

¿QUÉ ENSEÑA LA EDUCACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES SOBRE LA REALIDAD HISTÓRICA VENEZOLANA Y LATINOAMERICANA?

CARMEN ARANGUREN

Universidad de Los Andes - Escuela de Educación

Resumen

Está evidenciado que la enseñanza de las Ciencias Sociales y particularmente de la Historia presenta severas deformaciones en el ámbito conceptual y metodológico del proceso educativo, problema que trasciende la referencia nacional al proyectarse, igualmente, a la realidad de otros contextos latinoamericanos.

Ello es indicativo de la existencia de políticas de Estado deshistorizantes que responden a la implantación de paradigmas educativos de corte neoliberal con un significado banal y pretensioso del ser de la educación. De esta manera, a pesar de las reformas orientadas a la búsqueda de cambios, se sostienen las mismas bases que consolidan el sistema educativo, marcado cada vez más por la pérdida de autonomía social de nuestros pueblos.

Abstract

WHAT DO SOCIAL STUDIES COURSES TEACH ABOUT HISTORICAL REALITY IN VENEZUELA AND LATINAMERICA

It has been shown that courses in the Social Sciences, especially History, have serious defects with regard to the conceptual framework and methodology. This is not a problem restricted to Venezuela, but one which also affects other parts of Latin America. This is indicative of state-sponsored dehistoricizing processes of a neo-liberal tendency to vulgarize and trivialize education. Thus in spite of change-oriented reforms, the education system still has the same theoretical base and leads to an increasing loss of social autonomy of the people.

CARMEN ARANGUREN

33



o es apropiado abordar el análisis de respuestas al enunciado del problema sin planteamos las condiciones actuales del modelo histórico educativo vigente en nuestros países. Bien es sabido y reconocido que el proyecto sociopolítico hegemónico, de corte neoliberal, compromete las condiciones de la educación y profundiza la deformación estructural de nuestras sociedades. El neoliberalismo erige como criterio absoluto el mercado total que justifica la ofensiva del capital contra la posibilidad de avance en los países periféricos. Sus políticas "sociales" acentúan cada vez más la pobreza, el desempleo, la desesperanza, la exclusión de las mayorías de los beneficios del patrimonio económico y cultural. En su afán racionalista se exagera la desigualdad, considerándola cuestión natural o de capacidades. Al mismo tiempo, se promueve la competitividad como valor supremo en la vida y en la ciencia, siendo invocada instrumento de poder que ignora las necesidades del sujeto -sociedad civil-, y en ella, las condiciones depauperadas de las masas.

Profundizar el debate del tema exige tomar en cuenta una preocupación que debería ser también responsabilidad en la formación social educativa, nos referimos al conocimiento de los fundamentos de la problemática nacional y continental, a cuyos efectos no escapan las posibilidades de desarrollo o estancamiento de la educación. Viene al caso mencionar, por ejemplo, que en América Latina la persistencia e incremento de la deuda ha provocado la inseguridad futura de nuestros pueblos, siendo evidente que para cumplir sus compromisos los gobiernos recortan el gasto público, generando miseria, migraciones y desventuras. En nuestro continente, la deuda se duplica cada diez años: en 1980 fue de 220.000 millones de dólares y en el 98 está por el orden de los 700.000 millones. Pero tómesese en cuenta que desde 1982 hasta 1996 Latinoamérica pagó 750.000 millones de dólares por concepto de intereses, hecho que ha convertido a nuestros países en verdaderos exportadores de capitales. Los efectos de esta situación están a la vista: un tercio de la población continental (150 millones) se encuentra en pobreza acelerada según lo reconoce el propio presidente del BID. Es claro que los gobiernos dedican gran parte de sus recursos para cumplir los servicios de la deuda, lo que significa desatender la salud, la vivienda, la educación. En este contexto, hemos de reconocer que la educación, al igual que todo lo

relacionado con la vida humana y con las actividades individuales y sociales: trabajo, sanidad, cultura, investigación científica, creación artística... está determinado por el principio del cálculo económico costo-beneficio y no por el derecho al bienestar y la realización del ser humano en una sociedad equitativa. Se trata pues, de reflexionar y reconocer la reciprocidad entre las condiciones sociales y el estado de la educación que, en nuestro país, se revela en deserción creciente de la población estudiantil del sistema educativo, baja calidad en la formación académica del egresado, deficiente preparación científica y pedagógica del docente, y desvalorización del trabajo educativo. Vemos entonces, cómo en lo científico cultural, la ciencia es rehén de los dueños de patentes, siendo sus programas meritocráticos sólo alcanzables a grupos privilegiados que tienen acceso a modos de conocimiento favorecedores -generalmente- de proyectos nacionales y/o académicos descontextualizados del tiempo y del espacio social propios.

