

LA ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS HISTÓRICOS VENEZOLANOS DESDE LOS ENFOQUES LOCALES

Jesús Egberto Espinoza Valero



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
Autoridades universitarias

Rector

Mario Bonucci Rossini

• **Vicerrectora Académica**

Patricia Rosenzweig Levy

• **Vicerrector Administrativo**

Manuel Aranguren Rincón

• **Secretario(E)**

Manuel Joaquín Morocoima

SELLO EDITORIAL PUBLICACIONES
DEL VICERRECTORADO ACADÉMICO

• **Presidenta**

Patricia Rosenzweig Levy

• **Coordinadora**

Marysela Coromoto Morillo Moreno

• **Consejo editorial**

Patricia Rosenzweig Levy

Marysela Coromoto Morillo Moreno

Marlene Bauste

María Teresa Celis

Francisco Grisolia

Jonás Arturo Montilva

Joan Fernando Chipia L.

María Luisa Lazzaro

Alix Madrid

COLECCIÓN TEXTOS
UNIVERSITARIOS
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Sello Editorial Publicaciones del
Vicerrectorado Académico

Los trabajos publicados en esta colección han sido rigurosamente seleccionados y arbitrados por especialistas en las diferentes disciplinas.

COLECCIÓN TEXTOS UNIVERSITARIOS
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Sello Editorial Publicaciones
Vicerrectorado Académico

LA ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS HISTÓRICOS
VENEZOLANOS DESDE LOS ENFOQUES LOCALES
Primera edición digital, 2024

© Universidad de Los Andes
Sello Editorial Publicaciones del
Vicerrectorado Académico
© Jesús E. Espinoza Valero

Hecho el depósito de ley
Depósito Legal: ME2024000176
ISBN: 978-980-11-2177-0

Corrección de estilo:

Carlos Gregorio Perdomo Ramirez

Diagramación:

Jesús E. Espinoza Valero
Marysela C. Morillo Moreno

Fotografía de la portada:

Imagen diseñada por Jesús E. Espinoza Valero y asistido por BING, herramienta de Inteligencia Artificial: <https://www.futurepedia.io/tool/bing-image-creator> donde se combina la fachada del Museo Colonial de Mérida, Venezuela y una fotografía familiar del autor.

Bing Image Creator "Museo Colonial de Mérida, Venezuela" (Microsoft, 2024). Disponible en: <https://www.bing.com/images/create>

Universidad de Los Andes
Av. 3 Independencia,
Edificio Central del Rectorado,
Mérida, Venezuela.
publicacionesva@ula.ve
publicacionesva@gmail.com
http://www2.ula.ve/publicaciones_academico
<http://bdigital2.ula.ve/bdigital/>

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización escrita de los autores y editores.

Editado en la República Bolivariana de Venezuela

COLECCIÓN UNIVERSITARIOS
CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES

Esta colección contempla la edición de textos académicos que sirven de apoyo docente en las áreas del conocimiento existentes en la Universidad: Ciencias Humanísticas y Sociales, Ciencias Básicas, Tecnología y Ciencias de la Salud.

Entre los objetivos específicos de esta colección resaltan:

- Estimular la edición de libros al servicio de la docencia.
- Editar la obra científica de los profesores de nuestra Casa de Estudios
- Publicar las investigaciones generadas en los centros e institutos de investigación.

Hasta ahora, un número considerable de textos universitarios ha sido publicado por miembros de nuestra planta profesoral, obras que han beneficiado por igual a estudiantes y docentes, en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de nuestra educación de pre y posgrado.



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES



PUBLICACIONES
VICERRECTORADO ACADÉMICO

**LA ENSEÑANZA DE LOS
PROCESOS HISTÓRICOS
VENEZOLANOS
DESDE LOS ENFOQUES
LOCALES**



**PUBLICACIONES
VICERRECTORADO ACADÉMICO**

Mérida, 2024 - Venezuela

**LA ENSEÑANZA DE LOS
PROCESOS HISTÓRICOS
VENEZOLANOS
DESDE LOS ENFOQUES
LOCALES**

Jesús Egberto Espinoza Valero
Universidad de Los Andes

Colección Textos Universitarios
Ciencias Sociales y Humanidades

Sello Editorial
Publicaciones del Vicerrectorado Académico
Universidad de Los Andes

Dedicatoria

A todo aquel que sueña con una educación
cada vez más digna y justa.

ÍNDICE

PRÓLOGO.....11

INTRODUCCIÓN..... 19

CAPÍTULO I

**ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS HISTÓRICOS
EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO
DURANTE LOS SIGLOS XX Y XXI. 25**

*Enseñanza de la historia: del método tradicional a la
escuela nueva en Venezuela..... 30*

*Enseñanza de la historia: métodos alternativos o
eclecticismo metodológico.....72*

*El Presente: la Enseñanza de la Historia en la
Educación Diversificada 89*

CAPÍTULO II

**REVISIÓN GNOSEOLÓGICA DE LA FORMACIÓN
DOCENTE Y LOS ENFOQUES HISTÓRICOS
LOCALES105**

I REVISIÓN DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE QUE IMPARTE
HISTORIA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL EN EL
SIGLO XXI 106

Formación Pedagógica del Docente..... 109

Formación pedagógica y didáctica 110

*El constructivismo y la enseñanza de la historia de
Venezuela..... 113*

Estrategias de enseñanza de los procesos históricos 119

<i>La evaluación y la enseñanza de la Historia de Venezuela</i>	123
II PRINCIPALES MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA APLICADOS EN VENEZUELA DURANTE EL SIGLO XX	128
<i>Corriente de los Annales</i>	131
<i>El materialismo histórico</i>	142
LA MICROHISTORIA COMO ALTERNATIVA DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA.....	145
<i>La historia regional y local</i>	146
<i>Origen de la Microhistoria</i>	153
<i>Microhistoria italiana</i>	155
<i>Microhistoria Americana</i>	159
<i>Fuentes de información para la microhistoria</i>	165
<i>Plan y metodología de trabajo para la investigación microhistórica</i>	168
<i>Elaboración de la Investigación microhistórica en el ámbito educativo venezolano</i>	171

CAPÍTULO III

ANÁLISIS FENOMENOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA Y LOS ENFOQUES LOCALES COMO ALTERNATIVAS PARA SU ENSEÑANZA173

PERSPECTIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	175
<i>El método tradicional vs. los métodos alternativos de la enseñanza de la Historia</i>	180
<i>La planificación y su vinculación con el interés del estudiante</i>	185
<i>Retos de la Formación Docente</i>	187
INTEGRACIÓN DEL ÁREA DE FORMACIÓN	189
<i>Retos para GHC</i>	189

<i>El enfoque multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar en GHC.....</i>	<i>192</i>
<i>Fuentes empleadas para la enseñanza y el aprendizaje de GHC.....</i>	<i>194</i>

APORTES Y LIMITACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS

HISTÓRICOS EN LA REALIDAD EDUCATIVA LOCAL.....	195
--	-----

<i>Currículo Nacional vs. el enfoque local</i>	<i>196</i>
--	------------

APROXIMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS

HISTÓRICOS NACIONALES DESDE LA MICROHISTORIA	199
--	-----

<i>Planificación.....</i>	<i>201</i>
---------------------------	------------

<i>Propuesta y contenidos de 1er año de Media</i>	
---	--

<i>General.....</i>	<i>202</i>
---------------------	------------

<i>Estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación.</i>	<i>233</i>
---	------------

CAPÍTULO IV

IMPLICACIONES PARA ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS HISTÓRICOS NACIONALES

DESDE LOS ENFOQUES LOCALES	237
---	------------

PRINCIPALES CONSIDERACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS

PROCESOS HISTÓRICOS NACIONALES DESDE LOS ENFOQUES

LOCALES	237
---------------	-----

REFLEXIONES FINALES.....	243
---------------------------------	------------

EL AUTOR.....	245
----------------------	------------

PRÓLOGO

Quizá, uno de los mayores problemas con los que se tropieza el profesor de historia se relaciona con el propósito de la enseñanza y aprendizaje de la historia. Por tanto, resulta de gran interés detenernos unos instantes en la finalidad y con que guarda relación la historia en el ámbito escolar. La enseñanza de la historia tiene como objetivo fundamental proporcionar un conocimiento racional y crítico del pasado de la humanidad para que tanto el individuo como la sociedad en general puedan comprender el presente. En este orden, se debe indicar que la crítica no guarda relación con el enjuiciamiento sobre lo que se ha relatado acerca del pasado. La crítica histórica se refiere a la revisión constante de las representaciones históricas. Se hace bajo un nuevo contexto y nuevas aportaciones del conocimiento y métodos de estudio, provenientes de otros campos del saber, así como de la misma reflexión historiográfica.

No obstante, el conocimiento histórico se despliega gracias a la operación historiográfica. Esto es, la filiación al dato, el examen de los testimonios o fuentes con la búsqueda de su comprensión. Pero la historia no sólo tiene este propósito porque su cardinal proyección se presenta con la interpretación de esos datos y pruebas y a partir de este ejercicio emprender la narración con la que se representa e imagina el pasado. Por tanto, la operación historiográfica apunta a comprensión, interpretación y representación de acontecimientos, procesos o situaciones acaecidas.

