, como objetos de estudio. Apremia, dadas las condiciones del mundo contemporáneo, en los países pobres y subdesarrollados, los niños y niñas, que en muchos de casos, ya se desempeñan en actividades laborales, sean educados para entender la vida sin artificialidad y simulación. Por eso, una propuesta de cambio debe considerar, de acuerdo con Abreu de Armengol y Otros (1983), acciones para:

- 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.

Se trata de actividades para adquirir, procesar y transformar datos, al participar activamente en la comprensión de situaciones de la vida diaria, hacia el conocimiento del ámbito comunal donde está insertada la escuela. Esta labor reclama al docente de la escuela bolivariana, revisar su práctica pedagógica e ir más allá de la sencilla transmisión de nociones y conceptos, por una labor más preocupada por el sentido de la participación activa y reflexiva de sus alumnos.

El hecho de recopilar información, procesar información, comunicar información, identificar problemas y necesidades, elaborar opciones de cambio, evaluar opciones, tomar decisiones y aplicar soluciones, trae consigo, conocer los fundamentos teóricos y metodológicos de actividades que sirven para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con fines de mejorar su efecto formativo en niños y niñas. En tal sentido, entre las actividades que pueden contribuir a ese logro, se encuentran:

La exposición dialogada

Se trata de una actividad pedagógica que tiene como objetivo explicar contenidos en situaciones donde los niños y niñas, son espectadores de la disertación del docente. Fácilmente se entiende que es una acción de acento tradicional, pero que todavía tiene un notable efecto en la labor comunicativa que debe cumplir el educador. Al respecto, se sume que el desarrollo de los procesos de enseñanza es también un proceso de comunicación.

En el caso de la exposición dialogada, adquiere una relevante importancia en la enseñanza de las ciencias sociales, pues permite al docente compartir puntos de vista con sus estudiantes. Así, la clase caracterizada por ser eminentemente expositiva, se convierte en una acción dialógica, de compartir puntos de vista, planteamientos y

enfoques, a través de narraciones, descripciones y explicaciones que incentiven la participación activa y reflexiva de los niños y niñas.

La observación

Esta es la actividad tradicional y más aplicada en la enseñanza de las ciencias sociales. Se sustenta en el vínculo del sujeto con su realidad inmediata, el contacto con los habitantes de la comunidad y con la dinámica de su entorno vivido. Es una valiosa acción donde los sentidos facilitan apreciar lo que ocurre, pues allí se armonizan la experiencia adquirida, el sentido común de percibir la realidad y la intuición que garantiza la lucidez ante lo percibido.

Según la opinión de Meroni, Andina y Mastropiero (1979), “la observación debe estar siempre acompañada de la expresión, ya sea oral, escrita por dibujos modelados, etc. A través de la observación podrá fomentarse un vocabulario ordenador de la localización de las cosas: arriba-abajo; adentro-afuera; delante-detrás; sobre-debajo; derecha-izquierda, etc.” (p. 135).

Con la observación se aprende en forma habitual, además que se pone en práctica una relación visual de acento libre y seguro, para poner en evidencia la postura e inquietud personal sobre la realidad observada. Con la observación, se adquieren experiencias que aseguran y sustentan ideas previas que puede servir para avalar explicaciones empíricas, a temáticas de actualidad social, al abordar situaciones de la vida comunitaria.

La observación adquiere relevancia pedagógica, además de la ya mencionada, cuando se aplica para reflexionar en escenarios cotidianos, que deriven en la necesidad de desarrollar procesos para explicar casos de la vida social. Lo significativo será, en efecto, la elaboración de criterios propios que contribuyan a la formación de un ciudadano consciente, responsable, sensato, consecuente, comprometido y, fundamentalmente, sensible al cambio social.

Trabajos de campo, visitas y excursiones

En la medida en que se da importancia al escenario comunal como objeto de estudio, para la práctica escolar, se acrecienta la exigencia de contactar en forma directa, la realidad. Una de la respuesta que da la didáctica es promover actividades, tales como el trabajo de campo, la visita y la excursión. Se trata de una acción sistemática para vincular la acción formativa que se realiza en el aula, con los acontecimientos de la vida cotidiana de la comunidad.

Con estas actividades, la enseñanza de las ciencias sociales, da un paso relevante en romper con la descontextualización tradicional, circunscrita a transmitir los contenidos del programa, en el aula. Ahora, se facilita emplear el conocimiento para explicar una situación de la realidad inmediata y transferirlo para entender

acontecimientos donde se involucran habitantes de la comunidad; es decir, una transferencia activa y reflexiva que nutre las ideas previas de los estudiantes.

La aplicación didáctica del trabajo de campo, la visita y la excursión, se puede complementar con la formulación de preguntas, la identificación de temas de interés, la aplicación del cuestionario y la entrevista, como medios para verificar la correspondencia del conocimiento explicado en el aula con las circunstancias de la vida cotidiana. Esto tiene estrecha correspondencia con la búsqueda de información en forma abierta y flexible.

Estas experiencias, dicen Meroni, Andina y Mastropiero (1979), proporcionan ricas oportunidades para realizar fructíferas observaciones para fortalecer la enseñanza de las ciencias sociales, pues los estudiantes "...contactan en forma directa con la realidad, tal como es y tienen ocasión de vivirla con sus propios sentidos (p. 136). Por tanto, es y debe ser una actividad bien planificada por el docente, quien debe evitar la improvisación.

Los citados autores consideran que con estas actividades "se aprovecharán para el desarrollo de las nociones de ubicación, distancias, relación espacial, educación vial, etc. Hechos y fenómenos históricos y geográficos, así como aspectos y lugares históricos, permitirán un conocimiento intuitivo de la realidad. Los contactos humanos, lo que hace la gente, las actividades comerciales, industriales, culturales, etc., serán ocasión propicia para comentarlos... en el aula."(p. 136).

Dramatizaciones

Otra forma de enseñar ciencias sociales en la educación bolivariana son las dramatizaciones. Esta forma de aprender tiene una extraordinaria aceptación en los ámbitos escolares y allí, se aplica en forma muy cotidiana. Si alguna actividad es fácilmente adaptable a la formación de los niños y niñas, es participar en actividades donde ellos puedan desempeñar un rol activo. Ellos, generalmente, se sienten muy halagados cuando cumplen con la actividad de actores.

La dramatización, en consecuencia, es una oportunidad para representar acontecimientos históricos, desarrollar escenas de sucesos de la vida diaria, desempeñar la actuación de un personaje de la comunidad, vivenciar una actividad cívica, entre otros aspectos. De allí que en las escuelas, esta actividad es indispensable y obligatoria, por la aceptación de niños y niñas, como también de los padres y representantes. Al respecto, Meroni, Andina y Mastropiero (1979), dicen:

...esta inclinación espontánea puede aprovecharse en la escuela proponiendo a los chicos que realicen representaciones de situaciones sociales, personajes o hechos históricos. El valor didáctico de estas dramatizaciones no reside tanto en lo externo, aunque esto ayuda, cuanto en el grado de penetración y de

conciencia que el niño o los niños logran del personaje o la situación que encarnan (p. 137).

Fundamentado en lo expuesto por las autoras citadas, las dramatizaciones posee un extraordinario efecto formativo, pues permite oportunidades pedagógicas para enseñar situaciones de la vida diaria, promover el acercamiento entre los niños y niñas para conformar grupos de trabajo, fortalecer la socialización como parte de la formación, la responsabilidad y su valor personal y social, entre otros aspectos. Además es constituir una experiencia valiosa para tratar con profundidad explicativa.

El trabajo en grupos

Desde los años cuarenta del siglo XX, se escucha con insistencia, en los ámbitos académicos, la propuesta del trabajo en grupos. Se trata de una respuesta a la vigencia y permanencia de la organización de la clase dividida en columnas de pupitres, para uno de los estudiantes del curso. Es, desde la psicología, desde donde se han formulado aportes para mejorar la individualización de la clase y promover el trabajo grupal.

Esta es una iniciativa para impulsar la socialización que, por cierto, los niños y las niñas, ya han iniciado en su hogar, con el acercamiento familiar. Las experiencias familiares se sostienen en una permanente conversación, donde confluyen diversos temas, como también la internalización de puntos de vista domésticos sobre la realidad, el mundo y la vida. Esa intensa relación tiene en el afecto, la solidaridad y la transmisión cultural, un basamento de fundamental importancia formativa.

Del mismo modo, la escuela asume una función socializadora que complementa, indiscutiblemente, la integración social, porque allí, encuentran en el docente y en otros compañeros, otro incentivo para la convivencia social. Por eso, Jarolimek (1971) opina que “Uno de los principales objetivos de los programas de las escuelas primarias es ayudar a los niños a desarrollar las habilidades que les permitirán ejercer sus funciones dentro de grupos y contribuir a lograr las metas de éstos” (p. 208).