Si bien es cierto que la modernidad cuestionó las verdades de la tecnología, también es afirmativo que las sustituyó por nuevas verdades no menos rígidas y cuestionables. En consecuencia, la ciencia ha ocupado el lugar de las antiguas religiones en pretensión de monopolizar la verdad e intentar el control de todos y cada uno de los procesos naturales y sociales.

En este panorama, una nueva educación reclama también una nueva perspectiva de la historia y de la ciencia. Es decir, una interpretación distinta del significado de conocimiento y sabiduría, conceptos entre los cuales se ha producido un peligroso desfase. En carrera apresurada, las instancias científicas buscan acumular conocimientos, pero no se plantean buscar la sabiduría sobre el modo en que deberían valerse de ellos con un sentido moral que substancie una reflexión acerca del porqué, para qué y para quién de esa ciencia.

Viene al caso señalar que en las distintas reformas del aparato educativo venezolano, con especial mención a los cambios en los diseños programáticos, se ha instaurado este principio al pretender imponer como norma, de manera expresa o subyacente, la adscripción a un pensamiento unidimensional en cuanto a la conceptualización de los procesos básicos educativos: aprendizaje, enseñanza, contenidos metodológicos, y sobre todo, en lo referente al sujeto que se educa, a la sociedad que lo soporta y al sistema político legitimado.

Es entonces -particularizando la situación en la globalidad tratada- como podemos comprender que los cambios educativos en lo que atañe al conocimiento de nuestra realidad histórico-social, se han caracterizado por

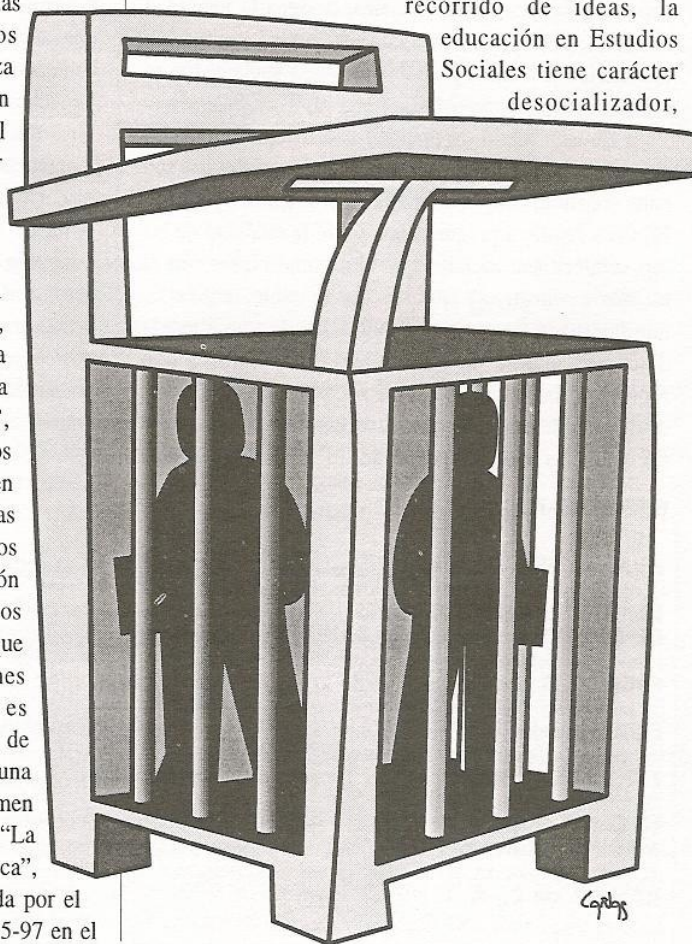
una resignada desmovilización del pensamiento crítico que margina todo criterio alternativo en la construcción de otra o de una nueva verdad.