Otro punto de importancia guarda relación con el quehacer del trabajo histórico, aunque aún nos encontremos sumergidos en la concepción basada en causas efectos, la cual conduce, inevitablemente, a representar el pasado por medio de enlaces temporales, enmarcados en una escala definida, y con que sólo se evidencia un proceso histórico plagado ya sea de influencias únicas o enlazamientos evolutivos, sin que se precise que la historia, además de cambio, debe mostrar permanencias e invariancias que, de manera latente, se encuentran en todo proceso o situación histórica. La historia alude a un estudio científicamente elaborado en que cambio y transformación se combinan con permanencias a lo largo del tiempo.

Una de las propuestas, la cual se generalizó durante el 1900, para salir de este círculo vicioso, de causa – efecto o teoría de los factores, es la de trabajar y la de comenzar toda pesquisa o examen del pasado a partir del planteamiento de un problema y su respectiva hipótesis. Plantear un problema implica salir de la habitual búsqueda de causas eficientes, propia de una historiografía asentada en el enlace causal. Esta disposición ha conducido a representaciones de la historia marcadas por una temporalidad previsible porque se asume que todo producto historiográfico se ciñe a un enunciado o principio axial que causa consecuencias. Ya lo sea por medio de una clase social, la dinámica económica o la experiencia política.

Por otro lado, el principal propósito de la enseñanza de la historia es lograr una aproximación al pensamiento histórico, lo que implica tener conciencia de la relación entre el pasado y el presente, ubicar los acontecimientos en tiempo y espacio, conocer el tiempo en que vivimos y el tiempo que pasó. La historia es un pilar de conocimiento y formación para que los estudiantes aprendan a aprender y a convivir con los saberes que la historia suministra a partir del pensamiento crítico, indagación de fuentes y de sembrar valores que fortalezcan su comprensión e interpretación.

Ahora bien, ¿a qué se refiere el pensamiento crítico? No se trata de emitir juicios frente a acontecimientos del pasado ni ante las representaciones que se han forjado como historia. Tal cual se asimila la crítica histórica.

Al estudiar historia, se pueden desarrollar habilidades transferibles como la capacidad de análisis, la habilidad de comunicación y la habilidad de investigación. Además, el estudio de la historia fomenta útiles hábitos mentales que son necesarios para el proceder público responsable. Algunas de las habilidades que se pueden desarrollar al estudiar historia son:

- Capacidad de análisis: Al estudiar historia, se aprende a examinar información y datos de las fuentes históricas, como documentos escritos, imágenes y artefactos, y lograr conclusiones lógicas.

- Habilidades de comunicación: Al estudiar historia, se puede llegar a presentar información escrita o a manera de discurso de forma clara y amena para las recepciones, entre quienes son objeto de aprendizaje de contenidos históricos.

- **Habilidades de investigación:** Con el estudio de la historia, se aprende a buscar información en diversas fuentes dadas (como entrevistas, narraciones, medios audiovisuales, mapas, textos, imágenes, fotografías, gráficos, tablas y pictogramas) mediante preguntas dirigidas.

Además, el estudio de la historia ayuda a desarrollar el pensamiento histórico. El pensamiento histórico implica tener conciencia de la relación entre el pasado y el presente, ubicar los acontecimientos en tiempo y espacio, conocer el tiempo en que vivimos y el tiempo que pasó. La historia es un pilar de conocimiento y formativa para que aprendan a aprender y a convivir con los saberes que suministra a partir del pensamiento crítico, indagación de fuentes y de sembrar valores que fortalezcan el sentido de pertenencia y la responsabilidad frente al otro.

El pensamiento histórico es una habilidad valiosa que se puede aplicar en la vida cotidiana de varias maneras. Entre ellas se encuentran:

- **Tomar decisiones informadas:** El pensamiento histórico implica comprender cómo los eventos y las decisiones del pasado han dado forma al mundo actual. Al aplicar el pensamiento histórico, se pueden tomar decisiones de manera responsable y considerar las consecuencias a largo plazo.

- **Comprender el contexto:** El pensamiento histórico permite comprender el contexto en el que se desenvuelven las personas. De igual modo, es dable analizar cómo los eventos pasados han influido en el entorno actual y cómo pueden afectar el futuro.

- Desarrollar empatía: Al estudiar la historia, es posible desarrollar empatía al comprender las experiencias y perspectivas de las personas en diferentes momentos y lugares. Esto puede ayudar a relacionarse mejor con los demás y a comprender diferentes culturas y sociedades.

- Evaluar fuentes de información: El pensamiento histórico implica evaluar críticamente las fuentes de información y considerar su confiabilidad y sesgos. Esta habilidad es útil en la vida cotidiana para evaluar noticias, artículos y otras fuentes de información.

- Apreciar la diversidad: Al estudiar la historia, se puede aprender acerca de diferentes culturas, sociedades y perspectivas. Esto puede ayudar a apreciar la diversidad y a tener una mentalidad abierta hacia diferentes formas de vida.

Estas son solo algunas formas en las que se puede aplicar el pensamiento histórico en la vida cotidiana.

Por otra parte, el pensamiento crítico es una habilidad valiosa que se puede aplicar en la enseñanza de la historia de varias maneras. Al estudiar historia, se pueden desarrollar habilidades transferibles como la capacidad de análisis, la habilidad de comunicación y la habilidad de investigación. Además, el estudio de la historia fomenta buenos hábitos mentales que son necesarios para la actuación pública responsable. El pensamiento crítico implica analizar y evaluar información de manera imparcial y reflexiva, identificar supuestos y prejuicios, reconocer diferentes perspectivas y evaluar argumentos, así como a identificar estereotipos y creencias tenidas como una verdad. En la enseñanza de la historia, el pensamiento crítico se puede aplicar al analizar

fuentes históricas, evaluar diferentes interpretaciones históricas y comprender cómo los eventos del pasado han repercutido en el presente.

En lo referente al enfoque local y regional como método de la historia comenzó a ser ampliamente utilizado después de que la historiografía de *Annales* otorgó a la categoría del espacio un lugar central en el análisis histórico. Esta presencia inicialmente se expresó en los planteamientos de Vidal de la Blache y fue continuada por otros prestigiosos geógrafos franceses. Desde entonces, la historia regional se ha establecido como una forma válida de "hacer" historia en los medios académicos, no solo en Argentina, México y Cuba sino también en la historiografía latinoamericana y europea. Sin embargo, las tradiciones historiográficas de Inglaterra y Alemania se diferencian claramente de *Annales* y no han adoptado ampliamente el enfoque local y regional.

El despegue de la historiografía local y regional en América Latina comenzó a partir del decenio de los setenta del siglo XX. En Venezuela surgió un movimiento de regionalistas, en especial por parte historiadores que habían realizado estudios de postgrado en El Colegio de México. Entre los historiadores venezolanos se denominó Historia Regional y Local. Tuvo un importante impacto en la década de los noventa, cuando institucionalmente se aceptó como una vertiente historiográfica y el papel que ella comenzó a destacar en la enseñanza de la historia.

El auge de las ciencias sociales y las humanidades, las políticas públicas, la planeación económica y la geografía, sobre todo en algunos países europeos, especialmente en

Francia, y en Estados Unidos, influyó sobremanera en la renovación historiográfica que experimentaron algunos países latinoamericanos.

En esta oportunidad, tengo el honor de presentar el trabajo del doctor Jesús Egberto Espinoza quien, de manera acuciosa, expone la importancia de la Historia Regional y Local dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia escolar. Si el presente trabajo tiene un gran valor, es el relacionado con un aprendizaje de la historia efectivo, cuyo propósito estriba en el fortalecimiento de la conciencia histórica y el despliegue de la actitud crítica frente a la experiencia cotidiana. Disposición de gran relieve, para el caso venezolano, cuando en estos últimos veinte años se ha recurrido a la historia heroica, el culto a la autoridad y el centralismo historiográfico.

Jorge Bracho

INTRODUCCIÓN

Las últimas hojas de la historia educativa venezolana han realzado la trascendencia de la enseñanza de la historia como área del saber, reconociendo su relevancia en la formación integral del ciudadano del presente y del futuro. Es innegable que a través de su correcta enseñanza se contribuye en el desarrollo del nivel cognitivo de los individuos, específicamente en la agudización de las capacidades de análisis, síntesis, abstracción, generalización, juicio crítico; así como en el comportamiento social de los ciudadanos, por medio del reconocimiento del pasado histórico, la formación de sentimientos de pertenencia, actitudes, y demás valores sociales que configuran con la conciencia histórica y social.

El Estado venezolano consciente de la relevancia del conocimiento histórico, ha intentado en diversas oportunidades redefinir el contenido y la manera en que se debe incentivar su aprendizaje. Sin embargo, el escaso interés por parte de los estudiantes frente a esta área del saber, generado mayormente por la imposición y permanencia del método memorístico en el aprendizaje de la Historia y la ausencia de métodos alternativos que permitan a los docentes trascender de la sucesión temporal de acontecimientos, han representado una auténtica problemática para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia; generando la minimización en el estudiantado del impacto positivo que tiene por objeto esta área de formación.