Pronto, al ingresar a la escuela, los niños y niñas, comienzan a integrarse socialmente y a potenciar las posibilidades para vivir en concordia y amistad. Rápidamente, se armonizan las actividades para compartir y desarrollar actividades en equipo, en una estrecha relación de entendimiento y comprensión mutua los vincula y cohesionan como grupo. Lo revelante es que se inicia una aproximación que echa las bases para un compañerismo solidario y afectivo.

El resultado es que el docente tiene a su disposición una extraordinaria oportunidad para potenciar la integración grupal, a la vez que incentivar el aprendizaje colectivo. Esto constituye un significativo aporte para el mejoramiento formativo de los infantes, pues favorece la detección de situaciones personales y

colectivas para echar las bases de la armonía grupal. Esto es básico para gestionar la participación democrática desde esta edad.

Al participar en la labor grupal, por ejemplo, para debatir sobre situaciones cotidianas de la comunidad, se echan las bases para respetar al otro, escuchar con atención al otro, respetar la opinión de los demás, como también desechar la competencia. Esta acción formativa debe descansar en el desarrollo de la comunicación, que fomente las posturas críticas y constructivas con base a argumentos.

Por tanto, el trabajo en grupo debe apuntar hacia la participación activa y reflexiva. Eso se manifestará en la labor del grupo, al desempeñarse integrados, en armonía y, esencialmente, en la toma de decisiones responsablemente. No se puede dejar de mencionar que esto amerita de una supervisión constante y orientadora del educador, con el objeto de amilanar los consabidos altercados y polémicos que habitualmente surgen entre niños y niñas.

La conformación de grupos de trabajo supone tomar en cuenta, la libertad para integrar el equipo, dar oportunidad para una selección equilibrada, incentivar la constitución del equipo en función de intereses comunes; contar con un asesoramiento para el cumplimiento de las actividades; democratizar las reuniones, de tal manera que no se impongan criterios, sino que sean el resultado de intercambio, negociación y confianza, entre otros aspectos.

No puede dejar de mencionarse que el trabajo en equipos, debe ejecutarse en forma esporádica y no permanente como ha ocurrido con la clase expositiva y/o el dictado. Es necesario no convertir al trabajo en equipos en una sola forma de enseñar los contenidos de la enseñanza de las ciencias sociales. Quiere decir que esta actividad deberá contar con la aprobación de los niños y niñas, como también de la temática que se abordará en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El incentivo de la investigación

Uno de los cambios que se promueven en el ámbito académico para mejorar la enseñanza de las ciencias sociales, es precisamente, iniciar a los niños y las niñas, en actividades de investigación. Un argumento que se asume es su condición de sujetos “preguntones”. Su habitualidad interrogativa es base esencial para pensar en forma justificada que es necesario aprovechar su facilidad e ingenuidad para formular preguntas.

Además de eso, también son muy conversadores y participan con cierta frecuencia en los diálogos de los adultos. Por cierto, en la medida en que se les da la oportunidad en el aula de clase, manifiestan su discurso con naturalidad y espontaneidad. Este aspecto se puede considerar como punto de partida para acceder a explicaciones sobre

los acontecimientos de la vida cotidiana de la comunidad; es decir, utilizar el lenguaje como medio para buscar datos, noticias e informaciones para comprender sucesos.

Con esto se pretende iniciar desde la escuela bolivariana, la democratización de la investigación. Es necesario socializar esta actividad que hasta ahora ha sido labor exclusiva y privilegio de escasos estudiosos, para entender que desde el ciudadano común; cualquier persona puede observar, interrogar y formular preguntas, para obtener una información sobre un determinado tema. En este escenario, eso ocurre con la elaboración de puntos de vista sobre circunstancias vividas.

Fomentar la indagación en el nivel escolar, implica educar al ciudadano común para obtener un criterio más justo y democrático que le ayudará a explicar la realidad que vive y los acontecimientos que en ella se producen. Por tanto, el docente de la escuela bolivariana, puede iniciar con la formulación de preguntas para interrogar a los padres, abuelos y al bodeguero, como también a funcionarios públicos y profesionales de la comunidad, sobre contenidos explicados en clase.

En esta institución, enseñar las ciencias sociales, trae como consecuencia, investigar en forma sencilla; es decir, buscar y organizar datos y referencias sobre un tema y/o contenido programático. Si bien es cierto que los niños y las niñas, en muchos de los casos, no saben leer y escribir, no menos cierto es que saben hablar y eso permite comunicar las informaciones obtenidas al decir preguntas sobre interrogantes formuladas por el docente.

Jarolimek (1971), también recomienda que los docentes realicen lecturas sobre temas de actualidad para que los niños construyan sus preguntas y las formulen a los padres y vecinos del sector donde ellos viven o cercanos a la escuela. Además, se pueden elaborar preguntas sobre experiencias en el aula, tales como dramatizaciones. En lo concreto, investigar en la enseñanza de las ciencias sociales, en la escuela bolivariana, supone entonces un proceso de constancia y persistencia.

Iniciar a los niños y niñas en la investigación también representa, educar para la exposición e intercambio de ideas, opiniones y puntos de vista personales. Así, se comenzará en las aulas escolares a educar a un ciudadano capaz de participar activa y reflexivamente que habla, escucha y respeta la opinión ajena, pero también razona sus impresiones personales desde sus propias experiencias y de los demás; es decir, un actor de los acontecimientos que usa el lenguaje para comunicar su manera de pensar.

El uso de los recursos didácticos estadísticos

En forma cotidiana, se aprecia, principalmente, en los periódicos, el uso de los datos estadísticos para explicar el comportamiento, en el tiempo y en el espacio, de los temas estudiados por la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela bolivariana. En ese sentido, son frecuentes gráficos, cuadros y datos estadísticos. Estos

medios ofrecen datos en cantidades, flujos y figuras, que ameritan prestar atención pues muestran comportamientos y tendencias sobre casos precisos y concretos.

Esto es corroborado por Jarolimek (1971), cuando expresa que con el empleo de gráficos, cuadros estadísticos, ojivas, diagramas, histogramas, entre otros, “es quizá el mejor medio de representar comprensivamente la gran cantidad de datos estadísticos...” (p. 276). Por cierto, su importancia pedagógica implica mejorar la enseñanza de los temas económicos, demográficos y sociales, de actualidad, para destacar algunos casos.

El citado autor, comenta que, “en primer grado, los niños pueden captar la idea de una gráfica simple que registra la temperatura diaria o gráficas sencillas de barras o figuras (pictogramas donde se represente el dinero que están reuniendo con algún fin caritativo. En tercer grado, los niños pueden llevar un registro gráfico de las palabras aprendidas, de las notas en la clase de aritmética o del dinero ahorra en el sistema escolar, etc.” (p. 277).

Por tratarse de niños y niñas, la aplicación didáctica debe apuntar hacia la adquisición de nociones matemáticas y estadísticas que tengan como propósito facilitar la explicación de situaciones históricas, geográficas y sociales. Allí, lo esencial es contribuir a la interpretación de datos estadísticos, para comprender los comportamientos de los datos, incentivar la observación y lectura interpretativa, con el objeto de descifrar tendencias, preferencias y directrices.

Del mismo modo, un logro pedagógico es iniciar a los niños y niñas en la elaboración de cuadros estadísticos, ojivas, pictogramas, círculos y gráficos e iniciar la actividad lectora e interpretativa que agilice la reflexión crítica. Quiere decir que lo ideal es ejecutar actividades para buscar información, elaborar el dato estadístico, procesar la información descrita y debatir en grupo grande el contenido descrito en la representación estadística construida.

Los mapas

El recurso geográfico por excelencia es el mapa, el cual se utiliza desde épocas pretéritas. Para la enseñanza de las ciencias sociales constituye en medio básico y esencial para mostrar y demostrar la localización de los acontecimientos geográficos, históricos y sociales en el espacio. Eso implica reconocer que el mapa es el recurso tradicional que se ha utilizado para representar la superficie terrestre, en sus diversas escalas y temáticas.

Hoy día, preserva ese sentido y significado, además que adquiere una significativa importancia con los Sistemas de Información Geográfica. Eso garantiza que su aplicación como recursos didáctico se sostiene en su fundamental importancia pedagógica. Por cierto, su frecuencia en la prensa, noticieros de televisión, le

convierte en un medio de utilización cotidiana, debido a que sirve para ubicar los acontecimientos y entender dónde ocurren.

Por tanto, en la escuela se debe aprender a leer e interpretar, de tal manera que los niños y las niñas se habiliten en su manejo pedagógico. Precisamente, la intención es avanzar del sencillo acto de localizar montañas, ríos y ciudades, entre otros aspectos. Se pretende es que los estudiantes desarrollen la observación y explicación, desde preguntas, el planeamiento de problemas y temáticas de interés, entre otros incentivos.

Lo anterior supone también enseñar a los niños y niñas para que aprendan la lectura del título, la leyenda que identifica la información que se detalla, la escala que califica las dimensiones que representa, las coordenadas para situar ubicación astronómica, los símbolos que indican que conocimiento figuran y los colores que identifican la magnitud cuantitativa del contenido que muestran. Así, el mapa baja de la pared para convertirse en un instrumento de aplicación didáctica.

