



Epistemología del área de ciencias sociales en la educación básica venezolana

Epistemology of the area of social sciences in the Venezuelan basic education

Recepción: 18/02/2009 **Revisión:** 06/04/2009 **Aceptación:** 16/06/2009



María Eugenia Castillo de Berrios ([Ver resumen curricular](#))

Universidad del Zulia LUZ. Maracaibo. Estado Zulia. Venezuela.

Correo electrónico: maruja15@cantv.net

Resumen

Esta investigación se ha realizado con el objetivo de determinar la epistemología curricular sobre la cual se sustentaría el área de las Ciencias Sociales en función de la vinculación entre la segunda y tercera etapas de la Educación Básica venezolana, generando una teoría del conocimiento del área en cuestión y coadyuvante en el proceso de vinculación de las etapas seleccionadas, lo cual es el aporte de este estudio. Desde el punto de vista epistemológico, el estudio se enmarca en la investigación cualitativa interpretativa y como método de investigación el método hermenéutico dialéctico. El campo de análisis, así como las unidades de observación, lo constituyeron ocho (8) Escuelas Básicas Nacionales y Estadales, seleccionadas intencionalmente y por criterios, de diferentes parroquias del Municipio Maracaibo. Entre las técnicas e instrumentos de recolección de información, se emplearon la observación participativa, entrevista no estructurada, análisis de documentos, toma de fotografías, grabaciones de audio y video, y la técnica de la triangulación. Durante el proceso de teorización que se llevó a cabo se pudo constatar que evidentemente existe una desarticulación entre la segunda y las terceras etapas de Educación Básica y que el área de Ciencias Sociales es una de las más débiles. Se presentan algunas aproximaciones teóricas, con base en una teoría de la acción docente y se fijan tres categorías importantes que definirán el marco conceptual de la teoría a formular, éstas son: Bases Epistemológicas de las Ciencias Sociales, el docente junto a sus alumnos(as) y la comunidad. El estudio concluye que es imperativo un proceso de reingeniería en la Educación Básica, iniciando en la segunda y tercera etapas. La acción efectiva de los docentes, junto a los otros actores del proceso educativo garantizaría dicho cambio.

Palabras clave: epistemología, ciencias sociales, educación básica, acción docente



Epistemology of social sciences in Venezuelan basic education

Abstract

The main purpose of the present study was to determine the curricular epistemology on which would be sustained the area of Social Sciences based on the relationship among second and third stage of Venezuelan Basic Education. This relationship generates a knowledge theory of such area and helps with the entail process among the stages selected. Epistemologically, the study corresponded to the interpretative qualitative research adopting a hermeneutics dialectic type of investigation. The analysis units were constituted by eight (8) National and State Schools intentionally selected and following certain criteria to it. They were chosen from different counties of Maracaibo Municipality. Participative observation, non structured interviews, document analysis, photographs taking, audio and video registrations as well as triangulation technique were among the techniques and instruments employed for collecting data. While theorizing, it was established that it is evident the disarticulation among the studied stages and Social Sciences area is one of the weakest. Some theoretical approaches are presented, based on teaching-action theory and three main categories which will define the conceptual framework of the theory to formulate are stated: epistemological basis of Social Sciences, teacher and students and the community. Therefore, among the most relevant conclusions derived from the research, it is imperative a reengineering process in Basic Education. The effective practice of teachers together with the other people involved within the educational process would guarantee the change.

Keywords: epistemology, Social Sciences, Basic Education, teaching action.

Epistemologia dell'area delle scienze sociali nella scuola elementare e media Venezuelana

Riassunto

Questa ricerca è stata realizzata con lo scopo di determinare l'epistemologia curriculare sulla quale si baserebbe l'area delle Scienze Sociali in funzione del vincolo tra la seconda e la terza tappa dell'Educazione Elementare venezuelana, generando una teoria della conoscenza dell'area in questione e coadiuvante nel proceso di interrelazione delle tappe selezionate, che è l'apporto di questo studio. Dal punto di vista epistemologica, lo studio si inserisce nella ricerca qualitativa interpretativa e come método ha adottato l'ermeneutico dialettico. Il campo di analisi è stato costituito da otto Scuole Elementari nazionali e statali, selezionate intenzionalmente secondo precisi criteri nelle diverse aree del municipio di Maracaibo. Tra le tecniche e strumenti adoperati per il recupero dati sono stati l'osservazione partecipativa, interviste non strutturate, analisi di documenti, fotografie, registrazioni audio e la técnica della triangolazione. La ricerca conclude che è imperativo un proceso di reingegneria dell'educazione cominciando proprio dall'Educazione Elementare. L'azione effettiva dei docenti, uniti ad altri attori del proceso educativo garantirebbe detto cambio.



Parole chiavi: epistemología, scienze sociali, scuola elementare e media, azione docente.

Relaciones causales que explican el problema de investigación

En este capítulo se presentan las relaciones causales del fenómeno objeto de esta investigación en tanto que se explican los hechos que puedan evidenciar la vinculación o no entre la Segunda y Tercera etapas de Educación Básica, basada en fundamentos epistemológicos del área de las Ciencias Sociales. Este modo de plantear el problema se sustenta en lo propuesto por Van Dalen citado por Tamayo y Tamayo (2003), quien señala que en el análisis de los elementos integrantes de la situación problemática se deben tomar en cuenta los hechos importantes en relación con el problema, estableciendo las explicaciones y la vinculación entre ellos.

