

# Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia de Venezuela en 7° y 8° grado

Some reflections on Teaching History of Venezuela for 7th and 8th years of Secondary School

Miriam Esther Villarreal Andrade  
magdimolinacontreras@yahoo.es

Universidad de Los Andes, Facultad de Ingeniería.  
Mérida, estado Mérida, Venezuela.

Artículo recibido: 14/04/2013  
Aceptado para publicación: 24/04/2013

## Resumen

El propósito de este artículo es presentar algunas reflexiones sobre la enseñanza de la historia de Venezuela en 7° grado, surgidas de una experiencia llevada a cabo en la escuela piloto Paideia, creada en el marco del proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa. Dicho proyecto tiene como objetivo fundamental el diseño de un sistema educativo en el que se cultiven las habilidades pertinentes para hacer sentido holístico.

**Palabras clave:** educación, enseñanza de la historia, pensamiento sistémico, Sistemología Interpretativa.



## Abstract

*The objective of this article is to show some reflections on teaching History of Venezuela subject for seventh and eighth grades of secondary school, based on the education project from the interpretive systemology approach. This project was proposed as an option for improving current historical condition, characterized by impoverishment of basic language. Its main goal is to design an educational program where individual and group visions can be developed through skill strengthening. The reflections here shown are the result of teaching practices made at Paideia School, a pilot school created for putting into practice new ideas and teaching materials designed and developed under said educational project.*

**Keywords:** education, teaching history, systemic thinking, interpretive systemology.

## Introducción

Desde la Sistemología Interpretativa se ha venido adelantando un proyecto de investigación enfocado en el diseño de un nuevo sistema educativo para Venezuela en los niveles de primaria y secundaria (Fuenmayor, 2001). Este proyecto surgió del estudio y la comprensión del presente a la luz de lo planteado por destacados filósofos del siglo XX respecto al agotamiento de lo que parece ser, hasta ahora, la última narrativa de sentido. Nos referimos a la narrativa del progreso que proclamaba y se sostenía en el uso de la Razón como motor de la organización social, de la conducta humana y del conocimiento.

Ahora bien, si consideramos la preponderancia histórica de los ideales del progreso en la constitución de las sociedades occidentales (aun aquellas que asimilaron dicha narrativa por la vía de la colonización y que se mantuvieron como satélites de grandes centros culturales considerados como más “avanzados”), no es difícil imaginar las consecuencias tremendas de dicho agotamiento. En efecto, nuestra vida individual y colectiva fue desplegándose en torno a un lenguaje en el que tenían sentido una serie de nociones modernas (como educación, justicia, democracia, estado) y en torno a un entramado de instituciones creadas para que garantizaran las condiciones propias de una vida regida por principios racionales. Aun hoy día continúan resonando aquellas nociones y, sin lugar a dudas, nuestras instituciones siguen manteniendo, al menos en sus postulados formales, su naturaleza moderna. Al debilitarse la narrativa matriz de sentido, la cual constituye una fuerza gravitacional que aglutina los ideales modernos fundamentales, nos encontraríamos en un mundo en el que algunas de las cosas más importantes para nuestra vida individual y colectiva van perdiendo sentido.

Si esto fuera cierto, podríamos pensar, sin embargo, que esta situación actual nos coloca frente a la presencia simultánea de, por un lado, una visión del mundo afincada en la narrativa moderna con un lenguaje debilitado que no nos auxilia mucho en nuestra relación vital con el mundo, y, por el otro, una visión asentada en una narrativa emergente, no moderna, que nos permitiría hacer pleno sentido. Pero, el asunto resulta más preocupante cuando, de acuerdo con Fuenmayor, no parece que haya surgido una nueva

narrativa matriz que sustituya a la moderna, con lo cual, entonces, aparecen serias dificultades para darle sentido a lo que ocurre.

A partir de este diagnóstico, se ha planteado el diseño de un sistema educativo cuyo propósito sea la formación de seres humanos capaces de comprender lo que ocurre en sus vidas, individual y colectiva, en medio de una condición epocal tan particular. En la etapa de educación primaria, creemos que es fundamental una educación que gire en torno al cultivo sistemático de una serie de habilidades básicas como el dominio de la lectura y la escritura y el manejo de operaciones aritméticas con los números naturales y los fraccionarios a través de una estrecha vinculación con situaciones que tengan significado en la vida de los alumnos, de manera tal que, a partir de dichas situaciones, sean capaces de efectuar inferencias apropiadas a su nivel educativo para reforzar el aprendizaje y manejo de los conceptos elementales. De este modo, los alumnos van adquiriendo paulatinamente una base conceptual forjada exclusivamente desde su comprensión y no desde procesos estériles de mera memorización o de mecanización de procedimientos que, si bien conducen al logro de soluciones a problemas planteados, sin embargo no tienen una incidencia importante en la formación de un pensamiento que pueda ordenar aspectos de la realidad movido por un cierto afán de rigor.