Se requiere, entonces, que la enseñanza de la Historia se asuma como una disciplina científica, con significado y pretensiones distintas a las que le ha sido atribuida por las corrientes tradicionales del pensamiento, en donde la innovación pueda hacer frente a esas realidades y así abrir puertas a formas alternas y más conscientes de enseñar. Se hace imperativo que los docentes de esta área sean formados adecuadamente en contenidos, métodos, estrategias de enseñanza y de investigación, que les permita idear planes asertivos para consolidar sus contenidos.

El contenido de este texto está enmarcado en la línea de investigación *Enseñanza de la historia e investigación histórica*, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, y es una adaptación de la investigación doctoral realizado por el autor, cuyo título es: *Formación disciplinar y didáctica del docente de historia en educación media general: la microhistoria como modelo alternativo para la enseñanza de los procesos históricos venezolanos*. El objetivo principal de dicha investigación se centró en generar un cuerpo de proposiciones teóricas sobre la formación docente y la microhistoria como modelo alternativo para la enseñanza de los procesos históricos venezolanos en el nivel de Educación Media General, del subsistema de Educación Básica en Venezuela, durante el siglo XXI. Planteándose como un esfuerzo investigativo que persigue continuar con el proceso de revisión e innovación en la enseñanza de la historia, y de esta manera garantizar su correcto aprendizaje y comprensión. Es importante resaltar, que dicha tesis y el presente trabajo no

pretenden plantear una receta o fórmula única para la enseñanza de los procesos históricos, pero sí se propone generar un aporte teórico en torno a un método alternativo de concebir la enseñanza de la Historia.

El presente trabajo está estructurado en cuatro momentos o capítulos. El primero de ellos, denominado: *Enseñanza de los procesos históricos en el sistema educativo venezolano durante los siglos XX y XXI*, y se encuentra dividido por los subtemas: enseñanza de la historia: del método tradicional a la escuela nueva en Venezuela y enseñanza de la historia: métodos alternativos o eclecticismo metodológico. En su contenido, se realizó una revisión exhaustiva del devenir histórico de la enseñanza de la historia en el sistema educativo venezolano, desde finales del siglo pasado, hasta la actualidad. Se pudo constatar que la enseñanza de la historia durante ese tiempo presentó, al igual que el resto del sistema educativo, diversas situaciones y limitaciones que constituyeron su realidad como área del conocimiento.

El segundo capítulo nombrado: *Revisión gnoseológica de la formación docente y los enfoques históricos locales*, constituyó una revisión documental que permitió aproximar la propuesta de estudio a un enfoque teórico, el cual permitió la comprensión de la formación docente en Venezuela durante un periodo de tiempo determinado; y además valoró la propuesta microhistórica como alternativa para la investigación de la historia. El contenido es este momento investigativo, se dividió en los siguientes subtemas: la formación del docente que imparte historia en el nivel de educación media general en el siglo XXI, principales métodos de investigación histórica

aplicados en Venezuela durante el siglo XX, y la microhistoria como alternativa de investigación histórica.

Así mismo, el tercer capítulo denominado: *Análisis fenomenológico de la enseñanza de la historia de Venezuela y los enfoques locales como alternativas para su enseñanza*, uno de los segmentos más importantes, pues contiene los principales aportes hallados. Está constituido por los subtemas: perspectivas sobre la enseñanza de la historia, integración del área de formación, aportes y limitaciones en la enseñanza de los procesos históricos en la realidad educativa local, y una aproximación para la enseñanza de los procesos históricos nacionales desde la microhistoria. En su contenido se evidencia el resultado del proceso de ordenamiento y sistematización, a través de un sistema de estructuras categoriales y de subcategorías, que reflejan los aportes observados y recogidos en el abordaje de los docentes en el ambiente educativo seleccionado; este proceso se efectuó a la luz de la revisión recurrente de textos consultados, facilitando el análisis y la interpretación de la temática planteada.

Para finalizar, está el cuarto capítulo denominado: *Implicaciones para enseñanza de los procesos históricos nacionales desde los enfoques locales*, el cual está integrado por los subtemas: principales consideraciones para la enseñanza de los procesos históricos nacionales desde los enfoques locales, y reflexiones finales. Su contenido es una suerte de presentación de los principales hallazgos y recomendaciones que se alcanzaron luego de la revisión de toda la información y de la propuesta doctoral. Durante el desarrollo de la investigación se intentó mantener una postura

crítica y objetiva sobre algunos elementos de la política educativa nacional, evitando presentar algún juicio de valor que favorezca o desfavorezca alguna iniciativa implementada por el Estado durante el periodo de estudio; dejándose por sentado, el valor que posee la formación docente y la implementación de métodos alternos de enseñanza en el área de formación histórica, como lo es la Microhistoria.

CAPÍTULO I

ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS HISTÓRICOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO DURANTE LOS SIGLOS XX Y XXI

La Historia como área de conocimiento es de suma importancia para el desarrollo individual y colectivo de los ciudadanos. Las razones por la cuales reviste de esa importancia son variada; entre las que se pueden mencionar por su relevancia y vigencia, se encuentran, en primer lugar, el desarrollo a nivel cognitivo en los individuos, y, en segunda instancia, la influencia que genera en el comportamiento social de los ciudadanos. En relación con la primera aseveración, Aranguren (1997 b) señala que la enseñanza de la Historia permite el “pensar históricamente” (p.87); es decir, de forma crítica, reflexiva, el conocimiento de un fenómeno de estudio en su temporalidad y espacialidad. Esta forma de pensamiento trae como consecuencia la agudización de las capacidades de análisis, síntesis, abstracción, generalización, juicio crítico, entre otras; y a su vez todos esos procesos cognitivos tributan directamente al desarrollo integral del aprendizaje de los participantes.

En segundo lugar, y con respecto a la influencia que genera la Historia en el comportamiento social de los individuos, Carrera (1983), señala que:

...la Historia nos permite conocer las leyes que orientan el desarrollo del proceso social de los pueblos y sus implicaciones en la práctica del hombre y de las clases en diferentes momentos e instancias de la organización de la sociedad. Este conocimiento, conjuntamente con la formación de sentimientos, actitudes y demás valores sociales contribuye a la afirmación de la conciencia histórica en distintas orientaciones y modos de expresión... (pp. 14-15).

Por estas y otras razones, la enseñanza del conocimiento histórico en el Sistema Educativo Venezolano gozó durante el siglo XX y hasta la actualidad, de especial atención por parte del Estado. Esta situación es afirmada por Villaquirán (2008), quien advierte que con la creación y puesta en marcha de la Comisión de trabajo encargada de revisar el Currículo Nacional en 1989 se declaró:

...imperativa la enseñanza de la Historia Nacional para todos los alumnos, donde se propone que su estudio debe ser el centro de los programas escolares, debido a que la Historia le posibilita el marco experiencial desde la perspectiva política, social, económica y cultural. (p. 51).

El Estado venezolano consciente de la relevancia del conocimiento histórico, intentó en diversas oportunidades redefinir el contenido y la manera en que se debe impartir dicho conocimiento. Esta afirmación no significa un total desapego a los paradigmas que orientaron al Sistema Educativo Nacional en sus diferentes momentos a lo largo de su devenir en el siglo XX; por el contrario, como lo señala Aranguren, (1997 a), un claro ejemplo de esto se presenta luego de la reforma educativa de 1985, cuando se puede constatar que atiende principalmente el aspecto formal del problema, manteniendo las bases ideológicas, políticas, epistemológicas y psicopedagógicas en que se había apoyado el paradigma educativo nacional.

Ahora bien, ¿cuáles han sido las principales dificultades que se han presentado en torno a la enseñanza de la Historia en Venezuela? La respuesta a esta interrogante puede variar; al respecto Bracho (2016) apunta que han sido diferentes los elementos presentados, entre los cuales menciona el escaso interés por parte de los estudiantes frente al área de conocimiento de la Historia de Venezuela, la imposición y permanencia del método memorístico en el aprendizaje de la Historia, la creencia de que la crisis de la enseñanza de la Historia estriba únicamente en los métodos empleados por los docentes, la asociación de la noción de tiempo y la enseñanza de la Historia; es decir, que la Historia es una ciencia social focalizada en el estudio de cambios sociales, que remite a la indagación de una sucesión temporal en la que los acontecimientos cabalgan y finalmente, que la enseñanza de la Historia se encuentra muy distante de la noción de totalidad.

Todas estas premisas señaladas por el autor, representan una problemática en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia para el Sistema Educativo Venezolano; la cual genera como consecuencia principal la minimización del impacto positivo que tiene por objeto el conocimiento histórico, y que ya fue mencionado al inicio del presente apartado. ¿Es posible revertir esta situación? Al respecto Aranguren (1997 a), señala que:

...el contenido no depende sólo de los procesos didácticos de selección, organización, codificación y secuenciación, dentro de una estructura inminentemente didactista, sino de un nuevo concepto de ciencia – y de ciencia social – que justifique filosófica y epistemológicamente su consistencia teórica y científica. (p. 88).