De igual forma, la enseñanza de las ciencias sociales implica iniciar a los niños y niñas para que elaboren mapas simples y sencillos, que sirvan para localizar aspectos importantes de la comunidad, como también rutas y lugares cercanos y habituales para los educandos. Esta construcción no debe tener alto nivel de exigencia, pues se pretende que iniciar el acercamiento entre el espacio real, concreto y dinámico con su representación abstracta.

Otras formas didácticas para enseñar las ciencias sociales

Como los niños y niñas avanzan desde el preescolar hacia la escuela bolivariana, es necesario reconocer la importancia pedagógica de la actividad lúdica. Por cierto, para Meroni, Andina y Mastropiero (1979), la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Bolivariana se puede desarrollar con el uso didáctico de los Juegos Instructivos. Se trata de actividades tradicionales de utilización común y corriente en las fiestas de niños y niñas, tales como los juegos.

Por ejemplo, el escondite, zigzag, el gato y el ratón, el cerebro mágico, stop, el semáforo, entre otros. Estas actividades constituyen valiosas oportunidades para incrementar en las escuelas, la socialización de los niños y niñas. Si de eso se trata, la educación inicial o infantil, aporta con la realización de estas acciones, valiosas ocasiones para mejorar la participación activa, donde se articule la actividad psicomotora y la agilidad mental.

Al involucrarse en la actividad lúdica, se abren las posibilidades para la realización de otras actividades que faciliten una mayor y más eficaz integración personal y grupal, que fortalezca la formación ciudadana y democrática. Por cierto, en muchas escuelas ya se realizan actividades en esa dirección, pero en forma muy esporádica.

Tal son los casos de la limpieza de pupitres, del aula, jardín, la escuela y la participación en la campaña de saneamiento ambiental.

La idea es incrementar la frecuencia de la labor participativa y protagónica; más allá de la escuela, hacia la comunidad. En ese sentido, los actos culturales es un paso relevante porque permite acercar a padres y representantes, con los docentes y los niños y niñas, en una labor que fomenta la integración social. Del mismo modo, es interesante promover desde la escuela actividades que les faciliten aproximarse más estrechamente con los actores de la vida comunal.

Por ejemplo, se trata de acciones formativas que deben incluir charlas de expertos de la comunidad, campañas cívicas, la celebración de fiestas patrias, campañas de sanitarias de vacunación, educación vial, recolección de fondos para obras sociales, creación de cooperativas, campañas de aseo y ornato, elaboración de periódicos escolar, carteleras, organización de paseos y visitas a instituciones de la comunidad, entre otras.

CAPITULO VII

LOS PROYECTOS PEDAGOGICOS DE AULA

La explicación

Los proyectos pedagógicos de aula constituyen un aporte de la reforma realizada, desde la perspectiva del Currículo Básico Nacional y se corresponde con la iniciativa para mejorar la labor formativa de la Educación Básica. Era necesaria una acción educativa que tuviese más estrecha relación con la gestión del cambio y transformación del país y se acudió a una reforma educativa de acento constructivista, como opción de innovación ante la vigencia de los fundamentos tradicionales.

Ya preocupaba que ante un mundo pleno de paradojas e incertidumbres, con novedades educativas, pedagógicas y didácticas, la labor educativa, se desarrollara con notable afecto a la programación de las actividades del trabajo escolar cotidiano, en formas muy pretérita. El centro de la atención fue que la planificación estaba sustentada en los esquemas lineales, horizontales y tetraedales, donde los primeros nombrados, eran los más comunes.

Otro aspecto que justificó la propuesta de los proyectos pedagógicos de aula, fue que el docente planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en forma tradicional. Al respecto, Santiago (1997) encontró que la planificación se elabora desde lo establecido en el programa escolar y en los contenidos expresados en el libro texto. En efecto, diseña una secuencia lineal con pautas programáticas, que tienen una función netamente administrativa.

Quiere decir que los procesos de enseñanza y de aprendizaje, son orientados bajo un enfoque mecánico y estricto, aunque, teóricamente, la formación pedagógica debe a) Promover la participación activa de los educandos y, b) reducir al mínimo la artificialidad del ambiente donde el educando aprende. Ambos aspectos tienen que ver con la superación del esquema vertical de la enseñanza por una relación horizontal y más vinculada con la realidad y su transformación.

Esta situación es una manifestación de la incoherencia entre lo que se planifica en forma precisa y lo que se ejecuta en el aula de clase. Mientras el docente proyecta para cumplir con la exigencia directiva de la escuela, el Ministerio de Educación (1983), exige una acción educativa más participativa, protagónica e involucrada en la explicación de la realidad inmediata. Implica entonces que planificar es un acto muy distante de una labor para promover aprendizajes diferentes a la memorización.

Al pretender un viraje en la planificación escolar, la iniciativa del Ministerio de Educación, es involucrar al estudiante para que sea capaz de obtener el aprendizaje por sus propios medios, involucrarse en experiencias donde sea posible transferir conocimientos para comprender situaciones de la vida real. En esa dirección se han propuesto los proyectos pedagógicos de aula, como una opción para transformar sustancialmente los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Punto de atención para justificar esta innovación, es superar la linealidad y el mecanicismo pedagógico, que convierte al aula de clase en un recinto limitado a la transmisión de nociones y conceptos. Las condiciones del momento histórico, son determinantes para considerar que la transmisividad no es pertinente a los acelerados cambios epocales, la diversidad informativa y a la presencia rutinaria de paradojas y contrasentidos.

Otro aspecto a tomar en consideración es que apremia mejorar la condición teórica, abstracta e ideal de la acción formativa escolar. Su acentuado desfase de los acontecimientos de su entorno, resulta altamente contradictoria. En consecuencia, el aula vive a espaldas de las dificultades que confronta el colectivo social. Por tanto, en la medida en que se contextualizan las situaciones cotidianas, se adquiere una explicación muy incomparable a la que plantea la escuela.

Del mismo modo, es inocultable que hay una tendencia geográfica de significativa importancia y es la atención hacia el estudio de las localidades, debido a que es allí, como escenario inmediato, donde se involucra la acción habitual de la población evidencia su evolución histórica, construye su espacio y dinámica geográfica y vivencia las dificultades sociales. De allí que, entre otros, los problemas a resolver con los proyectos pedagógicos de aula, son, entre otros los siguientes:

- a) Mejorar la forma y aplicación de la planificación escolar.
- b) Facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para fortalecer el estudio de los problemas de la comunidad.
- c) Promover la participación activa y reflexiva de los estudiantes.
- d) Atender a los problemas de la comunidad.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela bolivariana, tendrá como objetivo para su labor formativa, entender de una forma más integral la realidad sociohistórica de la localidad e insertar su explicación en el contexto del mundo contemporáneo. Los niveles de complejidad de los acontecimientos actuales, la dinámica que impone la vida moderna y la necesidad de mejorar la formación educativa de niños y niñas, así lo exigen.

El argumento epistemológico y pedagógico

Las condiciones del momento histórico, aunado a los cambios tan violentos y acelerados, han originado e influido en el impulso de cambios profundos y

trascendentes, cuya repercusión en la dinámica social, representa la necesidad de renovar las estrategias de enseñanza, para contribuir a la obtención de aprendizajes más significativos y pertinentes con los cambios y las dificultades de la sociedad contemporánea, como temáticas a atender con los proyectos pedagógicos de aula.

Un tema a prestar atención es la forma como el capitalismo organiza la realidad del mundo actual. El acento económico-financiero, militar y consumista, son motivo para pensar en el replanteamiento de la enseñanza de las ciencias sociales. La necesidad indiscutible de comprender la realidad geohistórica que se transforma con tanta rapidez, trae como consecuencia revisar las posturas pasivas y contemplativas tradicionales, que perciben lo real, como estático, cuando es acelerado y violento.

La renovación debe asumir que los acontecimientos deben ser abordados en forma flexible, participativa y contextualizada, debido a la multiplicidad y pluralidad de variables que intervienen en su compleja existencia. De allí que la actualidad amerite de otras explicaciones y prácticas, en sus conceptos y en sus realizaciones, de tal manera que encaminen sus esfuerzos a la formación del nuevo ciudadano para que esté habilitado para comprender reflexiva y críticamente el entorno donde vive.

Esto responde a la existencia de eventos sociohistóricos cada vez más complicados, a la forma cómo se produce el conocimiento y a la forma tan ágil como se divulga, entre otros aspectos. En efecto, urgen otras explicaciones a una situación que se complejiza con acelerada rapidez y transformación. Más grave aún, como los conceptos son afectados por la falibilidad, es necesaria una rápida racionalidad más dinámica y abierta a la universalidad del pensamiento (Moros Ghersi, 1993).