Con este propósito, las actividades pedagógicas se han diseñado en torno a la lectura de cuentos infantiles y juveniles, pues se considera que el lenguaje narrativo, siendo propicio especialmente para niños y jóvenes, permite vincular al educando con una estructura que entreteje una serie de acciones y personajes en una unidad que les brinda su razón de ser. En el caso de la matemática, su enseñanza se basa en la introducción de los conceptos a la par de la realización de ejercicios específicos que permitan una familiarización con los conceptos involucrado. Lo aprendido se refuerza con la resolución de problemas tomados de buenos materiales de ejercicios (como son los de CENAMEC), haciendo hincapié en la comprensión previa de la situación que se plantea en los problemas. En este momento de la resolución de problemas puede aparecer la necesidad de volver sobre la explicación de los conceptos acudiendo siempre al apoyo didáctico que se considere más adecuado.

El resultado de este esfuerzo ha sido, hasta ahora, una primera versión del diseño de actividades pedagógicas, tanto para la primaria como para la secundaria<sup>2</sup>, basado en lo exigido por el currículo nacional de primaria y secundaria, y se ha puesto en marcha una experiencia piloto, la Escuela Paideia, donde se ha venido probando este diseño para revisarlo, cuestionarlo y mejorarlo en la dinámica de la enseñanza “en vivo”.

Esta experiencia educativa arrancó con el 7° grado en septiembre de 2007 en la casona del Parque La Isla en la ciudad de Mérida (Venezuela). En enero de 2008 comenzó el ensayo con el nivel de primaria. El profesor Ramsés Fuenmayor, miembro fundador del Centro de Investigaciones

en Sistemología Interpretativa y quien tiene bajo su dirección la línea de investigación del proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa, es el coordinador de la escuela. La autora participó como docente de primaria desde el mes de enero de 2008 hasta julio de 2010 y nuevamente en el año escolar 2011-2012 hasta el presente en 7° y 8° grados. En estos dos últimos periodos se ha dedicado a la enseñanza de la Historia de Venezuela, movida por la inquietud de diseñar un conjunto de actividades pedagógicas que le den sentido a dicha enseñanza en el marco del proyecto de educación. Así pues, en este artículo mostraremos algunas reflexiones en torno a este tema considerando lo que ha sido hasta ahora la enseñanza de Historia de Venezuela en los dos primeros años de secundaria en la Escuela Paideia.

## 1. Las inquietudes surgidas en torno a la enseñanza de la Historia de Venezuela en el inicio del diseño educativo

En lo que concierne a la primaria, el currículo escolar venezolano, por el cual se rigió el diseño, propone la enseñanza de la historia de Venezuela desde primer grado hasta sexto en el área de Ciencias Sociales<sup>3</sup>.

Al inicio del diseño considerábamos con cautela los contenidos históricos, pues surgió la duda sobre las posibilidades de comprensión de dichos contenidos en el caso de los niños de la etapa primaria debido a la condición incipiente de sus habilidades en el uso del lenguaje, en la lectura y en el manejo de nociones referidas al cambio y al paso del tiempo (especialmente al paso del tiempo entendido bajo una cierta idea de un pasado remoto).

Hay que mencionar que, partiendo de esta consideración sobre la necesidad de cultivar las nociones de pasado y cambio durante las primeras etapas, el currículo mismo plantea en los tres primeros grados una serie de actividades que se consideran útiles para inducir en el niño tales nociones. Así, en primer grado se proponen actividades de reconocimiento de cambios en la comunidad y en el entorno familiar. En segundo grado continúa referido a la propia comunidad y a otras y, en tercero, se pretende afianzar en nociones como pasado inmediato, pasado reciente y pasado distante, tal como son mencionadas en el programa.

Sin embargo, los temas considerados como históricos (por ejemplo, la vida y obra de Simón Bolívar, que es el personaje central de nuestra historia venezolana en el período independentista) se van dando desde primer grado. Esto condujo a la duda acerca del sentido que tales conocimientos podían tener, especialmente en los niños más pequeños (como los que cursan primer grado), pues a esa edad parece imposible que se pueda comprender a Simón Bolívar con la talla histórica que le corresponde. Inclusive en los grados siguientes hasta 6° uno puede dudar del alcance de dicha enseñanza en relación con su propósito de sembrar un conocimiento necesario para fomentar valores relacionados con la nacionalidad venezolana.