En este sentido, se ha considerado plantear dos aspectos importantes para analizar el escenario de investigación: el primero de ellos se ha denominado Caracterización de la Situación Inicial, en la cual se presenta un recorrido por algunos referentes históricos permitiendo retratar la evolución de la realidad compleja del problema y su relación con el medio en el cual aparece, igualmente se identifican las dificultades de carácter temporo-espacial seleccionando aquéllas que inciden en el problema, bien sea positiva o negativamente; de esta forma se están evidenciando algunas de sus características.

El segundo aspecto se denomina Caracterización de la Situación Objetivo, se refiere a la situación concreta objeto de estudio; aquí, se declaran tanto los síntomas como las relaciones causales del problema focal. Posteriormente, se sintetiza el problema con base a los elementos precisos que se han detectado, planteando su formulación y las respectivas categorías en las cuales se enmarcará el análisis del mismo.

1. Caracterización de la situación inicial

Como es bien sabido la Educación Básica aparece en diferentes países desde los inicios del siglo XX, con el propósito de extender el proceso educativo básico más allá de la primaria. Para citar algunos ejemplos, en Colombia según informaciones del Ministerio de Educación Nacional, el nivel educativo al cual se hace referencia se estructura en dos ciclos: la Educación Básica Primaria la cual se extiende desde 1º hasta 5º grado (edades comprendidas entre 6 a 10 años) y la Educación Básica Secundaria comprendiendo los grados de 6º a 9º (edades entre 11 y 14 años)

En Argentina, de acuerdo a la información obtenida del Ministerio de Educación (1995) de ese país, se habla de Educación General Básica (EGB) y está constituida, a diferencia de Colombia por tres ciclos: Educación General Básica 1, (EGB1) corresponde al primer ciclo. Agrupa a niños en edades desde 6 hasta 8 años; Educación General Básica 2, (EGB2) relativa al segundo ciclo y dirigida a niños cuyas edades oscilan entre 9 y 11 años; Educación General Básica 3, (EGB3)



referida al tercer ciclo. Las edades de los jóvenes de este último ciclo van desde 12 hasta 14 años.

En Venezuela, es en 1980 cuando por decreto 646 se considera a la Educación Básica como nivel obligatorio en el sistema educativo tal y como se establece en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de ese mismo año. En este contexto, el referido nivel se caracteriza por: (a) la fusión de los seis años de la primaria, con el primer ciclo de Educación Media el cual comprendía tres años, para convertirse en un ciclo de nueve años; (b) la contribución a la formación integral del individuo, -lo cual constituye su finalidad-, tal como está planteado en la citada ley, en su artículo 21° que a la letra dice:

La educación básica tiene por finalidad contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística; cumplir función de exploración y de orientación educativa vocacional e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil; estimular el deseo de saber y desarrollar la capacidad de ser de cada individuo, de acuerdo a sus aptitudes. La educación básica tendrá una duración no menor de nueve años. (p.8)

Como se observa en el artículo citado, el aprendizaje que adquirirían los alumnos debía permitirle el desarrollo de competencias y su posible incorporación a la sociedad. Desde el punto de vista epistemológico, -es decir, la forma de organización del conocimiento-, se promueve la formación de un individuo hacia la educación para el trabajo, sólo para citar un aspecto de este diseño curricular. Posteriormente, para el año 1985 se establece un nuevo diseño curricular con características un tanto disímiles al anterior, pero sin mayores innovaciones y centrado nuevamente en las asignaturas.

Insistiendo en algunos referentes históricos y argumentando positivamente lo dicho hasta ahora, se observa en la práctica de acuerdo a los datos aportados por la experiencia -obtenida de lo observado, vivenciado en los centros educativos-, que no se ha reflejado en los alumnos egresados de la Educación Básica su incorporación al desarrollo social con las características antes señaladas, lo cual traduce la existencia de elementos discordantes entre lo que se propone en el currículo del nivel de Educación Básica y la realidad, agregándose desde el punto de vista epistemológico, que tal criterio no sustenta la vinculación del nivel educativo con el entorno.

Sobre este aspecto, la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (COPRE), en 1990, al referirse a problemas específicos más relevantes por nivel de escolaridad, en cuanto a la Escuela Básica plantea "... el contenido en el Plan de la Escuela Básica referido al área de formación para el trabajo, no guarda correspondencia con las actuales exigencias del mercado laboral venezolano". (p.166)



Diez años después de la segunda reforma curricular de la Educación Básica en Venezuela, específicamente entre 1994 y 1995, el IX Plan de Desarrollo de la Nación y el Plan de Acción del entonces Ministerio de Educación, respectivamente, anunciaron la transformación de la práctica escolar orientada a producir cambios fundamentales que dieran respuesta institucional al sector educativo.

Partiendo del fracaso del modelo tradicional de entonces, con signos de evidente agotamiento desde el punto de vista conceptual, pedagógico, organizativo y funcional, se propusieron desde el Ministerio de Educación, abordar la Educación Básica en la primera y segunda etapas. El modelo curricular propuesto, consideró lo establecido en los instrumentos legales que rigen en materia educativa como son la Constitución Nacional venezolana, la LOE y su reglamento, entre otros.

Debe señalarse al igual que en los otros diseños curriculares, algunos elementos que caracterizan la reforma curricular de 1995, aún vigente, tal y como se declara en los programas de estudio del Currículo Básico Nacional (CBN) de 1998. Entre estos elementos pueden señalarse la formación integral y holística del educando, a través del desarrollo de sus capacidades cognitivas (motrices, afectivas e intelectuales) lo que significa que se considera al ser humano como un todo dinámico en evolución e interrelacionando con otros seres humanos.