Se requiere entonces que la enseñanza de la Historia se asuma como una disciplina científica, con significado y pretensiones distintas a las que les han sido atribuidas por las corrientes tradicionales del pensamiento, en donde la innovación pueda hacer frente a esas realidades y así abrir puertas a formas alternas y conscientes de enseñar. Se hace imperativo que los docentes de esta área sean formados adecuadamente en contenidos, métodos y estrategias de investigación y enseñanza, que les permita idear planes para consolidar su función. Nuevamente Aranguren (1997 b), indica que: “Una cosa es presentar la ciencia histórica de manera

coherente y con la sistematización y enfoque pedagógico adecuado y otra, confundir lo anterior con el simplismo, reduccionismo y superficialidad temática” (p. 20). Afirmación que parece tener mucha vigencia en la actualidad nacional y que se pone de manifiesto en la creciente decadencia de la calidad educativa en los estudiantes, en especial en lo referido al conocimiento histórico.

Por lo tanto, una asignatura de esta naturaleza y con esta relevancia requiere de docentes que comprometan un mayor esfuerzo y responsabilidad diaria, tanto en la preparación de los planes de estudio, como en la búsqueda y el orden del material didáctico. Profesionales de la educación, conocedores de los contenidos programáticos y estrategias de enseñanza que garanticen el correcto aprendizaje de la Historia; además de ser investigadores consumados que reflexionen en torno a los modelos de enseñanza, al presente histórico nacional y que estén dispuestos a innovar constantemente.

Este es el asunto primordial a desarrollar en este texto, mostrar una mirada alternativa para la enseñanza de la Historia, que esté sustentada en la teorización y práctica pedagógica e historiográfica que debe poseer el docente que se encarga de impartir tan relevante área de estudio. Para ello se conocerá el contexto y el devenir en el que se desarrolló la enseñanza de la Historia, al menos en los dos últimos siglos de su historia dentro del Sistema Educativo venezolano, para poder describir la formación del docente que se encarga de su administración curricular; y así culminar con la descripción amplia y profunda de las experiencias observables del fenómeno en estudio; es decir, la enseñanza de la Historia desde un enfoque local.

Enseñanza de la historia: del método tradicional a la escuela nueva en Venezuela

Estudiar lo vinculado al proceso de enseñanza del conocimiento histórico en Venezuela requiere necesariamente remitirse a la historia educativa de la Nación, esto motivado naturalmente a que la Historia como disciplina de estudio no fue ajena a los diferentes procesos y coyunturas que se presentaron durante la construcción del Sistema Educativo nacional. En el presente apartado se intentará discernir sobre los elementos más sobresalientes del camino educativo en Venezuela durante el cierre del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, comprendiendo que ese recorrido estuvo influenciado directamente por elementos políticos, económicos y sociales, que se presentaron y marcaron al país.

La Historia como disciplina de estudio y su enseñanza fue directamente configurada por las corrientes ideológicas que determinaron el régimen educativo nacional en su devenir; entre las que resalta el cristianismo y su método didáctico catequético, que se desplegó durante la dominación española, hasta mediados del siglo XIX. Al respecto Ochoa (2014) explica que:

Este “método catequético” se aplicaba atendiendo a tres circunstancias determinantes: la carencia de maestros adecuadamente preparados en la materia; el limitado número de ejemplares que existían, lo que obligaba al niño

a copiar en su cuaderno la lección y aprendérsela de memoria y, en tercer lugar, la vinculación con la tradición relacionada con la historia sagrada, cuya base didáctica la constituía el catecismo. (pp. 53-54)

La participación de la religión católica en la educación llegó a dominar buena parte en el devenir educativo venezolano, en el cual la participación de los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la perspectiva catequística era limitada, no profundizaban el conocimiento que se impartía. En consecuencia, la memorización de los contenidos por parte de los discentes, el empleo de resúmenes cronológicos y el uso de preguntas orientadoras, fueron su principal método de aprendizaje.

Entre 1770 y 1870 hizo presencia en el ámbito nacional la iniciativa intelectual y educacional influenciada por la ilustración moderna, la cual se planteó un conjunto de medidas reformistas que buscaban modernizar la instrucción pública de la época. Entre las medidas que sobresalen se encuentra el deslinde de la educación universitaria al resto del cuadro educativo en el país, ésta se puede evidenciar con el proyecto de ley para el establecimiento de una Universidad Nacional publicada en enero de 1843, el cual fue propuesto por el venezolano Andrés Bello, y que consistía en la secularización de los espacios universitarios, su autonomía administrativa, catedrática y subordinación al sistema de gobierno nacional.

Esta iniciativa, al igual que con la postura ilustrada se confrontó directamente al método catequístico y a la educación clerical. Al respecto Fernández (1995) indica que:

Ciertamente que aquí estaba planteada una lucha por el poder ideológico; de un lado las ideas de la filosofía liberal con la libertad de pensamiento y de otra parte, el clero defendiendo la tradición católica conservadora, como era su deber, la primacía de sus principios en la vida espiritual de la sociedad venezolana; y el proceso de secularización que se profundiza cada día más y más será el encargado de inclinar la balanza. (p. 539).

La preminencia del pensamiento ilustrado durante las primeras décadas del naciente sistema republicano aupará la potestad civil sobre la Iglesia Católica, promoviendo un contexto laico en varios ámbitos de la realidad social. El proyecto político liberal impulsó una tendencia a secularizar el régimen educativo y a su vez ajustarlo a su propia naturaleza. Esta corriente tal y como lo señala Ochoa (2014) “Aspiraba la formación de un ciudadano consciente de sus deberes y derechos, que asimilara los valores propios de la cultura moderna, tales como la libertad, igualdad, democracia, trabajo productivo, entre otros” (p. 9). Valores inspirados por la producción intelectual de la Ilustración francesa, los cuales también incidían en los cambios políticos y sociales que se protagonizaban en el país; además, se impulsaban las ideas de

capacitación para el trabajo y la formación ciudadana a través del uso sistemático de la razón, sin dejar de lado lo concerniente al sentido de pertenencia con la patria.

La enseñanza de la Historia a través de los signos de la ilustración en Venezuela y el desarrollo de su discurso historiográfico, contó con grandes intelectuales a su disposición, entre los que sobresalen: Feliciano Montenegro y Colón, Rafael María Baralt, Francisco Javier Yanes, Juan Vicente González, entre otros. Estos exponentes pertenecían mayormente a una especie de elite social del país, quienes defendían abiertamente sus intereses y los valores de su grupo social; restándole imparcialidad a su producción intelectual y presentando en sus trabajos una historia parcializada.

Por su lado, el origen del positivismo en Venezuela no está bien delimitado o definido en el medio intelectual nacional; para algunos autores, es en la primera mitad del siglo XIX cuando esta corriente de pensamiento mostró sus primeras aproximaciones. Al respecto Bigott (1995), reseña que “el testimonio de Fermín Toro expuesto en 1845 al publicar *Reflexiones sobre la Ley del 10 de abril de 1834...* permite señalar la existencia de algunos planteamientos positivistas” (pp.295-296), estas aproximaciones acercaban a la nación a esa tendencia del pensamiento europeo.

Pero es con el ingreso a la Universidad de Caracas de Adolfo Ernst (1863) y de la mano de Rafael Villavicencio (1866) cuando se va a dar el impulso definitivo al positivismo en la nación. Bigott (1995) afirma que:

Rafael Villavicencio, graduado a la llegada de Ernest, es a quien, en sana ortodoxia documental, le corresponde a partir de 1866 difundir el pensamiento de Comte, Littré y Spencer en sus lecciones de Filosofía de la Historia, dictada en la Universidad de Caracas. (p. 299).

La labor intelectual de estos personajes no sólo se circunscribe a las aulas universitarias, sino también en la organización de pequeños círculos intelectuales que más adelante se constituirán en la Sociedad de Ciencias Físicas Naturales, la cual tendrá como fecha de fundación el 18 de marzo de 1866. Otro hecho significativo es la publicación periódica del *Vargasia*, revista científica que permitirá dar difusión al trabajo intelectual de los integrantes de la Sociedad de Ciencias; la influencia de estos dos intelectuales en sus más cercanos estudiantes fue indiscutiblemente notable, personajes como José Gil Fortoul, Lisandro Alvarado, Luís Razetti, entre otros, sobresalieron en sus investigaciones bajo su inspiración intelectual.

No cabe duda que el pensamiento pedagógico venezolano se encontraba directamente enlazado con el pensamiento pedagógico europeo; por otra parte, el positivismo dio un carácter más sistemático a la historiografía nacional y en al estudio de los procesos pedagógicos e históricos venezolanos, intentando proporcionarle un carácter más científico. Al respecto Bracho (1995) alerta que para el caso de Venezuela “Los principios positivistas se unieron al

romanticismo, al evolucionismo y al liberalismo” (p. 19), aportándole un carácter epistémico particular con su implementación en el país. Además, el mismo autor señala:

Asimismo, los positivistas venezolanos intentaron cambiar rotundamente el estudio de lo histórico. La historia que buscaron “hacer” fue la comprobable, sustentada en el método científico positivista; para ello llevaron adelante sus investigaciones a través de la crítica interna y externa del documento, hermenéutica, de acuerdo con aquellos, sólo válida para corroborar fenómenos o sucesos acaecidos (p. 34).