Aun así se podría pensar, admitiendo las limitaciones de dicha enseñanza en esta etapa, que lo planteado por el

programa oficial tiene validez porque el alumno comienza un proceso de familiarización con personajes, batallas y eventos cruciales, todo lo cual le ayudaría a darle sentido a cosas tales como las fechas patrias. Sin embargo, habría que preguntarse acerca de las posibilidades que tiene tal proceso de familiarización si consideramos la complejidad de nuestra historia americana, pues ésta involucra un entramado muy rico de realidades geográficas, culturales, políticas, económicas <sup>3</sup>por nombrar sólo algunas<sup>4</sup> tanto de Europa como de América, todo lo cual constituye el contexto que le dio sentido a las formas institucionales que posibilitaron al gobierno colonial y a los ideales que movieron las luchas independentistas.

En el caso del período independentista venezolano, su sentido y su desarrollo a lo largo de más de diez años (desde los primeros movimientos insurreccionales antes de 1810) termina limitándose, en la enseñanza escolar dominante, a la sucesión de hechos puntuales abstraídos del trasfondo en el que se entretajan aspectos ideológicos, políticos, geográficos, etc., que <sup>3</sup>repetimos<sup>4</sup> constituyen los contextos que le dan sentido a las acciones destacadas dentro de tal proceso histórico.

Como consecuencia, el aprendizaje gira en torno a la memorización de sucesos aislados, lo cual, además de tedioso, fomenta una visión fragmentada del acontecer histórico que nos fue constituyendo como nación, cuya asimilación es en extremo pobre tal como puede uno constatarlo aun con estudiantes que han culminado el bachillerato<sup>4</sup>.

Sin embargo, se podría decir que la solución está en la implantación de buenos métodos didácticos y en el diseño de textos escolares que, considerando la etapa escolar a la que van dirigidos, ofrezcan explicaciones más satisfactorias en cuanto a la superación de la trivialización de los hechos históricos en el sentido ya señalado. Afortunadamente ha habido una abundante reflexión en torno a estos temas, lo cual no es difícil de corroborar cuando uno examina la bibliografía existente<sup>5</sup>.

En el marco de la tesis del proyecto de educación propuesto, surge un problema más profundo respecto a la enseñanza de la historia que se enraíza en el sentido mismo que tiene la educación en el presente. Veamos.

Los sistemas educativos del presente son herencia de aquella educación moderna que pretendía formar seres humanos para que hicieran uso de sus facultades racionales. El destino de todo esfuerzo racional era la construcción de una sociedad justa, razón por la cual se entendía que el sentido de la educación estaba dado por su utilidad en el esclarecimiento de un orden racional que despejaría el oscurantismo de la tradición y las creencias míticas. La historia, como relato de sucesos relevantes que mostraban el penoso camino de la humanidad hacia la ilustración era también una parte importante del currículo porque contribuía con la implantación de la noción de progreso de la razón en los educandos.

En la medida en que el proceso de destrucción de la unidad de sentido de la Modernidad fue avanzando, la educación fue despojándose de todo lo que la justificaba. Así pues,

la enseñanza de los contenidos de biología, física, química y matemática, por nombrar algunos, perdieron aquello que los hacía resplandecer como las armas sagradas que brindaban la posibilidad de formar un tipo de pensamiento que pudiera lidiar, siguiendo pautas racionales, con la complejidad que ofrece la existencia individual y colectiva orquestadas en torno al ideal de un orden social justo. Ante el empuje de la visión neoliberal del mundo, resultado de la fractura de la modernidad, la educación ha devenido en el presente en transmisora del saber entendido como mera información útil, bien para la aplicación técnica, o bien para la adquisición de experticias, en diversos campos y niveles, requeridas para entrar en el mercado laboral. Los que acumulen mayor experticia tienen mejores condiciones para salir airoso de la competencia laboral y, por tanto, serán los más favorecidos, en términos de dinero y éxito.

Respecto a la historia, ésta tiende a quedar rezagada en los programas, pues ya la cadena de hechos resaltantes que ella hilvana para contar cómo progresó la humanidad hasta la aparición de la cosmovisión moderna, ha perdido buena parte de su sentido y, a lo sumo, sólo se entiende como unos datos “historiográficos” de muy poca utilidad y, por lo general, son vistos con absoluto desgano.