De acuerdo con lo planteado, en el plano epistemológico se evidencia la presencia de la teoría constructivista y humanista, ya que se promueve el desarrollo integral y holístico del educando, desarrollando sus capacidades cognitivas, organizando el saber en cuatro grandes dimensiones: “ser”, “conocer”, “hacer”, “convivir”. Asimismo, se plantea la “dignificación del Ser” como una de las finalidades más importantes a lo largo de las tres etapas, en las que se constituye el nivel de Educación Básica, donde se incorporan otros elementos también importantes, señalados en el Currículo Básico Nacional (1998) como son,

...la incorporación de los Ejes Transversales, la globalización del aprendizaje, la organización del currículo con base en el desarrollo integrado de los cuatro aprendizajes fundamentales, en la búsqueda de una educación para la vida y de una formación general básica que contribuya a dignificar al ser humano.
(p.9)

Con el redimensionamiento de la Educación Básica y la visión holística que se anuncia se pretende en cierto modo favorecer la articulación y coherencia del sistema educativo. Posteriormente, se analiza la situación de la tercera etapa enmarcada en la reforma curricular de 1985, observándose una vez más signos de fracaso escolar: repitencia, deserción, problemas administrativos, organizativos, planificación ineficiente y problemas relacionados con el sector docente.

Se añade a esta situación la presencia de una tercera etapa que, de acuerdo con lo establecido en el documento donde se plantea la Propuesta Curricular para la Tercera Etapa del Nivel de Educación Básica, (1998) no estaba respondiendo con las características, necesidades, e intereses de los alumnos; desarticulada de las



dos primeras etapas del nivel, mostrando una visión parcelada del conocimiento, descontextualizada, haciendo énfasis en los procesos memorísticos y con poca capacidad para reflexionar y contrastar, lo cual se traduce además en la poca capacidad para la comprensión de lo que aprenden en relación con la realidad a la cual pertenecen.

Por consiguiente, la propuesta curricular para la Tercera Etapa ha sido planteada para abordar la realidad existente, pretendiendo ser pertinente y coherente con los cambios que se vislumbraban para el siglo XXI y por supuesto debía responder a la continuidad de las etapas precedentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este hecho -hasta el momento, en función de lo expuesto además de lo evidente de la realidad-, hasta ahora no ha sido posible.

2. Caracterización de la situación objetivo

La experiencia de quienes trajinan en su quehacer profesional por los pasillos de las instituciones educativas, al igual que las opiniones y experiencias de informantes claves como son los egresados de las escuelas de Educación de algunas universidades nacionales, por ejemplo, La Universidad del Zulia, -sólo para citar un caso concreto-, permiten demostrar aciertos y errores de la puesta en práctica de una reforma educativa con visión transformadora en la primera y segunda etapas de Educación Básica; no tanto así en la tercera etapa, cuya propuesta inicial no ha sido considerada hasta ahora; lo cual pudiera responder tal vez, a la discontinuidad en la consecución de los proyectos educativos propuestos.

Se identifican, por tanto, en el nivel de Educación Básica algunas diferencias entre las etapas que la comprenden. La primera y segunda etapas pueden decirse las caracteriza la transformación, una educación centrada en la participación de los actores (alumnos, docentes, padres y representantes, comunidad educativa en general), basada en la estrategia de proyectos, construcción de aprendizajes significativos, evaluación cualitativa y recurrente, un currículo consensuado, abierto, flexible, integral, holístico, participativo.

En contraposición, la tercera etapa presenta aún las siguientes características: centrada en el docente, descontextualizada, memorística, tradicional, con una evaluación fraccionada y cuantitativa; con un currículo mecanicista, pragmático y conductista; sin superar los problemas de desarticulación y desvinculación respecto a la segunda etapa, a pesar de las reformas realizadas en nuestro país, a las cuales se ha hecho referencia en párrafos anteriores.

Otro elemento fundamental es el relacionado a las áreas del conocimiento que caracterizan al currículo de la Educación Básica venezolana, específicamente al área de las Ciencias Sociales, considerando dentro de ellas la Geografía y la Historia. Numerosos estudios han criticado la forma como se aborda el conocimiento de estas ciencias por su poca contribución al desarrollo integral de los alumnos y alumnas del nivel de Educación Básica.



Una de las críticas de las cuales han sido objeto, es, por ejemplo, su concepción positivista, frente a la perspectiva interpretativa de las Ciencias Sociales, en tanto que dichas ciencias más que explicar la causalidad de los hechos, está vinculada a lo que ha sido denominado por Ibáñez (1998) como la comprensión de la acción social, la cual cobra sentido en el medio social y cultural en la cual se desarrollan los seres humanos individual y colectivamente.

Briceño y otros (1997) han planteado al referirse a los trabajos publicados por Miguel Acosta Saignes sobre las Ciencias Sociales, que ya desde los años cincuenta se observaban problemas relativos a esta área del conocimiento, al señalar, "...la enseñanza de las Ciencias Sociales, específicamente la Historia y la Geografía, en la segunda etapa de nuestro sistema educativo, carecía de atención, importancia y el tiempo necesario que requería". (p.13)

Los autores refieren además otros problemas tales como, incongruencia programática, incoherencias de contenido de los programas, olvido de temas esenciales para el conocimiento de los alumnos, inadaptación de los conocimientos a la propia realidad, entre otros. Por otro lado, se han señalado problemas vinculados a las Ciencias Sociales en Venezuela, en lo concerniente a la concepción que se expresa sobre Historia y Geografía, en el currículo de la Educación Básica.

Se plantea, por ejemplo, en el caso de la Historia, la característica de la historicidad y la despolitización, producto del modelo mecanicista y tecnocrático que ha sido impuesto a la educación venezolana, sobre la base de un currículo pragmático y conductista, lo que contribuye poco al desarrollo integral de los jóvenes; estudio memorístico de contenidos, sin cuestionamiento y repetidos esquemas. En lo que respecta a la Geografía, refleja el predominio de una concepción de esta disciplina como descriptiva, determinista y naturalista, sin mayor vinculación con el aspecto social, igualmente memorística en sus contenidos, propio del modelo curricular predominante.