El modelo positivista en Venezuela se planteó buscar el carácter neutral de la discursiva historiográfica de los estudios históricos, superando los juicios de valor, apegándose tal y como lo resalta el autor citado, al contenido del documento. De esta manera se evitó juicios subjetivos y explicaciones innecesarias de los fenómenos en estudio; este modelo también se caracterizó por su alto y casi exclusivo contenido de historia política, reduciendo notablemente los elementos económicos y sociales a ser aspectos decorativos. En la producción intelectual positivista del país y en el ámbito de la historia, revistió en su discurso con gran valor la presencia de lo europeo en la sociedad venezolana, así como la marcada diferencia entre lo descriptivo y lo explicativo.

Además, Bracho (1995) en su trabajo, considera que:

En términos generales, la temática abordada por nuestro positivismo se centró en los aspectos propios de la nacionalidad, la patria y los hombres que lucharon por su establecimiento, y cómo se originó el presente. Predominó en nuestra historiografía positivista los temas referidos a la esfera política. Evidenciándose así la influencia del principio axiológico de neutralidad lo que condujo al enfoque de nuestra historia mediante las batallas y la mera división cronológica. Devino así la división de la historia a partir del plano superestructural. (p. 58)

La exaltación cronológica de la Historia patria desde una perspectiva política, la actuación de sus personajes, la neutralidad de su discurso historiográfico, no sólo determinó la investigación histórica sino su propia enseñanza para ese momento. Este escenario, plantea la necesidad de realizar una distinción entre dos elementos determinantes para la comprensión de la enseñanza del conocimiento histórico, el primero relacionado a los manuales o recursos didácticos empleados en la época y el segundo, el contexto histórico y legal en el que se generó la enseñanza de la Historia nacional.

Con respecto al primer elemento Ochoa (2014) precisa que, “para 1889, se habían publicado en Venezuela un total de 185 manuales, de los cuales catorce servían para la enseñanza de la Historia de Venezuela” (p. 33); sobresaliendo el *Manual de Historia de Venezuela: para uso de las escuela y colegios* (1875) de Felipe Tejera, censurado por el gobierno guzmancista en 1876; la *Historia de Venezuela para niños* (1883) de Socorro González; *Lecciones de Historia Patria* (1887) de Francisco Andrade; *Compendio de Historia y Geografía de la sección Zulia* (1888) de Silvestre Sánchez y el *Compendio de la Historia de Venezuela* de José Ignacio Lares, sin fecha de edición. Posteriormente se le encargará a la Academia Nacional de la Historia (1888), la revisión y juicio de los textos de Historia, así como también escribir y promover nuevos libros para la enseñanza de esta disciplina, tanto en su carácter elemental y en obras de carácter superior; entre los que sobresale *Lecciones orales de Historia* (1891) de Ezequiel María González, utilizado en la Universidad Central de Venezuela.

Los textos o manuales de historia nacional propuestos en este primer momento, atendieron a un orden lógico y formal ceñido a una línea cronológica que se centró en acontecimientos, fechas y batallas; y a su vez, permitió una primera división temática en la enseñanza de la Historia. Este estilo de enseñanza del conocimiento histórico causó, en gran medida, la imposibilidad de comprender la historia como un proceso y generó diferentes consecuencias; al respecto Bracho (1995) advierte que entre algunos efectos no tan favorables sobresale la carencia de una articulación real entre la enseñanza de la Historia y el proyecto nacional, poca preparación

epistémica de los responsables de dictar las clases, la estructuración de los programas estuvieron dirigidos sólo a informar, presentándose de manera desarticulada entre sí y con otras áreas de estudio. Además, observó el uso del discurso romántico y de pasión patriótica para justificar ese presente; sus contenidos se presentan poco atractivos, haciéndose tedioso para su aprendizaje.

En consecuencia, es importante alertar que el positivismo venezolano, de la mano con las viejas prácticas pedagógicas que sobreviven para la época, determinó el método tradicional y memorístico de enseñanza y aprendizaje del conocimiento histórico a finales del siglo XX y gran parte del siglo XXI.

Retomando el segundo elemento referido al contexto histórico y legal en el que se implementó la enseñanza positivista de la historia en Venezuela, es necesario mencionar que la educación venezolana obtendrá un significativo impulso el 27 de junio de 1870, con la propuesta del secretario de fomento Martín J. Sanabria y bajo la anuencia del presidente Antonio Guzmán Blanco, quien promulgó el Decreto N° 1.723 según el cual se le otorgaba un carácter obligatorio y gratuito a la instrucción primaria. Este hecho sirvió de espacio para impulsar la tendencia pedagógica positivista en el país, la cual promoverá la visión científica y el proceso de tecnificación del régimen de instrucción. De esta manera se abrió el compás, en lo sucesivo, a un conjunto de medidas legales que van a normar la materia educativa; la implementación de este decreto no fue del todo exitoso en sus primeros años, pues como señala

Fernández (2005), para el maestro Guillermo Todd se cometieron dos errores capitales:

1°. - el no haber consultado la experiencia de otras naciones del mismo origen, particularmente Chile, Uruguay y Argentina que se nos adelantaron en la iniciativa de implementar de manera adecuada la educación primaria obligatoria gratuita para toda la población y de esta manera reducir el margen de error; y 2°. - el no haber creado instituciones bien organizadas para la formación de maestros (Escuelas Normales) ... (p. 19).

Aunado a estos argumentos, un factor que también contribuyó a la ineficacia del Decreto fue la pérdida progresiva del interés y la atención por parte del presidente de la República y el apresuramiento en ver resultados en cuanto a la medida emprendida, que generó, entre otras cosas, instituciones mal arregladas e improvisación de los maestros. Sin embargo, entre 1870 a 1890 se presentaron diversas iniciativas jurídicas ante los entes legislativos pertinentes, con la intención de dar forma y fondo a la educación en el país; en 1891 Eduardo Blanco, Ministro de Instrucción Pública, advierte al Congreso Nacional que el principal problema que confronta la instrucción popular es la falta de un plan sistemático, que, entre otras cosas contenga un programa de estudio bien definido (Fernández, 1981 a, p. 196).

En los años sucesivos Venezuela presentó un complejo y convulsiónante escenario político que retardó los avances educativos necesarios para el fortalecimiento nacional. Sin embargo, en medio de esta realidad, se implementaron medidas legales que permitió algunos avances para la enseñanza de la Historia; el 24 de enero de 1893 se promulgó el Decreto Ejecutivo que disponía la creación de Escuelas Elementales de Instrucción Primaria para hombres y se señala que entre sus asignaturas se debía impartir un compendio de Historia patria. Por su parte Pedro Ledezma, en el *Diccionario de Historia de Venezuela* de la Fundación Polar (2010), reseña que el 17 de septiembre del mismo año se promulgó la resolución en la cual se direcciona la enseñanza de un programa de dos años de nociones de Historia de Venezuela en la educación primaria del país, (pp. 698-699).

Pese a esta situación, Fernández (1981 a) reseña la intervención del doctor Ezequiel González en su condición de Ministro de Instrucción en el año 1894, ante el Congreso Nacional, en la que señala:

La enseñanza se ha conservado hasta cercano tiempo entre nosotros sin actividad investigadora, encerradas en las mismas fórmulas y con la misma organización que desde antiguos tiempos han venido rigiendo en los plateles elementales, con catecismos por textos con recitaciones mecánicas de lo que ellos contienen en sus invariables series de preguntas y respuestas gráficas, estereotipadas en la

memoria; apenas, en unos cuantos se emplea el método objetivo de análisis, y apenas en la esfera científica se han ensanchado con avances tímidos el radio de las investigaciones y modificándose los métodos con los ensayos vacilantes de estudios modernos... (pp. 234-235)

Los señalamientos dados por el Ministro de Instrucción, alerta ante el notable estancamiento intelectual en que se encuentra la instrucción nacional, consecuencia no sólo por la conflictividad política que caracterizó el mencionado período, sino por la inestabilidad en la dirección general de la instrucción pública. El constante dinamismo en la asignación de quienes conducirían el ámbito educativo retrasó la implementación y seguimiento de planes sistemáticos en materia educativa que permitieran enrumbar a la nación en un proceso moderno de formación. Más adelante, en el mismo discurso presentado por el ministro y reseñado por Fernández (1985 a), se menciona que:

La necesidad de reformas en el plan general de nuestra instrucción pública se impone ya por necesidad ineludible de las condiciones de nuestra existencia social, para que nuestra patria tan inteligente como generosa no quede rezagada en el movimiento intelectual que se verifica en nuestra América...

...ya se hace indispensable dar a la enseñanza organización adecuada a los grandes fines sociales que ha de realizar, dedicar esmerado y preferente cuidado a la designación de personal docente, y consagrar muy atento estudio a la adopción de los textos más adecuados para facilitar el desarrollo de las facultades intelectuales. (pp. 235-236).

De esta forma, se plantea la imperiosa necesidad de efectuar cambios y ajustes en materia legal que permitan darle mayor organicidad y sustento a la educación en el país. Además, resalta dos elementos importantes para el devenir educativo nacional: la importancia de seleccionar y formar docentes para la delicada tarea de acompañar a los ciudadanos en su proceso formativo; y la gran relevancia del uso de manuales educativos ajustados a los nuevos tiempos y a la demandante necesidad intelectual. Esta postura contribuyó al impulso y uso progresivo de manuales con enfoques teóricos alternos, entre los que sobresalen los positivistas. Posteriormente, durante el gobierno de Ignacio Andrade, se promulgó en 1897 un Código que derogará al Decreto de 1870, aunque mantendrá la programación educativa de la enseñanza de la Historia prevista en el decreto de 1893 y se le sumará a ésta la enseñanza de la Constitución política, la Geografía y la Historia Universal.