Por las razones expresadas, resulta muy contradictorio, que la enseñanza de las ciencias sociales, se aferre a transmitir verdades absolutas, para lo cual se utilizan contenidos rígidos, invariables y permanentemente vigentes. Así, realidad sociohistórica es explicada con concepciones lineales, particulares y mecánicas, también rígidas e inflexibles, para comprender un mundo tan demasiado violento y confuso, con el uso de los proyectos pedagógicos de aula.

Ya Tovar (1983) expresaba que ante la nueva situación que vivía la humanidad, en la década de los años ochenta, ya era necesario formular opciones globales, integrales, interdisciplinarias y multidisciplinarias, debido a lo complicado de los acontecimientos, la diversidad de elementos y la pluralidad de los factores intervinientes lo que impedía la comprensión de los fenómenos a través de una sola vía explicativa.

La ruptura con las concepciones unilaterales obedece la premura de comprender los hechos de la sociedad, desde puntos de vista integrales donde se armonicen concepciones históricas, geográficas y sociales para desarrollar una explicación de la realidad geohistórica como totalidad. Para Lanz (1994), eso representa un viraje en el

modelo de análisis, pues a los planteamientos unilaterales, se asumen los holísticos, globales e interdisciplinarios.

A la linealidad positiva, emergen otras opciones que abordan la realidad, en forma integral, al relacionar factores y elementos, que integrados, facilitan la comprensión de la situación sociohistórica. Eso responde al planteamiento de Morin (1993), cuando expresa la exigencia de "... abandonar las racionalidades parciales y cerradas, las racionalizaciones arbitrarias y delirantes que consideran irracional cualquier crítica racional que se les haga (p. 80).

En este sentido, la enseñanza de las ciencias sociales, debe privilegiar la formación ciudadana inmersa en el estudio de su entorno inmediato. Es educar para consolidar una conciencia crítica y una actuación autónoma y realizadora del ser humano, como sujeto histórico. Por tanto, como manifiesta Benejam (1990), la enseñanza debe centra su interés en el estudio de la realidad inmediata y los proyectos pedagógicos de aula, se convierten en instrumentos mediadores entre la escuela y la comunidad.

Para eso, según la citada autora, esta iniciativa pedagógica debe dar respuesta a, entre otras, a las preguntas, consideradas como básicas y esenciales para develar la realidad vivida. Estas interrogantes son las siguientes. ¿Dónde están las cosas?, ¿Cómo se relacionan entre sí?, ¿Cómo han llegado hasta donde están?, ¿Qué había antes?, ¿Qué factores han influido en su crecimiento?, ¿Cómo se dispersan en el espacio?. (p. 39).

Con eso se pretende que el conocimiento no sea transmitido, sino que se ponga en práctica iniciativas que busquen otras opciones más preocupada por la elaboración del conocimiento. Eso genera la necesidad de utilizar actividades que motiven la participación activa y protagónica de los niños y niñas, en la búsqueda, procesamiento y transformación de información; es decir, promover la investigación que promueva el uso de preguntas y aplicar medios para recolectar datos, entre otros.

Se trata, desde estas interrogantes, reflexionar sobre circunstancias históricas, geográficas y sociales, desde un modo de actuar y de pensar, que implica para los estudiantes, participar con una racionalidad más dinámica que dé rápida respuesta a las situaciones, en su manifestación concreta y existencial. Así, para Uslar (1990), es comprender y adaptarse a los nuevos acontecimientos, dado que nunca el presente aparente se había hecho pasado tan aceleradamente como hoy.

Eso trae consigo dar a la práctica pedagógica, una orientación más social, para atender sus dificultades, promover desde la educación el sentido humano y potenciar un comportamiento más integral entre la teoría y la práctica. Se trata de hacer hincapié en lo formativo, con especial énfasis en lo cualitativo y con eso, educar para desarrollar los atributos de persona de calidad humana que valoriza la solidaridad, la ayuda mutua, la comprensión hacia el otro, entre otros aspectos.

La enseñanza de las ciencias sociales debe manifestar, con el apoyo de los proyectos pedagógicos de aula, una labor que supere el individualismo, la competencia, la enemistad y el antagonismo, tan destacados en la práctica pedagógica circunscrita a transmitir nociones y conceptos. Es decir, deben contribuir desde su labor cotidiana a educar para comprender al otro y a los otros con sentido humano y social, para fortalecer la mancomunidad y el común acuerdo entre los individuos.

Por las razones expresadas, el proceso didáctico, con el apoyo de los proyectos pedagógicos de aula, apunta hacia la investigación de la vida cotidiana en sus acciones, en el tiempo y en el espacio. Es tomar en cuenta a la vida misma en sus realizaciones habituales y en sus acontecimientos diarios. Es atender a la importancia que ha adquirido la informalidad de la vida en su espontáneo y natural desarrollo. Por eso, su significatividad y repercusión formativa.

Es asumir el escenario habitual donde los individuos vivencian los hechos y construyen nuevas concepciones del mundo y de la realidad. Allí, se da la armonía entre las noticias que difunden los diversos medios de comunicación social, los saberes empíricos de las personas, cuya integración reflexiva y crítica, contribuye, indiscutiblemente, a formar su concepción del mundo y de la vida, más correspondiente con los acontecimientos y sus vicisitudes diarias.

Esto trae como consecuencia, facilitar la armonía entre el saber colectivo, el acceso racional y crítico a los bienes y saberes culturales construidos por la humanidad y el conocimiento de las ciencias sociales. Así, los niños y niñas se introducen en la comprensión de su realidad, los valores del hombre y de la sociedad, a la vez que favorece la posibilidad cierta de poder compartir, confrontar y crear las posibilidades de cambio y de transformación social.

Los Proyectos Pedagógicos de Aula

Los proyectos pedagógicos de aula sirven para plantear otras visiones sobre la planificación y ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objeto de mejorar la calidad formativa del acto educante. En la dirección de aportar otros fundamentos y prácticas, esta forma de proyectar la acción pedagógica, implica redimensionar la labor docente desde otra perspectiva, más coherente con el reto de convertir a la investigación en práctica escolar por excelencia.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (1997), los Proyectos Pedagógicos de Aula, deben ser apreciados desde dos perspectivas: Por un lado: "... una estrategia de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de los niños y de la escuela, a fin de proporcionarles una educación mejorada en cuanto calidad y equidad";

Del mismo modo, además de servir para guiar la enseñanza desde un enfoque global, se asume que "...es una estrategia metodológica concebida en la escuela, para la escuela y los educandos; elaborada por el conjunto de actores de la acción escolar, incluida la participación de la familia y los integrantes de la comunidad: Implica acciones precisas en la búsqueda de solución a los problemas de tipo pedagógico..." (p. 6).

Se podría decir también que los proyectos pedagógicos de aula son estrategias de investigación que desarrolla el docente, al integrar la participación de los educandos y de la comunidad, hacia la observación, confrontación, evaluación y transformación de situaciones problemáticas que vive la comunidad. En este sentido, los proyectos pedagógicos de aula son desarrollados con orientaciones pedagógicas y didácticas inmersas en la producción de conocimientos y la explicación de la realidad.

Por tanto, debe ser una actividad negociada entre los educandos, el docente y la comunidad, en procura de intervenir reflexiva y críticamente la realidad que ellos viven en la diligencia por lograr su transformación. Es transformar la planificación de la enseñanza, el trabajo escolar cotidiano encerrado en el aula, el cambio de una acción escolar vertical y la pasividad de los educandos por una planificación abierta y flexible, que adquiere el sentido y significado de la vida misma.

En esa dirección, los proyectos pedagógicos de aula, deberían facilitar oportunidades para que la enseñanza de las ciencias sociales, asuman la realidad concreta de la vida cotidiana para desenvolver el acto formativo en las situaciones habituales de la vida común y corriente. Eso trae consigo, valorar los saberes cotidianos elaborados desde la actividad empírica del diario acontecer de la comunidad.

Con su elaboración y aplicación, se vuelve la mirada hacia el entorno inmediato, en procura de alcanzar su explicación con el apoyo de los fundamentos de las ciencias sociales. Así, la acción pedagógica implica abordar la dinámica de la sociedad en el pleno escenario de los acontecimientos, con el propósito de desdibujar su existencia, a partir de la explicación de su comportamiento, la dinámica de la estructura dominante y los pensamientos de los actores de los acontecimientos vividos.

Con los proyectos pedagógicos de aula, la realidad es percibida como una totalidad. Esa percepción total es vivida en la habitualidad cotidiana donde las circunstancias se entrecruzan para producir un entramado de experiencias, pareceres, similitudes, diferencias, tolerancia, contradicciones y en permanente transformación. Nada existe desconectado de lo otro y los hechos muestran como la sociedad entiende, comprende, usa y organiza su espacio, su historia y su dinámica social.

De igual manera, los acontecimientos de la vida diaria se convierten en temas generadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los problemas de la vida diaria donde, como complejas situaciones, son explicadas desde perspectivas

holísticas e interdisciplinarias, complementados con acciones promotoras de la reflexión, la originalidad y la criticidad que se reclama, como requerimiento fundamental, en la educación bolivariana.