Como se aprecia, ambos planteamientos (de la Historia y la Geografía) retratan en primer lugar, la forma como se abordan estas disciplinas en la tercera etapa de Educación Básica; en segundo lugar, se alejan de la verdadera concepción de las Ciencias Sociales, ya descrita en párrafos anteriores, al relacionarla más con el paradigma positivista que con el paradigma interpretativo.

En tercer lugar, dista de lo que el CBN pone de manifiesto teóricamente, en la segunda etapa, relacionado con el área de Ciencias Sociales y cuyo propósito, tal como lo plantea el Programa de Estudio de la Segunda etapa de Educación Básica (1996) es, "desarrollar en los alumnos la capacidad de interpretar las relaciones sociedad-naturaleza en una dimensión histórica, que los ayude a conocer y situarse en la comunidad, estado, país, América Latina y el mundo, insertándose de manera efectiva en la sociedad..." (p.238)



En este contexto, se puede afirmar la existencia de una ruptura entre la segunda y tercera etapas de Educación Básica, con base a fundamentos epistemológicos en el área de las Ciencias Sociales. Una ruptura del conocimiento, del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual podría atentar contra los logros de los alumnos al tener frente a sí un obstáculo, entre otros, en su rendimiento escolar.

Ahora bien, se debe explicar cómo se conceptualiza lo que la autora de esta investigación ha intelectado como ruptura del conocimiento. En su definición más sencilla el término ruptura significa romperse, rompimiento, rotura. Para efectos de este estudio se considerará ruptura a todo lo que signifique desarticulación, desvinculación, discontinuidad, vacíos, en este caso de orden epistemológico; enmarcada dentro del campo educativo, específicamente en el área de las Ciencias Sociales, cuestión esta que será abordada con mayor amplitud en el marco teórico.

En este mismo orden de ideas, se debe acotar que esta situación no ha logrado ser superada por ninguna de las reformas planteadas, lo cual agrava aún más el escenario, por cuanto las etapas del nivel de Educación Básica, tal y como se estructuraron deben responder a la continuidad, la articulación y la vinculación; aspecto a concretarse en las áreas de conocimiento, siendo la tercera etapa la que ha de representar la consolidación de un individuo con una formación integral, holística, social, científica y tecnológica, características que deben reunir los alumnos y alumnas al egresar de este nivel.

Finalmente, y a modo concluyente en este capítulo, puede sintomatizarse el problema en el escenario de investigación, de acuerdo a los aspectos que darán paso a la formulación del problema considerado focal en el presente estudio y caracterizados por:

- La falta de correspondencia, de las finalidades que sirvieron de principio al establecer como obligatoria la Educación Básica, con la realidad nacional, regional y local en la cual se desarrolla, se evidencia en la implantación del currículo.

- Desde los años 1980 hasta 1995 se han puesto en marcha tres diseños curriculares con disimilitudes en su concepción, con la consecuencia evidente en la actualidad de la vigencia del diseño curricular de 1995 en la primera y segunda etapas y el diseño curricular de 1985 para la tercera etapa.

- En teoría el currículo del nivel de Educación Básica, apunta hacia la formación de un individuo integral. En la práctica, se observan signos de serias inconsistencias e incoherencias epistemológicas en la vinculación de la segunda y tercera etapas y de éstas con el entorno, sobre todo al analizar la forma como se aborda el conocimiento en el área de las Ciencias Sociales.

- Impera aún la transmisión de conocimientos a pesar de las reformas establecidas, pudiendo observarse este fenómeno en ocasiones, incluso en la segunda etapa.



- Se confronta el carácter interpretativo, -expresado al menos teóricamente-, de las Ciencias Sociales (segunda etapa de Educación Básica) frente a la concepción positivista expresa en la tercera etapa del mismo nivel.

- Hasta ahora, a pesar de los estudios realizados y las críticas formuladas, no ha logrado resolverse el problema del conocimiento en las Ciencias Sociales en la forma de abordarlo, bien sea desde los docentes o desde los alumnos (as), en el desarrollo de su proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual lo convierte en un problema de vieja data.

Por todo lo expuesto, es pertinente formular el problema con la siguiente interrogante:

¿Qué epistemología curricular sustentaría el área de las Ciencias Sociales en función de la vinculación entre la segunda y tercera etapas de la Educación Básica venezolana?

Esta interrogante corresponde al problema focal a ser abordado en esta investigación, para ser respondida se plantean entonces las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan la Educación Básica venezolana?

¿Cómo se conceptualiza, considerando sus bases epistemológicas, el nivel de Educación Básica en Venezuela, específicamente en el área de las Ciencias Sociales?

¿Cómo se aborda el conocimiento del área de Ciencias Sociales en la segunda y tercera etapas de Educación Básica?

¿Cómo se elaboraría el conocimiento del área de las Ciencias Sociales a partir de nuevos fundamentos epistemológicos coadyuvantes en la vinculación entre la segunda y tercera etapas de Educación Básica?

Las interrogantes planteadas orientan las respuestas que se buscan con la investigación, haciendo posible visualizar la intención y direccionalidad de la misma, presentándose entonces los objetivos a alcanzar, los cuales serán la guía de estudio durante todo el proceso que se llevará a cabo. Es preciso acotar que mientras se va desarrollando la investigación dichos objetivos son susceptibles de cambio o pueden añadirse otros de acuerdo a la dirección que tome el estudio. A continuación, se plantean el objetivo general y los correspondientes objetivos específicos.