La conflictividad política de los últimos años del siglo XIX en Venezuela será cada vez más una constante, situación que como se ha observado no ayudó al desarrollo educativo nacional. Con respecto a ese siglo y en términos generales, Bigott (1995) señala que:

En el siglo XIX se diseña y experimenta en parte el sistema escolar venezolano. Se discute y se legisla sobre el para quién es la educación, se empieza a definir sus niveles, su ordenamiento estructural y la capacidad operativa. En un juego contradictorio de ideas aparecen vestigios de la política educativa en el difuso Estado. Se asientan las bases de una rudimentaria planificación educativa, el orden en las instituciones, la creación de los servicios y el papel de la ciencia en la difusión de los saberes. (p.16).

Los primeros años del siglo XX venezolano se distinguió con la llegada de la Revolución Restauradora al gobierno, la cual estuvo caracterizada por la violencia política interna, el declive económico y la tensa situación con fuerzas foráneas que bloquearon marítimamente las costas venezolanas, por ser acreedoras de la deuda externa del país. Esta situación generó que la atención del gobierno se centrara en dar solución a la dinámica política; en los primeros años del gobierno de Cipriano Castro no se observó mayores avances en materia educativa. Al respecto, Luque (2010) señala que “Las *Memorias* de los seis ministros de Instrucción Pública del gobierno de Cipriano Castro revelan la ausencia de un nuevo

contenido; se constata que no se tenía ni una concepción orgánica ni una nueva orientación. Sólo exposición rutinaria, formalizada...” (p. 26).

Sin embargo, con la llegada nuevamente del Dr. Eduardo Blanco al Ministerio de Instrucción Pública en 1904 se implementó un nuevo Código que buscará reorientar y reorganizar a la instrucción pública nacional y la formación de los institutores; además buscará incentivar en la juventud la actividad intelectual que le permita acceder al ejercicio de profesiones que se ajusten a las grandes riquezas que posee el país. En cuanto a la enseñanza de la Historia, este nuevo Código incentivará la denominada *Lecciones Orales de Historia Patria*, especialmente en las escuelas de primer grado, y en los grados subsiguientes mantendrá lo establecido en el Código de 1897. Otro personaje importante en la historia educativa nacional fue el Dr. Laureano Villanueva, quien ejerció el cargo de Presidente del estado Carabobo (1890-1891) y Ministro de Instrucción Pública (1906-1907), quien planteó políticas importantes que enrumbaran a Venezuela a una educación mucho más moderna; sus principales planteamientos estuvieron ceñidos a las ideas y propuestas reformistas promovidas en Francia durante el año 1882 por el Ministro de Instrucción Pública Jules Ferry, entre los cuales y como lo señala Brizuela (2019) resaltan,

Entre otros aspectos concernientes al hecho educativo, de relevancia a finales del siglo XIX y principios del XX, sobresalientes en la concepción de Villanueva relacionados con la

enseñanza escolar, destacan: la coeducación o escuela mixta, el rol docente de la mujer en la instrucción primaria, la necesidad de construir edificios con fines escolares y el fomento de la educación rural. (p. 396).

Aunque no todas las ideas de Ferry se pudieron instrumentar en Venezuela, el ministro Villanueva se inclinó abiertamente a su favor, incentivando como ya se advirtió, a los cambios significativos en la dinámica local y nacional de la Instrucción Pública. Luego de los hechos políticos que protagonizaron al año de 1909 y con el ascenso al poder nacional del general Juan Vicente Gómez, se promoverá una nueva forma de direccionar y conducir la política nacional; la cual será justificada por los intelectuales positivistas de la época y que acompañaron en buena parte del gobierno al general Gómez, como fue el caso del Dr. Laureano Vallenilla Lanz y su “Gendarme Necesario” y el Dr. José Gil Fortoul.

En un primer momento se observó una posición flexible ante las corrientes modernas del pensamiento, aunque no se hizo notorio un distanciamiento total del método tradicional de la enseñanza. Un elemento notorio en la política educativa implementada por el nuevo presidente es que se rodeó de personas prominentes de la intelectualidad nacional, con la finalidad de impulsar un Estado capaz de dar respuesta ante el declive social que lo había antecedido. Uno de los intelectuales que asumió la tarea de dirigir la educación en Venezuela, aunque por poco tiempo, fue el Dr. Samuel Maldonado, quien apostó a la recuperación progresiva de la educación del país,

concentrándose en la formación de los docentes, la asignación de una renta descentralizada para la educación y la construcción de nuevas escuelas. Al respecto Fernández (1981 a) señala que “Con el arribo de Gómez al poder en 1908 y la designación del doctor Samuel Darío Maldonado como Ministro de Instrucción Pública, concluye el ciclo guzmancista en la educación venezolana” (p. 505).

Más adelante, en 1910, Trino Batista va a conducir el Ministerio de Instrucción Pública, quien continuará el camino trazado por el Dr. Maldonado y el impulso del Código de Instrucción de ese año. La implementación de dicho código es reseñada en el *Diccionario de Historia de Venezuela* de la Fundación Polar (2010), por Pedro Ledezma, como un claro retroceso en la enseñanza de la Historia, ya que eliminó en la escuela de primer grado el aprendizaje histórico y en el segundo grado sólo se mantendrá la enseñanza de la Geografía, en donde se hará mención a algunos puntos de la Historia nacional.

El Dr. José Gil Fortoul llevará en 1911 la conducción de la educación pública nacional, acompañado por el apoyo técnico de prominente maestro venezolano Guillermo Todd, quien a través de la figura de Inspector Técnico de Escuelas y Colegios Federales incentivará un conjunto de iniciativas pedagógicas y formativas que enmarcará el programa de renovación educacional. Entre otros aspectos relevantes de su gestión, fue la adecuada formación de los docentes, el impulso de la visión integral, objetiva, cíclica, concéntrica de la educación y la escuela; además de la reivindicación salarial del profesorado.

La adhesión del profesor Todd a la visión positivista y al método de enseñanza de Johann F. Herbart (1776-1841), enmarcará la didáctica que se impulsó en aquel momento en el país y que se asumió como una orientación novedosa en el sistema de instrucción; esta postura consistió en primer lugar, en la ordenación cíclica y concéntrica del régimen de estudio y en segundo lugar, en la implementación de procedimientos fundamentados sobre los principios psicológicos, que facilitarían el arraigo y la asimilación por parte del educando de las enseñanzas del maestro. Al respecto Fernández (2005) señala que la teoría pedagógica que inspiraba a Todd promovía “que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir de lo sencillo a lo complejo, de lo menor a lo mayor, de lo inmediato a lo mediato, y de lo concreto a lo abstracto” (p. 25), a partir de esta postura, se esperaba ir dilatando paulatinamente los conocimientos de las materias de estudio, respetando ciertos niveles de autonomía en ellas y promoviendo una relación armónica con las otras asignaturas. Las comparaciones que se logran establecer en cuanto al conocimiento impartido en las áreas de formación tales como Historia, Geografía, Historia Natural, entre otras, más la progresiva amplitud y extensión a través de los años de estudio subsiguientes, asoma en Venezuela la idea de la Escuela Unificada que se implementará partir de 1948.

En la gestión del ministro Fortoul se incentivó un nuevo Código de instrucción en el año 1912, siendo esta la segunda gran medida del gobierno gomecista y en donde se estableció nuevamente la obligatoriedad en instrucción de la Historia de Venezuela desde segundo hasta el sexto grado. En cuanto a la

enseñanza y el aprendizaje de la Historia y de la Instrucción Cívica en estos grados, Fernández (2005) indica que:

Todd se refiere en su informe a dos cuestiones:
a) al abandono y poco interés que se tenía de tal enseñanza y a sus esfuerzos para incentivar el interés por la misma en las aulas; b) a la importancia de su estudio en la formación de la conciencia nacional...

El programa de Historia de Venezuela abarca desde el descubrimiento de América hasta el triunfo de la Federación, señalando las directrices fundamentales que deben orientar esta enseñanza destinada a estimular la valoración de la civilidad y a destacar el logro social y moral que debe coronar toda empresa humana... (pp. 37-38).

La visión pedagógica sobre la metodología herbartiana impulsada en la educación primaria desde el Ministerio de Instrucción Pública en la persona de su inspector general y con la anuencia del ministro Fortoul, con miras de proyectarse en todo el sistema de instrucción nacional, generó la necesidad de implementar un proceso de formación y adiestramiento en los docentes de las escuelas graduadas, para reducir los niveles de improvisación en las aulas; el ministro consideró que ante la necesidad de más docentes que cubrieran la demanda en las escuelas, era necesario contratar a personal profesional extranjero, y a su vez enviar a venezolanos a formarse en otros países.