Al aplicar los proyectos pedagógicos de aula, se contribuye a la integración de la actividad del aula y la escuela, con la dinámica de la comunidad; aspecto que se traduce en una opción de enseñanza y de aprendizaje, donde todos enseñan y aprenden simultáneamente. Allí, la idea es facilitar oportunidades para transformar el saber vulgar y el saber escolar en saber científico. Por tanto, lo que se aprende en “la calle”, es punto de apoyo para elaborar conocimiento científico.

Desde esta perspectiva, se aprende en la vida, en el desempeño natural y espontáneo de todos los días. Con eso el proyecto pedagógico del aula exige que su planificación tenga mucho que ver con actividades como observación, aplicación de encuestas, la realización de entrevistas, entre otros. Una vez puestas en práctica estas acciones, la tarea se deberá conducir a educar con la vinculación con los otros, obtener de ellos datos y elaborar nuevos puntos de vista sobre los temas estudiados.

Otro aspecto a considerar es potenciar la actividad reflexiva, en todo el proceso en que se aplica el proyecto. El reto de superar la memorización, es imprescindible. Por tanto, la actividad pensante deberá apoyarse en la intuición asertiva; es decir, en la perspicacia que emerge de la vida cotidiana. Es valorar lo empírico como base del pensamiento que se desarrolla con libertad, independencia y autonomía, para compartir, debatir y negociar puntos de vista argumentados, con respeto al otro (s).

Pero quizás, uno de las características más relevantes y de notable efecto formativo, será la oportunidad que los proyectos facilitan para convertir la acción educativa en una labor de intensa investigación. Se trata de un aporte de fundamental importancia para dar el viraje del cambio de la transmisión de contenido programáticos, a la indagación de datos que procesados en grupo, determinen la elaboración de un nuevo conocimiento. Eso es esencial en el cambio exigido.

Para aplicar el Proyecto Pedagógico de Aula

La aplicación del proyecto pedagógico de aula apunta hacia la intermediación entre el aula y la comunidad. Con eso se pretende conocer la realidad, en sus cambios y realizaciones. Es necesario dar el salto para que los niños y niñas, avancen desde la condición de espectadores a actores protagonistas de los acontecimientos de la comunidad. Eso traduce, además, apreciar la realidad en lo que es e iniciar la enseñanza de las ciencias sociales en la comprensión de lo vivido.

De acuerdo con este enfoque, ese comportamiento está asociado con la contextualización de los acontecimientos estudiados, en su evolución temporo-espacial, como en su dinámica social. Esto representa entonces que los temas de estudio deben ser los problemas de la comunidad, pero vistos en el ámbito presente-

pasado, a la vez que analizados desde la perspectiva social; en especial, explicar la idea dominante y los mecanismos de poder

Como la aplicación de los proyectos pedagógicos de aula, se debe desarrollar como una actividad investigativa, eso supone tomar como punto de partida, en lo personal de los niños y niñas, sus ideas previas que ha elaborado en su condición de sujetos habitantes de una comunidad determinada. Luego realizar el diagnóstico de la comunidad, la reconstrucción del proceso histórico, la explicación de la dinámica geográfica y las acciones de la devolución sistemática.

Bajo estas orientaciones el proyecto pedagógico de aula se asume en la enseñanza de las ciencias sociales, de la siguiente manera: En primer lugar, el docente debe propiciar situaciones para detectar temas de interés en los educandos sobre la realidad de la comunidad relacionadas con los contenidos programáticos; es decir, iniciar con actividades sencillas para detectar experiencias y saberes de los niños y niñas sobre su entorno inmediato.

En segundo lugar, una vez obtenida una información general sobre la realidad social y sus problemas, el docente deberá elaborar la Matriz de Correlación donde se integren los contenidos programáticos con preguntas, tales como: ¿dónde están las cosas?, ¿Cómo se relacionan entre sí?, ¿Cómo han llegado hasta donde están? ¿Qué había antes?, ¿Qué factores han influido en su crecimiento?, ¿Cómo se dispersan en el espacio?.

En tercer lugar, incluir las actividades, tales como, conversaciones en grupos de trabajo, lectura e interpretación de artículos de periódico, lectura e interpretación de mapas, lectura e interpretación de datos estadísticos, aplicación de encuestas, entrevistas a personas de la comunidad, elaboración de ensayos, elaboración de informes, elaboración de monografías, elaboración de maquetas, realización de exposiciones, redacción de artículos para la prensa, entre otros.

En cuarto lugar, el diseño del proceso didáctico expuesto en fases donde se desarrollen acciones pedagógicas en orden de creciente dificultad, de tal manera que el educando aprenda al participar acciones que le involucren en lo teórico y práctico. Lo que se pretende es que ponga en juego sus ideas previas, al involucrarse en relaciones más complejas que, de una u otra forma, enriquecerá su interpretación de la realidad. Por tanto, el proceso didáctico puede desenvolver actividades tales como:

- a) Actividades iniciales donde el educando obtenga un diagnóstico de lo que el alumno sabe sobre el tópico seleccionado.
- b) Actividades para comprender. Entre estas actividades se pueden citar acciones para obtener información sobre el tópico que se estudia.
- c) Actividades de confrontación explicativa, realizadas con el objeto de dar argumentos que faciliten entender reflexivamente lo que se estudia

- d) Actividades de aplicación de tal forma que el conocimiento se vincule con la realidad y dé pie para obtener otros conocimientos.
- e) Actividades de devolución sistemática donde el educando dará a conocer el nuevo conocimiento obtenido para confrontarlo con aquellos que dieron la información para alcanzarlo.

Como se puede apreciar, el proceso didáctico constituye un ir y venir que se desarrolla en la medida en que se obtiene información, se internaliza y asimila hasta llegar a un nuevo conocimiento más denso y profundo de la situación que se estudia. En otras palabras, una explicación más allá de la simple observación plena de empirismo y objetividad condicionada por el saber somero de la “vulgaridad”, pues se aprende con la incorporación de nuevos referentes que mejoran el saber empírico.

Se toma como base importante que el educando aprende mejor aquello que el mismo descubre a partir de sus propias experiencias, las que transforma en la medida en que se trastocan las estructuras mentales con nuevos aportes conceptuales más difíciles. Es obtener el conocimiento por sus propios medios, desde actividades que promuevan una actuación que forje comportamientos responsables, reflexivos y críticos. Así se contribuirá a formar el ciudadano del nuevo milenio.

CAPITULO VIII

LA EVALUACION

Para evaluar

Ante los avances de los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación, la pedagógica y la didáctica, se impone mejorar las condiciones para realizar la evaluación, bajo una orientación más coherente con las nuevas formas de enseñar y aprender. Hoy día es inconcebible evaluar el rendimiento escolar desde el uso casi exclusivo de pruebas orales y pruebas objetivas. En ambos casos, la memorización ha sido la manifestación de lo aprendido.

Al memorizar datos, se impide a los niños y niñas, desarrollar la reflexión hacia los niveles críticos y creativos. En efecto, se impone el reto de dar un viraje a la evaluación sumida a cuantificar el rendimiento escolar. En efecto, en la educación, la evaluación se percibe como un proceso para apreciar, desde un punto de vista integral, el rendimiento escolar. Este enfoque concibe a la evaluación cómo la respuesta a lo adquirido por los estudiantes, en la enseñanza y el aprendizaje.

Hasta ahora, en esa dirección, evaluar ha significado medir la manifestación de lo que se ha aprendido, fundamentalmente, desde dos su punto de vista. En primer lugar, medir lo aprendido y en segundo lugar, cualificar lo aprendido. Desde el primer enfoque, los niños y niñas son sometidos a una labor estricta y rigurosa que valide la eficacia de su aprendizaje. Eso implica demostrar al educador que han adquirido lo enseñado y la respuesta es una cantidad.

Pero, para explicar esta situación, es necesario abordar la siguiente pregunta: ¿Cuánta calificación obtiene un estudiante al responder una pregunta, al responder una prueba?. Pues, en sencillo, el docente, al formular una pregunta, la respuesta de sus estudiantes es calificada con asigna una cantidad. Para eso el docente aplica pruebas orales, pruebas tipo ensayo y pruebas objetivas y el rendimiento es eminentemente cuantitativo.

Desde este planteamiento, la evaluación define con certeza la retención de contenido programático para el instante de la aplicación de la prueba. Por cierto es común escuchar a los educadores manifestar en forma reiterada a sus educandos que lo explicado va para el examen. Es el reiterativo mensaje para que se estudie el contenido explicado. Se piensa que este mensaje trae consigo la recomendación para retener el dato memorísticamente.

Este tipo de evaluación determina para el docente comprobar el nivel de aprendizaje. Para Meroni, Andina y Mastropiero (1979), “ahora los maestros comprueban si los chicos aprenden, conversando con ellos, haciéndoles preguntas en sus asientos, observándolos en sus actividades, viendo el resultado de sus realizaciones, comprobando cómo son capaces de resolver todo tipo de problemas, proponiéndoles cuestiones interesantes por escrito...” (p. 154).