3. Objetivos de la investigación

En toda investigación, los objetivos vienen a constituir aquello que se desea alcanzar, son las guías de estudio y reflejan cómo se ha dicho, la intencionalidad del



investigador. Dada que esta investigación es de orden cualitativo, es importante argumentar, la manera de plantearlos en este caso particular. Al respecto, Sandín (2003) siguiendo las taxonomías propuestas por diversos autores de estudios cualitativos, señala que los objetivos revelan la intención del investigador y del estudio, por lo que pueden ser descriptivos, interpretativos, de transformación (en un ámbito más general), en fin, dependerá del nivel de interpretación y de la temática objeto de preocupación del investigador.

Por su parte Hernández (2003, p.44) refiere que “es necesario establecer qué pretende la investigación, es decir, cuáles son sus objetivos [...] son las guías de estudio y hay que tenerlos presentes durante todo su desarrollo”. Igualmente, Martínez (2004, p.71), explica que, con el fin de proceder a la recolección de la información, es necesario tener claros algunos conceptos, entre ellos señala el de los objetivos. En este sentido expresa, “en las investigaciones cualitativas se fijan unos objetivos que deben lograrse; algunos son más bien generales y otros específicos, pero todos deben ser *relevantes* para las personas interesadas en la investigación”. A continuación, los objetivos de esta investigación.

3.1. Objetivo general

Determinar la epistemología curricular sobre la cual se sustentaría el área de las Ciencias Sociales en función de la vinculación entre la segunda y tercera etapas de la Educación Básica venezolana.

3.2. Objetivos específicos

- Interpretar los fundamentos teóricos que sustentan la Educación Básica venezolana.
- Examinar las bases epistemológicas en la conceptualización del nivel de Educación Básica en Venezuela, específicamente en el área de las Ciencias Sociales.
- Analizar la construcción del conocimiento en el área de Ciencias Sociales en la segunda y tercera etapas de Educación Básica.
- Generar una teoría del conocimiento del área de Ciencias Sociales coadyuvante en la vinculación entre la segunda y tercera etapas de Educación Básica.

Este último objetivo viene a constituir el aporte en esta investigación, dejando claro que se fijarán los términos, en tanto planteamientos conceptuales, que al menos se aproximen teóricamente a lo que pudiera significar una vinculación y/o articulación entre la segunda y tercera etapas de educación básica, tomando como punto de partida el área de las Ciencias Sociales, por constituir un área del conocimiento significativa en la formación integral de todo individuo.



4. Trascendencia, alcance y valor teórico de la investigación

Estando ya en el siglo XXI no puede negarse -hoy menos que nunca- la importancia de la educación para el desarrollo de los pueblos, el fortalecimiento del individuo como persona, en cuanto al ser y su incorporación definitiva a la sociedad del conocimiento. Sin embargo, esto sólo es posible dependiendo del grado de conocimiento que posea cada persona para lo cual, la educación desde las instituciones educativas en todos sus niveles, fortalecerá la formación de los individuos otorgando su cuota de responsabilidad en el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

Surge entonces, esta investigación como un aporte teórico precisamente dirigido a la consolidación de uno de los niveles educativos más importantes dentro del sistema educativo venezolano, como lo es la Educación Básica. Siguiendo los criterios propuestos por Hernández (2003) las razones que justifican y motivan dicho estudio se establecen con base a la profundización en el estudio del nivel de Educación Básica, nivel éste donde se requiere un replanteamiento urgente, para favorecer su consolidación definitiva como nivel educativo.

Las implicaciones prácticas de este estudio, se reflejan por cuanto ayudará a un problema real; el valor teórico a derivarse de la investigación permitirá desarrollar una nueva teoría de conocimiento dando paso a la conformación de la epistemología curricular en el área de las Ciencias Sociales, que permita la vinculación entre la segunda y tercera etapas de Educación Básica; así como también podrá contribuir a solventar el problema de la “depresión” que sufren las Ciencias Sociales en las instituciones escolares al revalorizarlas en su justa dimensión.

Lo anterior, se lograría con la incorporación de nuevos elementos más aun desde el punto de vista epistemológico, para hacer realidad lo expresado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación y otros documentos legales con relación a la vinculación de las tres etapas que conforman la Educación Básica en Venezuela. El sistema educativo comenzaría a verse favorecido, en la medida en que se consideren los resultados y propuestas de esta investigación, por cuanto se estaría contribuyendo con la formación integral y holística de los educandos, declaración manifiesta, al menos teóricamente, en las reformas educativas establecidas hasta ahora.

Implica la propuesta de fundamentos epistemológicos claros, concretos y factibles de desarrollar, contribuyendo a la organización eficiente y proactiva del conocimiento lo cual podría demostrarse a través de las competencias que desarrollen los alumnos y alumnas. Esto favorecería a una educación de calidad, logrando la permanencia de los alumnos en el sistema educativo, transformando la escuela en un centro de formación para alumnos y alumnas emprendedoras, propiciando verdaderamente el aprendizaje significativo.



De igual forma, se estaría contribuyendo a resolver el problema de la desvinculación de Educación Básica evidenciada entre la segunda y tercera etapas, propiciando la actualización y pertinencia de ésta última, por cuanto hoy día se confronta con una reforma curricular descontextualizada y desarticulada del resto de los niveles educativos con los cuales debería promover su continuidad.

Finalmente, el valor teórico que representa esta investigación motivaría a la realización de futuras investigaciones en torno al tema lo cual resultaría positivo en gran medida para la búsqueda de la resolución de problemas presentes en el sistema educativo venezolano, sobre todo en el área de las Ciencias Sociales, donde los alumnos y alumnas aprenden valores que les permiten formarse como seres sociales que interpretan, respetan y preservan el espacio individual y colectivamente, considerando su evolución en el tiempo.