En cuanto a la educación secundaria, la dinámica era distinta, Fernández (1981 a) advierte que “la falta de programas ha contribuido a anarquizar la educación secundaria en Venezuela” (p. 341); ello impide la implementación en ese nivel del método de enseñanza-aprendizaje cíclico y concéntrico. Además, esa situación fomentó el personalismo en la formación del discente, puesto que el carácter de las asignaturas variará no sólo por el instituto, sino con el profesor. La ausencia de formación pedagógica entre el profesorado de ese nivel complejiza aún más la situación, ya que los profesores están en su mayora ceñidos a la práctica empírica de métodos antiguos de educación.

Pese a esta situación, nuevamente Fernández (2005) señala que,

Los conceptos expresados por el ministro Gil Fortoul en la Memoria presentada al Congreso de 1912 constituyen un testimonio válido que nos permite señalar que para aquel momento existían en el país ideas claras para fecundar una renovación educacional, y acercando las ideas de Gil Fortoul con las de pensadores de otros países en un cuadro comparativo, no es ligero afirmar, que estábamos al día en el orden conceptual. (p. 353).

En 1914, luego de algunos episodios críticos en la conducción ministerial, se incentiva una nueva modificación en el Código de Instrucción Pública de 1912, esta vez promovida por el mismo Estado venezolano y en la figura del nuevo

Ministro de Instrucción el Dr. Felipe Guevara Rojas. La difícil situación presupuestaria de ese año motivado a las debacles de la primera Guerra Mundial, estaba generando estragos en la política nacional y la educación no escapaba de ello. Razón por la cual en la gestión del Dr. Guevara Rojas se apuntó a la calidad de la educación, como ya lo habían hecho sus predecesores, pero sin extensión nacional. Se observaron algunas contradicciones entre el nuevo ministro y quienes lo habían precedido; su óptica liberal hacía que se incentivara la educación privada en todo el país, aunque se reservaba el otorgamiento de títulos y certificados como función indeclinable del Estado nacional.

Es a partir de 1914, cuando la política educativa nacional acentuará su posición reformista durante el gobierno de Juan Vicente Gómez. De esta manera se inicia un conjunto de iniciativas jurídicas que apuntarán a un mejoramiento parcial de la realidad educativa en Venezuela, pero que no responden a la necesidad sentida de toda la nación; son proyectos o miradas particulares que no representan a la totalidad de los habitantes del país, por ende, no buscan soluciones efectivas a las múltiples realidades escolares presentes en ese momento de la historia educativa venezolana.

En el año 1915 se aprueba la Ley Orgánica de Instrucción, la cual era un ejemplo claro del avance en cuanto a la estructura jurídica educativa en Venezuela; esta será modificada en 1921, aunque no fueron muchos los cambios de fondo. Durante el año 1922, hasta el año de 1929, será el Dr. Rubén González quien conducirá el Ministerio de Instrucción; un hecho sobresaliente durante este período y relacionado con

la enseñanza de la Historia de Venezuela será el protagonizado en 1923, entre la Iglesia católica y el participante en el Congreso Pedagógico Nacional de 1895, Dr. Eloy González. Sobre esta polémica Fernández (1996) reseña que:

En 1923 la inteligencia venezolana y particularmente el medio docente fue sacudido por una acalorada controversia sobre la enseñanza de la historia patria. El epicentro de esta polémica estuvo en la cátedra de historia de Venezuela del Colegio San Ignacio regentado por los Padres Jesuitas. Estaba al frente de la cátedra el Padre jesuita Feliciano Gastaminza, de nacionalidad española, que a juicio del Doctor Eloy G. González impartía una enseñanza antipatriótica. El religioso que presto se vio en el deber de responder sostiene su defensa sobre dos puntos: 1º) que sigue en sus lecciones la orientación que imparte la *Sinopsis Oficial* sobre los diversos temas del programa de historia; 2º) que el libro que utiliza como texto de apoyo es el *Manual de Historia de Venezuela* de Felipe Tejera, director para ese momento de la Academia Nacional de la Historia. Para cerrar el paso al magisterio del religioso y a otros en igual circunstancia, el Doctor Eloy G. González solicita al Ministerio de Instrucción Pública Doctor Rubén González incorporar a la legislación del ramo una disposición que

establezca el requisito de la nacionalidad venezolana para el ejercicio de la enseñanza de la historia de Venezuela. (p.741).

Esta propuesta fue aceptada por el órgano legislativo en 1924, orientado que sólo docentes con nacionalidad venezolana podrán impartir las áreas vinculadas con el saber patrio. Continuando con la gestión ministerial del Dr. Rubén González, él comienza una contrarreforma que apuntará a la reivindicación del magisterio, corregirá el concepto de libertad de enseñanza, dándole al Estado venezolano el control minucioso del proceso educativo. Al respecto Fernández (1981 a) señala que “Todo ello obedecía al deseo de disciplinar una administración educacional anarquizada; ya que se había abusado en la interpretación del principio que garantizaba la libertad de enseñar y en el aprendizaje” (p. 458). Esta postura será el auge del conflicto entre la Iglesia católica y el gobierno.

Hasta este momento en el país se han desarrollado dos orientaciones en el proceso de enseñanza, las cuales son descritas por Luque (2010), la primera es la presentada por la Iglesia católica y su pedagogía fundamentada por el “*Retatio Studiorum*” de la Compañía de Jesús, aprobada en 1599; nada actual y ajustada para el momento histórico. Y la otra, es la inspirada en Herbart y reelaborada por Ziller con una interpretación positivista, en donde se asume a la enseñanza como una tecnología; es decir, como una aplicación de los principios científicos, según un método predecible, (pp. 61-62). Un hecho notorio se desarrolló el 15 de enero de 1932 con la constitución de la Sociedad Venezolana de Maestros de

Educación Primaria (SVMEP), bajo el liderazgo de Luís Beltrán Prieto Figueroa. Desde este espacio de acción magisterial se impulsó diversas iniciativas pedagógicas y magisteriales que buscaron crear las condiciones para establecer las pautas educativas de los siguientes años; entre las propuestas que sobresalieron se encuentra la educación de masas, *la Escuela Nueva* o *la Escuela Activa*.

Sobre esta iniciativa, Fernández (1997) indica que surgen bajo la influencia de las diferentes corrientes filosóficas antipositivistas y voluntarista, que vienen presentándose desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, las cuales consisten en una nueva forma de concebir y realizar el hecho educativo, haciendo especial énfasis en la libertad y en la acción de los niños (p. 11). La principal característica de esta iniciativa es su carácter puerocéntrica y democrática debido a la libre iniciativa y participación del estudiante en el proceso de formación, el cual reduce a los maestros y profesores a la función de facilitadores que estimulan las potencialidades. Además, agrega el autor citado (1997),

Ante tal estado de cosas en el orden pedagógico, el movimiento renovador plantea la primacía del sujeto, del educando, su espontaneidad, sus intereses, frente a lo que sostiene la pedagogía tradicional que se centra en el objeto del conocimiento, en el régimen de estudio y en la necesidad del maestro como modelador del carácter del niño... (p. 16).

La Escuela Nueva o la Escuela Activa se presenta en Venezuela, no sólo como un movimiento pedagógico y educativo, sino como un mensaje político opuesto al régimen dictatorial que se ejerce por parte del general Juan Vicente Gómez. Un hecho significativo es que la propuesta didáctica herbatiana impulsada por ese gobierno, estaba más en sintonía con las características del sistema político autoritario; por su lado, los postulados de esta nueva iniciativa presentada por la Sociedad Venezolana de Maestros de Educación Primaria se identificaban más con los intereses de un sistema político democrático.

Uno de los medios que se empleó para el impulsó y la transformación de la educación nacional de ese momento y desde la SVMEP fue la *Revista Pedagógica* en el año 1933, el cual fungió como órgano de difusión de las principales ideas e iniciativas relacionadas con los temas de la Escuela Nueva; al respeto y como lo señala Luque (2010),

Desde la *Revista Pedagógica* se llamó 'esfuerzo común' contra la apatía; declararon su interés en lograr mejores escuelas donde el niño pudiera 'encontrar un ambiente propicio a la libre expresión de sus actividades'; a lo que agregaron la formación de 'un grupo magisterial idóneo'...

En las páginas de la *Revista Pedagógica* se ventilaron las críticas del grupo a los programas de Aritmética, Castellano, Moral y Cívica, Geografía e Historia, Lectura y Escritura.” (p.46)

La *Revista Pedagógica* de la Sociedad Venezolana de Maestros de Educación Primaria será un instrumento de suma importancia para la difusión de los planteamientos pedagógicos e ideológicos del magisterio venezolano y de su anhelada transformación del régimen educativo del momento. En cuanto a la enseñanza de la Historia, desde el año 1919 se estuvo impulsando en el plano internacional unas importantes iniciativas que consistían en la revisión de los programas y los textos empleados para su enseñanza, con la finalidad de mejorar la presentación de sus contenidos y corregir las posibles contradicciones que pudieran generar apreciaciones inamistosas u obstaculizar la integración entre países vecinos. Partiendo de esta idea, entre el 03 al 26 de diciembre de 1933, se efectuó la Séptima Conferencia Internacional Americana en Montevideo; con la representación de un número muy significativo de países latinoamericanos, en el cual se aprobó incentivar eventos especiales de carácter académicos y convenciones internacionales centraran sus esfuerzos en la temática de la enseñanza de la historia.