El aprendizaje memorístico y la evaluación cuantitativa ha sido tema de inquietud para los investigadores. En la medida en que se avanza en la indagación sobre la evaluación de la acción educativa, se proponen otras formas para valorar el aprendizaje. En esta perspectiva, emergen otras formas de apreciar en el desarrollo de los acontecimientos del aula, donde los aprendizajes adquieren una manifestación concreta y vivencial.

Tampoco es necesario convertir la evaluación en una suma de cantidades que se obtienen con la aplicación, casi diaria, de pruebas escritas. Con eso se tiene una idea equivocada de medir el conocimiento adquirido por niños y niñas en su aprendizaje. De allí la preocupación por llevar a cabo una exhaustiva medición de contenidos programáticos dados. Es común, en sentido escuchar en las escuelas que contenido dado, contenido evaluado.

Al respecto, ya hay acuerdo en que la evaluación no puede ser un acto complejo, enredado y estricto que, al extremo, pueda ocasionar temor, angustia y miedo, en los estudiantes. Este es un aspecto que se cuestiona fuertemente a la evaluación cuantitativa, debido a que ocasiona graves problemas psicológicos a los niños y niñas, al centrarse en memorizar, a sabiendas que no todos los estudiantes tienen la misma capacidad para retener datos.

También existe entendimiento entre los investigadores en que la evaluación no puede ser un acto muy diferente y descontextualizado de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El centro de la atención es que al evaluar para asignar una cantidad, al final de la enseñanza para el logro de un objetivo del programa, la evaluación se asume como una actividad desprendida de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el trabajo escolar cotidiano.

Es necesario comenzar por mejorar esa labor, pues no se puede aplicar un proceso evaluador que, desde esa perspectiva, representa la existencia de una labor aislada y diferente preocupada por conocer y comprobar si los estudiantes saben o no. Este signo responde a que la acción de evaluar está, particularmente concentrada en el docente, quien asume el rol de juez que da el dictamen sobre el aprendizaje. Así, es el educador, el único que dice si el estudiante aprendió o salió reprobado.

En consecuencia, el docente es el notable que dicta el veredicto porque él fue quien facilitó el contenido programático para que los estudiantes lo aprendieran. Eso responde al postulado freiriano de el que sabe da su conocimiento al que no sabe. De

este modo, los educandos no tienen la oportunidad para manifestar sus ideas previas, sus experiencias personales y los conocimientos que han elaborado, porque eso no tiene importancia en la evaluación ceñida a asignar cantidades.

Es imperioso destacar que la idea tampoco es que los niños y niñas reproduzcan lo que se les ha facilitado con el dictado y la clase expositiva, como ya es tradicional en el aula de clase de la institución escolar. Lo importante es modificar esa percepción y dar significatividad a lo que se ha aprendido por los medios a su disposición. Eso implica dar rienda suelta a la subjetividad y, con eso, responder a las interrogantes formuladas con criterio propio y muy personal.

Ahora la prioridad es facilitar oportunidades de evaluación para que los niños y niñas expongan con sus propias palabras y desde sus reflexiones personales, lo que piensa sobre un tema determinado compartido en el aula de clase. Más aún, cuando se trata la enseñanza de las ciencias sociales, donde es prioridad contribuir a la formación integral de la personalidad de los estudiantes, para que sean ciudadanos cultos, sanos y críticos.

De allí la importancia de dar el salto hacia la evaluación más cualitativa, con el objeto de verificar cómo cambia su sentido común al participar en la búsqueda, procesamiento y transformación de la información. Quiere decir, qué han aprendido con sus propios medios y cómo lo explican. Esto responde a la iniciativa de convertir la evaluación en un acto cualificador del proceso de aprendizaje y acentuar la enseñanza en el mejoramiento de lo aprendido.

En consecuencia, la evaluación se asume en la enseñanza de las ciencias sociales, como un proceso integral, continuo y sistemático, el cual tiene como finalidad obtener una información clara y contundente sobre el rendimiento escolar de los educandos, a la vez para gestar procesos remediales que mejoren las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Eso implica una labor más detenida en asumir las dificultades para aprender de los estudiantes.

En consecuencia, dos vertientes emergen en el plano de la verificación del acto educante. Por un lado, detectar los rasgos que evidencian la adquisición, reflexión y transformación del conocimiento y, por el otro, el efecto formativo de esa demostración. Aquí la tarea del educador debe ser, más que comprobar, preocuparse críticamente por la efectividad de la facilitación del conocimiento, el uso de estrategias de enseñanza y las formas como los estudiantes aprenden en el aula.

No quiere decir que se deseche la medición tradicional como base para manifestar rendimiento escolar. Lo importante es mejorar la percepción de la evaluación sumativa, sino que el acto evaluador abarque la mayoría de aspectos involucrados en los procesos de enseñar y aprender. Por eso no solamente basta con la aplicación de pruebas orales y escritas, aunque bien estructuradas, ineficaces para una evaluación más formativa.

La evaluación debe llevar implícito determinar el grado en que se han alcanzado las metas, objetivos y propósitos establecidos en la planificación elaborada para orientar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como la intención de la acción educativa es formar, se impone apreciar en forma integral el desarrollo de los procesos de facilitados para enseñar y aprender. Cabe recordar que es el propósito de la enseñanza, quien indica cómo se debe evaluar.

Entonces es necesario avanzar más allá de la concepción tradicional de evaluar ceñida casi exclusivamente a la sumatoria de cantidades. Se trata de emitir una apreciación justa y coherente que manifieste una visión de conjunto de la labor desarrollada por los niños y niñas al aprender en los procesos facilitados por el docente. Realizar una evaluación justa y correcta, amerita, de acuerdo con Meroni, Andina y Mastropiero (1979), tomar en cuenta que:

- Es un proceso cuya intención pedagógica es contribuir a la formación integral de los niños y niñas.
- Se trata de un proceso que se planifica, se ejecuta y se evalúa, con el objeto de realimentar sus necesidades, dificultades y contratiempos, como también fortalecer sus logros significativos.
- El proceso evaluativo debe ser una acción eminentemente vivencial, sin artificialidades y con un interactuar permanente entre los alumnos y alumnas, el docente y los padres y representantes.
- La evaluación requiere imparcialidad, objetividad y justicia, de tal forma que se ajuste real y significativamente a los hechos realizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Los instrumentos deben reflejar la evaluación de lo enseñado en los procesos pedagógicos realizados en el aula y en la comunidad.
- La evaluación debe ser una actividad para detectar aspectos destacables y mejorables, con el objeto de contribuir a formar a los niños y niñas como ciudadanos democráticos y solidarios.

Por tanto, se exige una valoración más pertinente donde el niño y la niña se sientan a gusto con la apreciación asignada. De allí que sea recomendable, según Jarolimek (1971), la discusión en grupo, la observación, el registro anecdótico, las listas de cotejo y de estimación la entrevistas, muestras de trabajos realizados, resúmenes de experiencias realizadas, diarios y apuntes, recursos sociométricos, pruebas tipo ensayo, entre otros.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

UNAS REFLEXIONES FINALES

disDe allí que se hayan hecho comunes las reformas educativas, ante la preocupación por el cambio curricular. No obstante, cada propuesta ha significado un nuevo comenzar en cada lapso gubernamental, lo que ha traído como consecuencia,

desgano e inquietud en el educador, pues no termina de aplicarse la reforma, cuando ya emerge un nuevo planteamiento curricular que obvia las repercusiones de la anterior reforma. En suma, propuestas tras propuestas, aplicadas sin evaluación y retroalimentación de su ejecución, para dar origen a confusión y desesperanza.

Dice Rivas (1999) *“En ese sentido, la sociedad ni sus educadores aguantarían más que se les siga viendo como un gran laboratorio, donde cada cinco años o menos, los programas de estudio y sus currículas deban ser sometidos a nuevos ensayos y experimentos, la mayoría de las veces sin haber hecho público si sus resultados fueron exitosos o no”* (p. 7). De lo citado se infiere que las reformas se han traducido simplemente en la ejecución de planes, pero sin traducción en el mejoramiento de la calidad de la educación.

En consecuencia, el docente ha sido sometido a un constante entrenamiento que no logra decantar los cambios en su práctica escolar cotidiana, sino que por el contrario, aprecia la nueva situación con una participación sin efecto en su calificación profesional, sino una experiencia más en su desempeño laboral. Cada comienzo de año escolar, la situación se torna más compleja debido a la imposición de nuevas orientaciones curriculares, para profundizar el desconcierto.

La vivencia de experimentos inconclusos pone en evidencia la ausencia de una acción política clara y definida que pudiese servir de guía para que el docente enrumbe la acción educativa habitual. Por el contrario, se da el caso que en una misma comunidad, los centros escolares desarrollan curriculum diferentes, dando origen a vivencias académicas dispares y contradictorias. Como respuesta, el docente acude a la aplicación de estrategias tradicionales: el dictado y la clase expositiva, debido a que no comprende las estrategias que se proponen. De esta forma, se petrifican los saberes didácticos tradicionales sin importar las consecuencias formativas tan nefastas que eso significa.