5. Ámbito de acción teórico y temporo-espacial de la investigación

Esta investigación se enmarca en la línea de investigación Docencia y Currículo que administra el Decanato de Investigación y Postgrado de la Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín, por cuanto está referida precisamente al análisis de problemas vinculantes al sector educativo para posteriormente proponer nuevas teorías, en este caso una teoría del conocimiento en el área de las Ciencias Sociales, coadyuvante en la vinculación entre la segunda y tercera etapas de Educación Básica.

A través de la referida teoría, debe surgir el establecimiento de los fundamentos epistemológicos del área citada, favoreciendo entonces a la vinculación de dichas etapas en caso de comprobarse su inexistencia, constituyéndose así un nuevo modelo epistémico que armonice con las ideas educativas que sustentan el nivel de Educación Básica, con el propósito de favorecer en gran medida la formación integral de los alumnos y alumnas cursantes del referido nivel.

Desde el punto de vista epistemológico se fundamenta en el paradigma interpretativo, humanista y la visión holística de la realidad; asimismo se aborda el estudio de la transdisciplinariedad y son aplicados en el problema focal, sirviendo de sustento teórico en el establecimiento de la epistemología del área de las Ciencias Sociales. Entre algunos autores que soportan este planteamiento se encuentran Morín, Martínez y Méndez.

Se han considerado estos referentes teóricos por cuanto el escenario en el cual se desarrolla el problema (realidad educativa) es una realidad compleja, por tanto, debe ser estudiada desde la óptica integral y holística. Asimismo, la investigación se inició en junio de 2004 y finalizó en diciembre de 2005. Se desarrolla en el Municipio Maracaibo del Estado Zulia, seleccionando aquéllas parroquias donde existan Escuelas Básicas desde primero hasta noveno grados.



Teorización

Epistemología curricular del área de ciencias sociales en la educación básica venezolana

El presente capítulo corresponde a la Teorización propiamente dicha. Acá se sintetiza en modo coherente los resultados derivados hasta ahora de la investigación ofreciendo el aporte respectivo. Se trata por tanto de presentar algunas aproximaciones teóricas para determinar -fijar los términos- de la epistemología curricular sobre la cual se sustentaría el área de Ciencias Sociales en función de la vinculación entre la segunda y las terceras etapas de la Educación Básica venezolana.

En este sentido, se fijan tres categorías importantes que definirán el marco conceptual de la teoría a formular, éstas son: Bases Epistemológicas de las Ciencias Sociales, el docente junto a sus alumnos(as) y la comunidad. En la primera, se determinan los fundamentos epistemológicos sobre la cual descansa la teoría propuesta, en segundo lugar, la forma de participación y actuación del docente y el compromiso participativo de la comunidad.

Con base a lo expuesto esta investigación presenta como aporte una **teoría de la acción docente**, que presente alternativas en primer lugar, de repensar, desaprender y aprender las Ciencias Sociales enmarcadas en el contexto complejo de la sociedad venezolana, que signifique para los alumnos un verdadero aprendizaje significativo de dicha área, contribuyendo con su formación integral.

Asimismo, la comunidad juega un papel importante por cuanto es en ese espacio donde se desarrolla lo cotidiano, en el cual intervendrán docentes y alumnos desarrollando espacios de discusión y construcción para transformarla desde su complejidad. Todo esto con la finalidad de articular el nivel de Educación Básica entre la segunda y las terceras etapas. Es bueno dejar claro que en virtud que el aporte aún no ha sido probado, como es lógico, se deja planteado por las investigaciones que seguirán a este estudio.

- Bases epistemológicas de las ciencias sociales.

Con el fin de determinar la epistemología curricular para las Ciencias Sociales, que coadyuven en la articulación entre la segunda y las terceras etapas, es preciso fijar los argumentos teóricos epistemológicos que obviamente la sustentarían. Tomando en consideración los planteamientos de Méndez (2003) al respecto, sobre los conceptos que explicarán por ejemplo la concepción de la realidad. A los efectos de la teoría que se propone es importante queden explícitos los argumentos ontológicos, gnoseológicos y axiológicos.

Desde el punto de vista *ontológico*, la realidad ha de concebirse de manera *holística*, es decir, con una comprensión amplia e integrativa de la misma. Abordarla en este sentido, es mirar hacia la complejidad, por lo que las Ciencias Sociales



serán pertinentes cuando logren integrar el conocimiento con base a principios que connoten un aprendizaje significativo. Dado que bajo el argumento de la holística está explícitamente sustentado el diseño curricular vigente de la Educación Básica, se constituirá el aprendizaje de la realidad bajo criterios contextualizados y globalizados.

Se consideran la concepción de las *organizaciones* bajo el mismo concepto anterior promoviendo efectivas *relaciones sociales, naturales y culturales*, donde el *hombre* sea considerado como actor social en su condición *humanística y participativa*, definiendo su articulación con la realidad bajo el *principio de explicación holístico*, que como se sabe permite estudiar la realidad a partir el ser humano.

En el plano *gnoseológico*, se deja planteada la posibilidad del conocimiento científico asumiendo una vez más el constructivismo, dejando pautados los criterios de verdad de tipo racionalista- cualitativo; esto permitirá hacer las interpretaciones válidas de la realidad haciendo uso de criterios como la triangulación, la credibilidad, con lo cual la Historia podría, abordando la complejidad de los hechos sociales, contribuir igualmente a la formación integral de los alumnos.