Si intentamos una aproximación teórica al contenido del título de este artículo: ¿Qué enseña la educación en Estudios Sociales sobre la realidad histórica venezolana y latinoamericana? hemos de considerar que cualquier análisis del problema debiera indagar en los postulados filosóficos, políticos y científicos de las reformas que el estado venezolano ha legitimado en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En tal razón, es apropiado afirmar que los diseños curriculares implementados en esta área de conocimiento, lejos de indagar en el sentido del ser y transcendencia del fenómeno educativo, consubstancial a la realidad histórica de nuestro proceso social, y por extensión al contexto latinoamericano, presentan un vacío en el propósito de abordar transformaciones que substancien la naturaleza y el papel de la relación educación-sociedad-estado.

Indicativo del deterioro del conocimiento social son las conclusiones de investigaciones realizadas acerca del problema. En este marco, los resultados de una encuesta sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela aplicada a un universo de 4.443 estudiantes del 2º año del Ciclo Medio Diversificado, llevada a cabo por un equipo de la Fundación Polar, pone de manifiesto las grandes carencias y deformaciones de los alumnos en saberes básicos y formación ética-moral sobre el proceso histórico-social venezolano. A la par, la profesora Noemi Frías en el trabajo "La Cultura Popular y su vinculación con la enseñanza de la Historia de Venezuela", aplicado a alumnos y docentes de algunos liceos de la capital, encontró un vacío conceptual en relación al conocimiento de las raíces históricas pluriculturales de la comunidad donde viven los sujetos indagados. Igualmente, la investigación de Rangel "La noción de tiempo histórico en los niños de la Escuela Básica", ha demostrado que la no apropiación de nociones y relaciones temporales por parte de los alumnos es consecuencia de una comprensión incidental de la realidad, de una percepción incorrecta y de una valoración deformada acerca de la misma. Carmen Aranguren, en investigación realizada sobre "La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica", explica que la reforma programática decidida por el Ministerio de Educación para el período 1985-97 en el

campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, responde a propósitos formales más no a necesidades educativas estructurales en el conocimiento del proceso social venezolano, por lo que se mantiene la esencia conceptual, epistemológica, política y pedagógica del paradigma educativo tradicional que, apoyado en una racionalidad desintegradora del conocimiento, escinde radicalmente lo político, lo económico, lo social y lo cultural en el estudio de la sociedad. En consecuencia, el alumno desarrolla un pensamiento ahistórico y fragmentado que conduce a concebir la vida actual de los pueblos separada de los procesos fundacionales de la sociedad. De esta manera, se reduce la complejidad de la historia social a la medición cronológica, desconociendo que los tiempos de los procesos sociales son múltiples, cambiantes, intrincados, y por tanto, admiten ser abordados con formas específicas y distintas, por lo que cada proceso posee fundamentos diferenciados en cuanto a su temporalidad, duración, ritmo, secuencia, ruptura, dentro de una globalidad que constituye base para entender la entramada complejidad social. Como hemos visto en este breve

recorrido de ideas, la educación en Estudios Sociales tiene carácter desocializador,



pues, entre otras cosas, excluye saberes constitutivos del pensamiento social en relación con la formación del Estado, la Nación, los grupos y clases, la organización social, las relaciones de poder. Condición no sólo propia de nuestro país, sino legitimada también en otros modelos latinoamericanos. Algunos estudiosos del problema: Amézola, G., en Argentina; Fabara, E., en Colombia; Batalla, G., en México, y otros investigadores, coinciden en sus análisis al respecto.

Nos preguntamos entonces, ¿qué imaginario histórico circula en nuestra sociedad, cómo se construye y cuál es su resignificación?, ¿qué formas de conciencia crítica / acrítica del contexto socializador se legitiman?

Las ciencias sociales le otorgan a los imaginarios sociales un lugar preponderante entre las representaciones colectivas. Estas expresan siempre en algún punto un estado de un grupo social y reflejan la manera en que reacciona frente a los acontecimientos. Bronislaw Baczkowski nos dice que a través de los imaginarios sociales, una colectividad designa su identidad elaborando una representación de sí misma; marca la distribución de los papeles y las posiciones sociales, designa la identidad colectiva, define relaciones con los "otros", conserva y modela los recuerdos pasados, proyecta hacia el futuro temores y esperanzas (Mariño, M., 1997: 83-84).