Cada reforma lleva consigo un planteamiento novedoso y el argumento lo constituye la necesidad de adaptar la enseñanza y el aprendizaje a los cambios pedagógicos y didácticos. Así, las reformas de los años sesenta y del setenta determinaron que la enseñanza se orientara en función de los objetivos. En la reforma del ochenta (1980), se centraron en los problemas de la comunidad, y luego, se volvió a los objetivos (1985). Las reformas del noventa, en los proyectos pedagógicos de plantel y los proyectos pedagógicos de aula. No obstante, en la práctica escolar se observa la vigencia de la enseñanza por objetivos y el resto de propuestas no son aplicadas en la forma deseada por el ente oficial.

De esto se deduce que el docente continúa enseñando como siempre lo ha hecho: dicta la clase, explica el contenido y/o dicta y explica. Lo cierto es que hay un evidente rechazo a las nuevas opciones. De una u otra forma es necesario destacar que el modelo que se ha aplicado siempre ha sido que el docente debe aplicar las recomendaciones de los expertos, pero nunca se le ha tomado en cuenta para conocer sus saberes empíricos y académicos. Es decir, se desconoce su experiencia y sus conocimientos y se da significativa importancia al conocimiento que obtiene científicamente el experto. Como se puede apreciar, existe una contradicción muy relevante debido a que no existe correspondencia entre lo que se desea con las reformas y los resultados que se obtienen; no existe relación entre lo que supone la reforma en materia de estrategias de enseñanza y la forma como enseña el educador.

Quizás donde las reformas han incidido más es en el docente, pero este se resiste al cambio, apelando para resolver sus dificultades, a los saberes pedagógicos y didácticos tradicionales, afectando de manera contundente a la práctica escolar. En el caso de la enseñanza de la Geografía, la situación se hace más compleja, debido a que mientras en el campo de la teoría, los expertos aseguran que proponen con la finalidad de transformar una enseñanza “detenida en el tiempo”.

Según Rodolfo Cortés (1952), en este ámbito existe la ausencia de una preparación científica especializada, la escasez de recursos para el trabajo científico y un atraso geodidáctico en relación con la enseñanza que se debe ofrecer en las aulas. Igualmente: *‘Es desesperante observar como profesores ... deben recurrir a libros, folletos y revistas, para lograr reunir los escasos conocimientos geográficos dispersos, que sirven de guía a sus clases en esta materia. El alumnado por su parte, busca alivio en los consabidos apuntes de clase, o en los textos de breve contenido’* (p. 4).

Desde esta perspectiva, es necesario entrar a considerar en las reformas curriculares, no sólo la existencia de nuevos fundamentos, sino también nuevas orientaciones geodidácticas que puedan ayudar al educador a lograr un desempeño eficiente en el desarrollo de sus actividades cotidianas en el aula escolar. No se puede limitar la reforma a imponer los cambios, sino “negociar” con el docente su aplicación. Es obvio que se tenga que recurrir a la experiencia obtenida, para desde allí, gestar los cambios que se desean.

1) La realidad socio-histórica venezolana no está en capacidad de soportar reformas curriculares realizadas con fines inmediatistas y circunstanciales. La reforma curricular debe realizarse sostenida en una acción política e ideológica que ponga en evidencia que, sobre todas las cosas, está el destino nacional: la formación de los niños y los jóvenes. Por lo tanto, ha de considerarse convertirse en una acción contundente de repercusiones políticas, ideológicas y sociales.

2) Las reformas curriculares deben ser resultado de la discusión desde los centros de trabajo hacia la elaboración de una política educativa nacional, fundamentada en las concepciones de los educadores y en la reflexión de los

expertos. No se puede continuar ofreciendo alternativas curriculares, ni opciones alternas que desconozcan los saberes de los educadores como actores fundamentales.

3) Las reformas deben rescatar la enseñanza de las ciencias sociales, en especial, en este caso, la enseñanza de la geografía. Las condiciones de la realidad geográfica nacional, no puede continuar alejada de la actividad escolar habitual. Se impone abordar la compleja situación que viven las ciudades, el deterioro de las condiciones ambientales, la prevención de los desastres naturales, la marginación del campo, entre otros.

4) Se debe reconocer la importancia pedagógica y didáctica de los proyectos pedagógicos de aula, los cuales deben ser asumidos como opciones de cambio, sustentados en actividades de investigación. Tal y como se aprecia actualmente, son planificación de actividades elaboradas con un exagerado tecnicismo, convertido en verdadero problema para el docente.

5) La enseñanza de la geografía asumida desde los proyectos pedagógicos de aula, se orienta a convertir la realidad inmediata como objeto de procesos pedagógicos y didácticos, encaminados hacia el estudio científico de las dificultades sociales y geográficas del colectivo social.

6) El desarrollo de los procesos investigativos planificados con los proyectos pedagógicos de aula, servirán para estimular en los educandos, el incentivo de la investigación como alternativa para obtener el conocimiento aplicando las estrategias de la investigación social. Eso redundará en el mejoramiento de las concepciones vulgares en la explicación de la realidad con fundamentos científicos, incentivados por el descubrimiento, el redescubrimiento, la originalidad y la creatividad.

En función a lo anteriormente indicado, se pueden considerar las siguientes conclusiones:

1? La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación venezolana se desarrolla en un ámbito de extrema complejidad. La coexistencia de híbridos pedagógicos y didácticos se detectan en la práctica escolar cotidiana para obstaculizar la formación del educando en correspondencia con los cambios epocales. Eso pone de manifiesto que los fundamentos que subyacen en esa práctica, lo constituyen el positivismo como paradigma científico y el conductismo como base del psicologismo del aprendizaje, dada la vigencia de sus rasgos característicos, entre los cuales se pueden mencionar: linealidad, fragmentación, transmisividad, enciclopedismo y objetividad.

2? Los planteamientos de las propuestas del Ministerio de Educación determinan que es necesario replantear los fundamentos curriculares, pedagógicos y didácticos que se propusieron en el Normativo y los Programas de Ciencias Sociales en el año 1983. El rescate del sentido social de la enseñanza y de la responsabilidad social del educador son requerimientos básicos desarrollar la acción educativa en correspondencia con los cambios contemporáneos y la realidad socio-histórica de la Venezuela de hoy y su inserción en el “Nuevo Orden Mundial”.

3? Los paradigmas vigentes abiertos y flexibles inciden en obligar a revisar las orientaciones científicas, pedagógicas y didácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de manera que sirvan para poder entender la época de cambios y transformaciones violentas y aceleradas del mundo. La nueva racionalidad que emerge de la crisis de los paradigmas “únicos”, determina una apertura del pensamiento para reflexionar con libertad, apertura y creatividad como aspectos propios y comunes en las condiciones biopsicosociales del educando infantil, en su condición de persona y de su sentido de habitante planetario.

4? La enseñanza de las Ciencias Sociales debe tener como contexto a la realidad del mundo actual, incidiendo en replantear a la investigación como actividad didáctica que permita acercar al aula los conocimientos que se van produciendo, los cuales el niño va conociendo en los diversos canales comunicacionales. Eso determina desarrollar actividades que reconduzcan los procesos formativos para educar en la vida misma, en su entorno inmediato y evitar que la confusión invada la capacidad de apertura que posee el niño, con orientaciones didácticas de corte tradicional que alienan y distorsionan las potencialidades del sujeto infantil.

5? El niño debe ser educado como niño y no como adulto en miniatura. El niño lamentablemente está siendo enseñado desde orientaciones contradictorias con su nivel biopsicosocial. El conductismo, utilizado como fundamento para la formación del niño en el contexto de la época de cambios y transformaciones violentas y aceleradas del mundo de hoy, ha conducido al acto educante a una secuencia de actividades para transmitir y reproducir información, con el objeto de mecanizar y evitar el desarrollo de los procesos reflexivos y críticos. Eso ha originado que el niño viva una realidad ficticia, demasiado ideal y abstracta, por lo tanto, muy alejada de existencia concreta.

6? Las actividades centrales de la enseñanza de las Ciencias Sociales debe tender a profundizar en la lectura y la escritura. Leer la realidad y comunicar sus impresiones mediante la escritura. Así mismo, ha de tomar en cuenta el desarrollo evolutivo del niño educando para incentivar su participación en situaciones para aprender que conviertan al aula en centro de conversación y, en el entorno inmediato, como espacio para la investigación. De tal forma, es necesario redimensionar el aula y el ámbito comunal como escenarios fundamentales donde se puede propiciar el debate y la confrontación. Eso debe contribuir a que el docente promueva la investigación de su propia práctica escolar cotidiana.