En este sentido, es factible entonces determinar como *principio valorativo* desde el plano *axiológico*, el principio de *compromiso social* de todos los actores intervinientes en la construcción del conocimiento, en este caso de las Ciencias Sociales. Es por esta razón que unido a los términos que han de regir epistemológicamente dicha construcción, deben considerarse de una vez por todas, la acción efectiva y eficiente de *docentes, alumnos y comunidad general*, pero no como enunciado teórico sino como condición para hacer posible una significativa forma de enseñar y aprender las Ciencias Sociales.

Si se asume el constructivismo como enfoque o modelo teórico que puede contribuir con una nueva forma de pensar las Ciencias Sociales, tanto en la segunda como en la tercera etapa, se deberá entonces continuar con los principios de la transversalidad, complementando esta opción tal y como se dijo, con la *acción docente*. A continuación, se dejan planteados los términos bajo los cuales el docente, debe pronunciar su participación y compromiso social en aras de favorecer la formación integral de los alumnos y la intervención en la comunidad como estrategia de enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Sociales.

- **Participación y acción docente:**

Vale la pena volver sobre los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes, por cuanto de allí surgió algo interesante; es el hecho de que los docentes están dispuestos a asumir el cambio y proponer acciones para comunicarse, llegar a acuerdos, reunirse, trabajar junto a directivos, representantes y comunidad, en el ánimo de buscar estrategias para solventar el problema de la articulación entre la segunda y la tercera etapa, lo cual hasta ahora no ha sido posible.



En este sentido, el hablar de acción docente y asumirlo como una categoría o constructo teórico, es precisamente por su relación directa con las bases epistemológicas esbozadas con anterioridad. No es posible -a juicio de la autora- concebir una acción del docente sustentado en viejos paradigmas o en nuevos, pero con “vasijas rotas”.

La acción docente debe estar concebida para propiciar el rompimiento de viejos esquemas. Reflexionar y auto reflexionar sobre su práctica pedagógica. Propiciar la reingeniería de todos sus procesos: estrategias, diseño y uso de recursos, diseño de nuevos programas; propuesto no del nivel central, por cuanto constituiría seguir con la misma intencionalidad. Por el contrario, los docentes deberán proponer las alternativas de *programas orientadores* en la enseñanza, en este caso de las Ciencias Sociales, concebidos desde espacios de interacción pedagógica, bien sea el salón de clases, la comunidad o ambos.

Una vez planificada la acción en programas y proyectos, entonces sí, involucrar a las instancias competentes a diversas escalas para proponerles la escuela que se quiere, con la que se sueña. Gobiernos locales, nacionales, organizaciones comunitarias, iglesia, otras instituciones educativas, podrán formar parte del equipo evaluador de las propuestas que surgen de las escuelas.

Allí el *alumno* comienza a ejercer su propia agenda de aprendizaje significativo, tomando conciencia de su realidad inmediata, de este modo asumiendo la afirmación de Taborda (1999, p.56), “las vivencias acumuladas en la vida familiar y social le orientarán en su reflexión para entender la comunidad como una realidad que le es vital para desarrollarse como persona y comprenderse y participar con autenticidad en el contexto social”.

Bajo el acompañamiento del docente, los alumnos (as) propician y organizan actividades como tímidos intentos en transformar la realidad, acciones que en el tiempo y en el espacio sean factibles y viables, es decir, realizables.

- **Compromiso social de la comunidad:**

Finalmente, uno de los agentes que forman esta tríada de actores principales. La comunidad como espacio cotidiano a ser intervenida, muestra su acción en la vinculación con la escuela, docentes y alumnos. Son en buena parte objeto de conocimiento, contribuye al aprendizaje significativo al ofrecer recursos didácticos de los cuales puede apropiarse el docente en la construcción del conocimiento.

La propuesta de incluir en el currículo escolar un nuevo eje transversal, denominado *Eje de Intervención Comunitaria*, vendría a constituir junto a los otros ejes transversales un complemento en la formación y desarrollo integral de los alumnos. Impregnaría todas las áreas del conocimiento, muy especialmente a las Ciencias Sociales; le otorgaría a la dimensión del convivir el significado contextual ideal en el aprendizaje de los alumnos(as). Así contribuirían con la formación de individuos, ciudadanos, más libres, más humanos, protagónicos y felices.



Consideraciones finales

Las aproximaciones teóricas antes planteadas, pretenden servir de insumo para la articulación entre la segunda y las terceras etapas de la Educación Básica venezolana, específicamente desde las Ciencias Sociales. Tal articulación, es posible con la participación consensuada de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Se ha generado un contexto teórico de conocimiento, con base en la acción docente, como agente propulsor en los cambios desde la escuela, involucrando a los alumnos(as) y comunidad en general, partiendo de la epistemología curricular sobre la cual debe apoyarse el área de las Ciencias Sociales, en función de la vinculación entre la segunda y tercera etapas.

Al consultar a través de entrevistas y círculo hermenéutico a los docentes de las escuelas seleccionadas como unidades de observación, se pudo detectar, que existe poca claridad respecto a algunos de los fundamentos teóricos que sustentan la Educación Básica venezolana, sobre todo en lo que respecta a los fundamentos históricos y legales. Lo cual impide en cierta forma una adecuada interpretación de los mismos por parte de los docentes. Esta situación pudiera estar influyendo para no responder ante las exigencias del currículo de manera pertinente.

Al examinar las bases epistemológicas en la conceptualización del nivel de Educación Básica específicamente en las Ciencias Sociales, en la segunda y tercera etapas, se encontraron fortalezas al interior de cada etapa, sin embargo, entre la segunda y tercera etapas se evidenciaron vacíos epistemológicos, que denotan inconsistencia desde el punto de vista teórico, por cuanto no despliega la concepción de las disciplinas planteadas de cara a los nuevos desarrollos teóricos que han tenido las ciencias, en especial las Ciencias Sociales.