De este modo, la realidad social representada en simbolizaciones sustenta los imaginarios sociales que son parte constitutiva de la memoria colectiva de los pueblos. Ello nos remite a preguntarnos sobre la cualidad de las representaciones sociales que el alumno elabora en el escenario educativo y también, qué se omite, tergiversa, mutila o magnifica a través de ellas. Desde aquí, surge la discusión acerca de los contenidos y valores que reproduce la Escuela en una sociedad de profundas desigualdades, por lo que descubrir los mecanismos ideológicos que estructuran la conciencia y el

comportamiento humano, constituye tarea fundamental de quien enseña Ciencias Sociales, pero también de quien enseña cualquier otro campo de saber.

Hemos expuesto que la educación en Ciencias Sociales, particularmente en relación con la Historia, presenta severas deformaciones en el ámbito conceptual y metodológico del proceso educativo, problema que trasciende la referencia nacional al proyectarse a la realidad de otros contextos latinoamericanos, siendo esto consecuencia de políticas de estado deshistorizantes que responden a la aceptación de paradigmas educativos insertos en el proyecto neoliberal que concede significado empresarial e instrumental al ser constitutivo de la educación. En conclusión, a pesar de las proclamadas reformas, se mantienen los mismos principios sustentadores del sistema educativo marcado cada vez más por la pérdida de autonomía social de nuestros pueblos. En esta perspectiva, la orientación del conocimiento y de la enseñanza de los procesos sociales venezolanos y latinoamericanos -estos últimos casi ausentes en las programaciones curriculares- funda y regula una determinada visión sociopolítica de la realidad, a la vez que sanciona modelos científicos educativos, organizativos y metodológicos que confirman un eterno retorno a teorías y prácticas ritualizadas en el trabajo educativo.

Sin duda, no es tarea fácil decodificar las finalidades y posturas encubiertas en los documentos normativos y discursivos de los representantes del poder estatal; pero, sí ha de ser responsabilidad de quienes asumimos la búsqueda de nuevos paradigmas y compromisos en el estudio de esta problemática, el estimar y adelantar propuestas que otorguen sentido histórico y social a la educación, a una educación que comprenda la construcción de identidades propias sin exclusión de los "otros" en el espacio del pensamiento universal^(E)

BIBLIOGRAFÍA

- ARANGUREN, Carmen.** (1997) *La Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. Mérida.: Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones / Caracas. Ediciones Los Heraldos Negros.
- BRICENO IRAGORRY, Mario.** (1982) *Tapices de Historia Patria*. Caracas: Impresos Urbina.
- DE AMEZOLA, Gonzalo y BARLETTA, Ana María.** (1992) "Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y vuelta al secundario". *Entrepassados*. (Argentina) Año II (2): 89-102.
- FABARA, G., Eduardo.** (1998) "La Enseñanza de la Historia como Estrategia de Integración". *Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (Mérida-Venezuela)* (3): 62-72.
- FRIAS, Noemí.** (1997) "La Cultura Popular y su vinculación con la enseñanza de la Historia de Venezuela (Caso Parroquia La Pastoral)". *Tierra Firme (Caracas)* (60): 673-689.
- FUNDACION POLAR.** (1997) "Encuesta sobre Enseñanza de la Historia de Venezuela. Análisis Cualitativo y Cuantitativo". *Tierra Firme (Caracas)* (60): 545-594.
- LISCANO, Juan.** (1991) "Mitos y Realidades de América". *Suplemento Cultural. Últimas Noticias* (1215) Caracas.
- MARINO, Marcelo.** (1997) "Reflexiones en torno a los jóvenes argentinos y la conciencia histórica". *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*. (2): 83-84. Universidad Nacional del Litoral.
- RANGEL de C., A. T.** (1990) "La noción de tiempo histórico en niños de la Escuela Básica (4°, 5° y 6° grados) en la Ciudad de Barinas". VIII Coloquio Nacional de Historia Regional y Local. Carúpano/Caracas. Editorial Trópykos.