Si tomamos en cuenta la íntima relación entre la enseñanza de la historia y la educación moderna, podemos vislumbrar otro aspecto problemático, a saber, el predominio en los contenidos de historia de valoraciones que atentan contra el reconocimiento de la variedad cultural que ha preñado el acontecer histórico americano. Diversos autores<sup>6</sup> han cuestionado la presencia en los textos escolares de una perspectiva que da cuenta de la historia asentada en una postura eurocentrista, de manera implícita o explícita. En consecuencia, la historia ordena el acontecer teniendo como trasfondo un eje evolutivo respecto a la variedad cultural, en el cual la cultura europea, evidentemente, ocupa el valor más positivo. El resultado ha sido, además de la invisibilización de las culturas no europeas, la difusión de una historia en la que se ha desvanecido el hecho de que el afán por imponer los ideales europeos condujo a un estado de cosas plagado de injusticias aun respecto a los mismos ideales europeos. Todo esto hace difícil que la enseñanza de la historia posibilite que lleguemos a entendernos, en Latinoamérica, como el resultado acrisolado de diversas culturas y, en consecuencia, se obstaculiza la comprensión sobre nuestra realidad presente y las posibilidades futuras. Al difundirse a través del sistema educativo unos contenidos preñados de eurocentrismo, es de suponer que los espíritus más jóvenes van asimilando dicha concepción, aun en forma fragmentada.

A partir del reconocimiento del agotamiento de la modernidad y sus implicaciones en la educación y en la enseñanza de la historia, surge la necesidad de un esfuerzo reflexivo para constituir un sentido de la enseñanza de la historia como estudio de las condiciones que posibilitaron el presente. En nuestro caso, creemos que tal reflexión debe ir acompañada de la enseñanza “en vivo”.

## 2. Las actividades llevadas a cabo en la Escuela Piloto Paideia

Esta actividad se inició en marzo del 2012. El desafío que se planteó desde el comienzo fue conducir la enseñanza de la historia de Venezuela como potenciadora del sentido de la realidad presente enraizado en el relato histórico. Así, la historia debe brindar, desde distintos niveles de profundidad, explicaciones significativas para entender la realidad actual que nos circunda.

En el caso de los alumnos de Paideia, comenzamos con un acercamiento al conocimiento histórico del sitio donde se ubica la escuela, que no es otro que La Casona del Parque La Isla, antigua hacienda cafetalera de finales del siglo XIX. Desafortunadamente no existe un registro histórico sobre la hacienda, según lo que se pudo constatar en las bibliotecas que teníamos a la mano, a saber la biblioteca de Corpoandes y la de la Universidad de Los Andes. Sin embargo se realizaron algunas actividades que tenían como propósito enfocar ese espacio como inmerso en un devenir cronológico que abrazaba a varias generaciones.

Luego de esta actividad se usó un material escrito por la profesora Samudio (2003) en el que relata la realización de un matrimonio clandestino en la ciudad de Mérida en el año 1809 y las consecuencias que tuvo, pues involucró a dos personas pertenecientes a castas coloniales que, en virtud de las leyes y las costumbres de la época, no podían contraer matrimonio. Este texto tuvo una significación importante para los alumnos debido al hecho de haberse suscitado en la ciudad en la que ellos habitan y al deseo de entender una situación que les resultaba completamente absurda. Esto último permitió que se dieran algunas explicaciones sobre los prejuicios sociales coloniales.

En la medida en que fueron transcurriendo los meses y aparecieron las fechas patrias, nos centrábamos en el suceso histórico que se celebrara (19 de abril, 24 de junio y el 24 de julio), con el fin de que los alumnos entendieran la razón de estas celebraciones nacionales. Las actividades llevadas a cabo a lo largo de este curso han exigido de los alumnos la realización de pequeños escritos donde resumen algún texto leído, crean relatos asumiendo el rol de algún personaje surgido del tema tratado en el momento, la utilización de mapas para ubicar los espacios geográficos históricos, la realización de exposiciones a partir de investigaciones hechas por los alumnos, entre otras.

Como en el marco del proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa se plantea que los procesos de aprendizaje deben afincarse en el cultivo de la lectura, nos hemos dedicado, en el año escolar 2012-2013, a la lectura de la novela *Las Lanzas Coloradas* de Uslar Pietri, la cual transcurre en medio del fervor de los primeros años de la guerra de la independencia. La lectura se realiza en el salón de clase en cada sesión (dos horas semanales), con la participación activa de los alumnos. Esta obra exige explicaciones históricas para que los alumnos puedan entender la trama. Los temas que hemos abarcado han sido, hasta ahora, la participación de Francisco de Miranda (con una referencia a la vida de tan ilustre personaje), la creación

y caída de la Primera República y la irrupción de Boves en el escenario de la lucha independentista. Los alumnos refuerzan las explicaciones con anotaciones de un material bien cuidado en cuanto a su estructuración y redacción, con investigaciones adicionales, elaboración de mapas, resúmenes orales y escritos, uso del diccionario, entre otros.