En el análisis de la construcción del conocimiento del área de las Ciencias Sociales en la segunda y tercera etapas de Educación Básica, queda demostrada la desarticulación que existe entre ambas. Una serie de contradicciones puestas en evidencia, así lo declaran. Sin embargo, puede afirmarse que, a pesar de dichas contradicciones, las clases de un docente de sexto grado respecto a una de séptimo grado, no difieren considerablemente, si toman en cuenta las características de las interacciones pedagógicas que desarrollan. Es imperante un proceso de reingeniería en la Educación Básica, iniciando en la segunda y tercera etapas.

La acción efectiva de los docentes, a través de los encuentros didácticos con sus alumnos(as), la participación de todos los miembros integrantes de las Escuelas Básicas, la decisión oportuna de las instancias gubernamentales (nacional, estatal y municipal) en la resolución de los problemas educativos, como política de Estado; la participación de otras instituciones educativas como las universidades y otros organismos competentes, así como las comunidades, son los llamados a transformar las escuelas, partiendo de sus necesidades y las de sus integrantes.



De esta forma se contribuye a la reforma del pensamiento lo que en palabras de Morín (2002), también conducirá la reforma de la enseñanza. Se deben dejar a un lado los viejos esquemas, las Universidades formadoras de docentes, son las llamadas junto a las otras instituciones citadas, a proponer una reforma educativa, con un currículo del tercer milenio; por cuanto quienes ya están en el sistema educativo, a pesar de los intentos de reforma educativa, siguen formándose bajo los lineamientos de un currículo que data desde hace aproximadamente veinte años.

Un niño que egresa hoy de sexto grado y logra proseguir sus estudios, será un profesional dentro de veinte años. ¿Cuántos cambios vivirá?, lo aprendido en viejos esquemas ¿Le servirá? Esta es la última interrogante en esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Desde Qué Teorías Estudiamos la Enseñanza? Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. 3 (3), 136-162.
- Antúnez, A. (2002). Las Ciencias Sociales y la Filosofía: Una Dimensión Educativa. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. 7 (7), 115-127.
- Aranguren, C. (2002). Crisis Paradigmática en la Enseñanza de la Historia: Una Visión desde América Latina. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. 7 (7), 129-142.
- Barrera, F. (2004). Modelos Epistémicos en Investigación. Caracas: SYPAL.
- Camacho, H. (2000). Enfoques Epistemológicos y Secuencias Operativas de Investigación. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Dr., Rafael Belloso Chacín, Maracaibo.
- Camperos, M. (1997). De los Fines Educativos a los Objetivos Instruccionales (2° ed.) Caracas: P.B. Universidad Central de Venezuela.
- Comisión Presidencial para la Reforma del Estado. (1990). Un Proyecto Educativo para la Modernización y la Democracia. Volumen 9. Caracas: Autor.
- Díaz, A. y Hernández, G. (2002), Estrategias Docentes para el Aprendizaje Significativo. (2da ed). México: Mc Graw Hill
- Duplá, F. (1991). La Educación en Venezuela. Caracas: Centro Gumill
- Guanipa, M. (2001). Bases Epistemológicas para la Formación Inicial del Docente Proactivo en el Contexto de la Globalización. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Dr., Rafael Belloso Chacín, Maracaibo.
- Hernández, Fernández y Baptista (2003). Metodología de la Investigación (3° ed.) México: Mc. Graw Hill.



- Ibáñez, J. (1998). Nuevos Avances en la Investigación Social. Barcelona, España: Autor.
- León, A. et al (2000). Estructuras del Currículum y del Conocimiento en la Educación Básica. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. 5 (5), 179-205.
- Ley Orgánica de Educación con su Reglamento. (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela 2.635 (Extraordinario), 28-07-80 y 5.662 (Extraordinario), 24-09-03.
- Lombardi, A. (2000). La Enseñanza de la Historia. Consideraciones Generales. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. 5 (5), 9-23.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa (1ª ed) Trillas: México
- Méndez, E. (2003). Cómo no Naufragar en la Era de la Información. Epistemología para Internautas e Investigadores, Maracaibo: EDILUZ.
- Ministerio de Educación (1998). Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Segunda Etapa. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación (1998). Propuesta Curricular para la Tercera Etapa del Nivel de Educación Básica, Caracas: Autor.
- Morín, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro, Caracas: Faces/UCV.
- Ramírez, Y. (2003) Lineamientos Teóricos para la Evaluación Cualitativa del Aprendizaje en I y II Etapas de Educación Básica. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Dr., Rafael Bellosó Chacín, Maracaibo.
- Raoulx, B. (2005, julio) ¿Del “espacio-espejo” al “espacio-pantalla”? Los medios audiovisuales, método y objeto de geografía social. Ponencia presentada en el I Seminario Binacional de Geografía Social. La Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Rojas, E. (1999). El Aprendizaje de las Ciencias Sociales y el Nuevo Diseño Curricular. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. 4 (4), 19-26.
- Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación, España: Mc. Graw Hill.
- Santiago, J. (1998). La Enseñanza de las Ciencias Sociales en los Nuevos Programas de Educación Básica. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. 3 (3), 73-103.



Santiago, J. (1997). La Concepción de la Geografía y la Docencia Geográfica. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. 2 (2), 96-128.

Taborda, M. (1999). Antología Geo - didáctica. Caracas: FEDUPEL

Tamayo y Tamayo, M. (2003). El Proceso de la Investigación Científica (4° ed.) México: Limusa.

Téllez, M. (2001) Epistemología y Educación: Estudios sobre la Perspectiva Empírico- Analítica. Cuadernos de Postgrado N° 13. 2da edición. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación – UCV.