7? Es indiscutible plantear que cualquier iniciativa por introducir reformas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica, debe contar con la experiencia adquirida por los educadores que laboran en este sub-sistema educativo. La práctica desarrollada por los educadores tiene que servir para ayudarlo a comprender la necesidad del cambio y adaptarse a la nueva época. Lamentablemente, el constructo pedagógico del docente es el resultado de su práctica empírica sin correspondencia con la evolución del conocimiento. De allí la insistencia de que tiene que ser investigador. Esta actividad le permitirá construir su saber desde la armonía entre la teoría y la práctica, para entender la práctica misma y gestar su transformación con argumentos científicos actualizados.

Cuando el primer sputnik brilló en el cielo otoñal de 1957, produjo una reacción en cadena cuyo efecto se hizo sentir en el ámbito educacional en pleno. Pero en la formación del ciudadano norteamericano se dio acento curricular a la matemática con carácter obligatorio y las ciencias sociales pasaron a ocupar un segundo plano que condujo a ser minimizada. Este hecho tarjo como repercusión dar más significación a las asignaturas relacionadas con el conocimiento de la física, la matemática y la estadística.

Hasta que punto el estudiante está preparado para afrontar la dinámica del mundo contemporáneo?. Es necesario formar a ese estudiante para que comprenda las razones por las que los acontecimientos del mundo actual tienen un tan vertiginoso. Los currículos dan significativa importancia a temas conceptuales y evaden los temas de actualidad. Eso representa que atienden más a los aspectos conocimientos de las disciplinas que a las situaciones de la vida diaria.

Basta con leer un programa cualquiera de las ciencias sociales en la escuela Bolivariana para detectar la magnitud del conocimiento que deben conocer los

alumnos y alumnas, en franco menosprecio por las situaciones de la vida diaria. Vale destacar que tan sólo esas temáticas se encuentran citadas en las estrategias metodológicas sugeridas en el nivel de ejemplos a considerar en el momento de explicar un contenido programático.

REFERENCIAS

Abreu de Armengol, M. y Otros (1983): Ciencias Sociales. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

Agudelo, A. y Flores de Lovera, H. (1997): Proyecto pedagógico de aula. Caracas, Ministerio de Educación.

Ander - Egg, E. (1994) Interdisciplinariedad en educación. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Andina, M. y Santa María, G. 1992). Aprendizaje de las Ciencias Sociales. 2da Edición. Buenos Aires: El Ateneo Pedro García S.A.

Aular, R. y Bethencourth, M. (1993): las ciencias sociales en la escuela básica. Caracas, Fe y Alegría.

Barnes (1955),

BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar (1990) Los contenidos de ciencias sociales. Cuadernos de Pedagogía. N° 168, 38-41.

Cajiao Restrepo, F. (1989) Pedagogía de las Ciencias Sociales. Bogotá, InterEditores S,A.

Calvo, S. y Franqueza, T. (1998) Sobre la nueva educación ambiental o algo así. Cuadernos de Pedagogía N ° 267, 48 - 54.

Congreso Nacional (1980) Ley Orgánica de Educación. Caracas, Vadell Hermanos Editores.

Consejo Nacional de Educación (1998) Asamblea Nacional de Educación. Documento Base. Caracas.

Debesse - Arviste, M.L. (1974) El entorno en la escuela: una revolución pedagógica. Barcelona (España): Editorial Fontanella, S.A.

Durán, D., Daguerre, C. y Lara, A. (1996) Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía. Primera Reimpresión. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Escamilla, F. (1986) Las Ciencias Sociales en la Educación Básica (Mimeografiado). Caracas, Ministerio de Educación.

Franqueiro A., A. (1977). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Tercera Edición. Buenos Aires: El Ateneo Pedro Gracia, S.A.

Gurevich, R. y Otros (1995) Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

GUREVICH, Raquel (1994) Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Jarolimek, (1971). Las ciencias sociales en la educación elemental. México: Editorial Pax-México, Librería Carlos Cesarman, S. A.

Lanz, R. (1996) Hacia una ecología posmoderna. Trasiago N ° 8 , 10 - 17.

Lanz, R. (1998) Temas posmodernos. Crítica a la razón formal. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

Lanz, R. (1998, Febrero 22): “Yo acuso” al pensamiento único. El Nacional. Papel Literario, p. 2.

LANZ, Rigoberto (1994) El pensamiento social hoy. Caracas, Editorial Tropykos.

LISCANO, Juan (1995) El capitalismo salvaje. Caracas, Fondo Editorial Venezolano.

Ministerio de Educación (1983) Normativo de la Educación Básica. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

Ministerio de Educación (1983) Plan de Estudio. Estrategia Metodológica para la Educación Básica. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

Ministerio de Educación (1983) Programa experimental de formación docente. Paquete instruccional sobre Educación Básica. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

Ministerio de Educación (1983). Normativo. Educación Básica. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

Ministerio de Educación (1986) Normativo de la Educación Básica. Dirección General Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.

Ministerio de Educación (1997) Modelo Curricular: Hacia la reformulación y flexibilización del Diseño Curricular. Dirección General de Educación Pre-Escolar, Básica y Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica, Caracas.

Ministerio de Educación (1997) Programa del Area de Ciencias Sociales. Dirección General de Educación Pre-Escolar, Básica y Media Diversificada y profesional. Dirección de Educación Básica.

Ministerio de Educación (1997). Proyecto pedagógico de aula. Caracas: Dirección General de Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica.

Mires, F. (1996) La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

MORIN, Edgar (1993) La agonía planetaria. El Viejo Topo N° 70, 78-80.

MOROS GHERSI, Carlos (1993) Febrero 25) El acento en la enseñanza. EL NACIONAL, p. A-4.

Palacios (1984)

Pérez Gómez, A. (1994) La cultura escolar en la sociedad posmoderna. Cuadernos de Pedagogía N° 225 , 81-84.

Pineda R., D.A. (1995) Un nuevo reto en la Educación del pensar. Educación y Cultura N° 28, 45-48.

Rivas, P. (1999). La actualidad política como un contexto de lo educativo. Educere N° 5, 5-8.

Rodrigo ; M.J: (1994) El hombre de la calle, el científico y el alumno. ¿Un solo constructivismo o tres? Investigación en la escuela n° 23, 7-15.

Rodríguez, N. (1989) La educación básica en Venezuela. Caracas, Academia Nacional de la Historia.

Rodulfo Cortés, S. (1952). El medio físico venezolano. Caracas: Talleres Sorocaima.

Santiago R., J.A. (1997) Una aproximación al docente que enseña geografía. Geenseñanza Volumen 2 N° 1, p. 07-37.

SANTIAGO RIVERA, José Armando (1995) El entorno socio-cultural y la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano. Investigación realizada bajo los auspicios del CDCHT (Universidad de Los Andes). San Cristóbal.

Santos, M. (1998) La oportunidad histórica. Boletín del CeHu N° 4, 12 - 16.

TABORDA DE CEDEÑO, Maruja (1976) Una metodología para la enseñanza de la conservación de los recursos naturales renovables. Boletín N° 6, 5-7.

Tedesco, J.C. (1995) El nuevo pacto educativo. Madrid: Grupo Anaya, S.A.

Tovar L., R. A. (1980). El criterio geográfico. Ediciones Especiales N° 2. Caracas: Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela.

Tovar, R. (1983) Educación y el equilibrio del sistema sociedad - naturaleza. Geodidáctica N° 1, 9-17.

Tovar, R. (1986). El enfoque geohistórico. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

TOVAR, Ramón (1995) Peligra la civilización. Laurus N° 2, 2-5.

Uslar Pietri, A. (1990) Cuarenta ensayos. Caracas: Monte Avila Editores.

USLAR PIETRI, Arturo (1990) Domingo 9) Un desafío para toda la humanidad. EL NACIONAL. p, A-4.

Vadillo, G. y Klingler, C. (2004). Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España. México: McGraw-Hill Editores, S.A. de C.V.

Ministerio de Educación (1985). Educación Básica. Normativo. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional (1987). Informe que presenta al Presidente de la República Dr. Jaime Lusinchi, la Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional, Caracas (Documento mimeografiado).

Ministerio de Educación (1999). Proyecto Educativo Nacional. Visión preliminar de la sistematización de las propuestas regionales. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

Consejo Nacional de Educación (1993). Plan Decenal de Educación. Edición especial. Versión preliminar. Caracas.

Ministerio de Educación (1981). Educación Básica. Normativo. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

Ministerio de Educación (1983). Educación Básica. Normativo. Caracas: Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana (1995). Los Proyectos Pedagógicos Plantel. Edición Especial para el Ministerio de Educación. Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Caracas.

Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana (1995). Finalidades y objetivos de la Educación Básica. Edición Especial para el Ministerio de Educación. Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Caracas.

Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana (1995). Los Ejes Transversales dentro del Currículo Básico Nacional. Edición Especial para el Ministerio de Educación. Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Caracas.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (1999). Escuelas Bolivarianas. Dirección General Sectorial de Programas Educativos. Dirección de Desarrollo Curricular. Caracas.