Con ánimo de resumir, podemos decir que en esta experiencia se ha llevado la enseñanza de la historia en dos di-

recciones, a saber, el acercamiento del relato histórico a la vida cotidiana y la explicación imbricada en la lectura de una novela literaria que, por su calidad narrativa, despierta vivamente el interés de los alumnos. En ambos casos, el conocimiento histórico le acontece al alumno como fuente para entender la realidad a la que está íntimamente vinculado en lo cotidiano o la que se construye a partir de las posibilidades demiúrgicas de las obras literarias. ©

---

**Miriam Esther Villarreal Andrade**, Estudios de pregrado y postgrado en la Universidad de Los Andes (Venezuela), institución de la cual egresó como Ingeniero de Sistemas. Magister Scientiarum en Sistemología Interpretativa y Doctora en Ciencias Aplicadas. Profesor Agregado adscrita al Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa (Facultad de Ingeniería-ULA). Ha trabajado en el proyecto de investigación dedicado al estudio, propuesta e implantación de un diseño educativo para la Venezuela del presente, el cual ha sido dirigido por el Dr. Ramsés Fuenmayor Arocha.

---

## Notas

1. Por ejemplo, la enseñanza de los números fraccionarios inicia con la tarea de cortar figuras divididas en partes que permiten la familiarización con expresiones como “un cuarto”, “dos octavos”, “un tercio”, etc.
2. Véase Villarreal (2007) y Suárez (2005).
3. Tanto en el currículo de primaria previo al que publicó el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el año 2007 como en este último. El diseño se basó en el currículo anterior al del año 2007.
4. Pages y Santisteban (2010) expresan lo siguiente: Parece que al finalizar la escolaridad obligatoria los aprendizajes del alumnado sobre la historia están formados por una serie de elementos aislados, personajes y fechas, y algunos tópicos sobre conceptos como descubrimiento, revolución o progreso. Es como un cajón donde lo guardamos todo mezclado, donde tenemos una gran cantidad de objetos desorganizados, algunos de los cuales no sabemos ni tan sólo que los poseemos o no sabemos con qué relacionarlos.
5. Véase, por ejemplo, Mora (2011). Vale la pena mencionar el esfuerzo puesto en la elaboración de cuentos donde se narra, para un público infantil y adolescente, hechos importantes de la historia. En este sentido véase Clarac (2007).
6. Véase Aranguren (1997).

## Bibliografía

- Aranguren, Carmen (1997). *La enseñanza de la historia en la Escuela Básica*. Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes.
- Clarac de Briceño, Jacqueline & Segovia, Yanet & Villamizar, Thania (2007). *El Capitán de la Capa Roja*. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Fuenmayor Arocha, Ramsés Leonardo (1994). El olvido del sentido holístico en la época post-moderna. *Sistemas*, No. 1, pp. 1-22.
- Fuenmayor Arocha, Ramsés Leonardo (2001). Educación y la reconstitución de un lenguaje madre. *Logoi*, No. 4.
- Mora Bustamante, Javier Alejandro (2011). Estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la historia de Venezuela en el Liceo Bolivariano “Dr. José Ramón Vega”, Zea, edo. Mérida. Trabajo especial de grado. Universidad de Los Andes.
- Pages Blanch, Joan & Santisteban Fernández, Antoni (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Barcelona: Cad. Cedes, Campinas*, Vol. 30, n. 82, pp. 281-309, Recuperado el 15 de septiembre de 2012 de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Samudio Aizpúrua, Edda (2003). Un matrimonio clandestino en Mérida. *Revista electrónica Procesos Históricos*, No. 004, Año II, julio 2003. Recuperado el 2 de Mayo de 2012 de: <http://www.saber.ula.ve>.
- Suárez Litvin, Roldan Tomasz (2005). Esbozo de una historia ontológica de la educación moderna y muestra del diseño de actividades pedagógicas para 7º y 8º de educación básica (Un aporte al proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa). Tesis de Doctorado. Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Villarreal, Miriam (2007). Inicio en la Grecia Clásica de una historia ontológica de la educación occidental y muestra del diseño de actividades pedagógicas para 1º, 2º, 3º y 5º de educación primaria (Un aporte al proyecto de educación de la Sistemología Interpretativa). Tesis de Doctorado. Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.