Con la muerte de Juan Vicente Gómez y bajo la dirección del general Eleazar López Contreras, quien ostentaba el cargo de ministro de guerra, se da inicio a la segunda fase del positivismo en Venezuela. Un positivismo con una conducta liberal que se refleja en la práctica de la ortodoxia positiva y la “democracia excluyente”, típico del régimen liberal. Venezuela inicia en medio de un ambiente de muchas inquietudes el año 1936, bajo una nueva dinámica política, económica y social. El general Eleazar López Contreras se presentó como la mayor garantía de estabilidad, de acatamiento al derecho, a la libertad y a la justicia. Entre los elementos

educativos propuestos por el nuevo presidente y concentrados en su *Programa de Febrero*, sobresale la necesidad de nivelar la educación venezolana con los otros países más adelantados en esa materia; Lovera (2017), señala que “El Plan de febrero consideraba como fundamental la organización de la educación y la lucha contra el analfabetismo. En consecuencia, en primer lugar, optaron por atender la formación de los maestros y los profesores” (p.129). Para alcanzar tal fin, el 30 de septiembre del año 1936 se crea el Instituto Pedagógico de Caracas, con el firme propósito de formar pedagógica y profesionalmente a los ciudadanos que estén interesados en desarrollar dicha función.

Otra de las medidas emprendidas por Eleazar López Contreras durante su gestión fue el incremento presupuestario que se asignó a la educación venezolana, la cual caracterizó su periodo de gobierno. Por otro lado, la asignación de algunos intelectuales prominentes frente a la direccionalidad del Ministerio de Educación fue una fortaleza en su gestión gubernativa, entre los que sobresale el Dr. Caracciolo Parra Pérez; en la superintendencia educativa al Dr. Mariano Picón Salas, más adelante, al novelista Rómulo Gallegos y a Arturo Uslar Pietri, entre otros. Cada uno de ellos propuso iniciativas interesantes para la mejoría de la educación nacional, entre las que sobresale la contratación de la Misión de Pedagogos Chilenos (la primera en 1936 y la segunda en 1937), la reorganización de la estructura educativa del país, la creación del Ministerio de educación, la educación extensiva, el aumento de escuelas, los planes de formación industrial, entre otros.

El nuevo gobierno venezolano también mostró desde un primer momento su disposición de continuar con el proceso de cooperación internacional en el ámbito educativo, evidenciándose en las diferentes participaciones efectuadas en eventos de carácter integracionista como la *Convención sobre orientaciones de la enseñanza*, acordada por los gobiernos representados en la *Conferencia Internacional de Consolidación de la Paz* y con el reconocimiento y apego a la *Resolución XII* sobre la revisión de textos escolares. Estos acuerdos poseen una particular relevancia para la enseñanza de la Historia, ya que estipulaban la revisión de los programas y de los contenidos de los manuales empleados para la enseñanza de las áreas de historia y geografía. La revisión la llevaría a cabo una comisión internacional, con el apoyo de las autoridades nacionales en materia de instrucción pública, las cuales se comprometían a desarrollar la buena inteligencia, el respeto y la importancia de la cooperación internacional. Venezuela se destacó a través de las diferentes intervenciones y propuestas realizadas por el historiador Dr. Caracciolo Parra Pérez, Ministro de Educación venezolano quien, entre otras cosas, propuso la implementación del método “CASARES” como forma de trabajo que oriente los procedimientos de revisión de los textos escolares por parte de la Comisión Nacional de Cooperación intelectual.

Sobre la revisión de los contenidos de los textos de historia nacional e internacional empleados en el ámbito escolar, Fernández (1998), reseña la postura del Dr. Caracciolo Parra , quien considera que “el texto escolar representa papel importante en la enseñanza de la historia y en manos del alumno, debe temerse que los hechos falsos o controvertibles

que contenga se graben para siempre en su memoria. (p.46). De esta manera, el ministro de educación reconoce la relevancia que poseen esos instrumentos didácticos y la importancia que debía tener para Venezuela la revisión de sus contenidos, de la mano con la valoración de los programas de estudio en todos los niveles que estuvieran vinculados con la Historia.

Por su parte y casi simultáneamente, la Sociedad Venezolana de Maestros de Educación Primaria (SVMEP), impulsó en abril de 1936 una propuesta de Ley de Educación ante el Senado de la República, que sostiene dos ideas importantes en su fundamento ideológico, Fernández (1997) señala al respecto que,

...la primera, la de orientar y organizar institucionalmente a la escuela como una unidad de régimen familiar y como una comunidad de vida y de trabajo manual, intelectual, moral y cívica; la otra, la de estructurar ese proceso de formación de manera correlacionada en sus diversos ciclos que se deben programar desde el nivel pre-escolar hasta la superior como un sistema orgánico, es decir, la Escuela Unificada... (p. 53).

La Cámara del Senado rechazó la propuesta de ley presentada por la SVMEP, sin que esto signifique el total descarte de las ideas de la *Escuela Nueva* en el país; por el contrario, muchas de estas iniciativas lograron su impulso con

determinación, conquistando progresivamente espacios estratégicos en el magisterio venezolano. Lamentablemente no todas pudieron cristalizarse, por las fuertes contradicciones de intereses que se presentaron entre algunos actores de la sociedad venezolana y el gobierno nacional. Entre los sectores opuestos resaltaron la Iglesia católica y los partidos políticos, al respecto Fernández (1997) menciona que,

Pero la idea de la renovación educativa y de la Escuela Nueva se vieron comprometidas con la controversia sobre el monopolio escolar del Estado y sobre cuestiones sensibles a la Iglesia Católica y todo esto se asoció al interés del socialismo y del comunismo, quedando atrapados en la disputa los profesores chilenos a quienes la prensa católica tildaba de agentes de la izquierda. (p. 37).

Frente a esta postura, Luis Beltrán Prieto Figueroa impulsó y defendió la necesidad de incentivar un modelo educativo para Venezuela en donde la escuela sea alegre, abierta, con una pedagogía renovadora que conlleve a elementos motivadores para la transformación del medio. En el año 1936 la SVMEP se transformó en la Federación Venezolana de Maestros (FVM), convirtiéndose en una importante instancia para la valoración de las políticas que motorizarán la educación nacional, apegados a las ideas de la *Escuela Nueva*. Más adelante, un hecho jurídico que también fue relevante en el desarrollo de la historia educativa nacional y

que influirá en la enseñanza de la Historia, al igual que en todas las demás áreas de estudio, fue la aprobación de la Ley de Educación del 15 de julio de 1940; Luque (2010) señala que en el contenido de dicha ley se definió los fines que el Estado le asignaba a la educación pública, no sólo se limitaba a la mera transmisión de conocimiento, oficio y técnicas, sino también lo relativo al desarrollo biológico, mental y moral del educando; de ahí la importancia que le dará dicha ley a la asistencia social en las escuela y al sentimiento de sano nacionalismo que se quiere imprimir en todas las actividades escolares que promueva el docente.

Con la implementación de esta nueva ley se manifiesta la determinación que poseía el Estado para modernizar y adecuar la educación a los nuevos tiempos y exigencias que se presentaban en el país. A partir de este momento y como lo indica Pedro Ledezma, en el *Diccionario de Historia de Venezuela* (2010), en Venezuela:

La ley de Educación de 1940, reestablece los 4 años de educación general y 2 de educación que se llamó 'Preuniversitario' (...). Con la ley de 1940 y sus respectivos reglamentos, se llegó a dictar 3 cursos de historia universal, además de los cursos de geografía e historia de Venezuela. (p. 699).

En el contenido de la nueva ley resalta el carácter estratégico para el país del sentido nacionalista en el nuevo quehacer educativo y asume que la enseñanza de la Historia

por sí misma contribuye a la construcción de ese sentimiento identitario en el ámbito escolar, y en consecuencia a nivel nacional; realizando una valoración del estado del conocimiento en que se encontraba la enseñanza de la Historia a través de la óptica de la *Escuela Nueva* y en medio del complejo escenario político que se había presentado desde el año 1936, el Doctor Arturo Uslar Pietri, reseñado por Fernández (1997), indicará que,

...En Venezuela, escribía, carecemos fundamentalmente de la educación histórica... En Venezuela la historia no se estudia sino en el manualito de la escuela, donde los acontecimientos pierden significación para reducirse a nombre y fechas. En nuestro país no existe, ni ha existido nunca, un sólo curso superior de historia de Venezuela... El día en que nuestros programas de instrucción superior y extensión universitaria se incluyan cursos completos sobre diversas fases de nuestra historia... habremos comenzado a echar las bases para una cultura venezolana... (p. 137).

La necesidad de impulsar y reforzar la formación histórica y geográfica en todo el sistema de educación nacional, y de manera especial en el nivel de educación universitaria, tomará a partir de 1940 mayor fuerza en la nación. El gobierno en la figura del ministro Uslar Pietri y con la venia del general López Contreras impulsarán un conjunto de medidas y acciones para fortalecer la enseñanza de tan importante área de

formación. Entre las medidas emprendidas se encuentra la implementación en el Instituto Pedagógico de Caracas de los programas de estudio de Historia y Geografía de Venezuela, esfuerzo que formaba parte de su plan de modernización educativa y formación nacionalista fijada en el programa de gobierno.

Más adelante, en la memoria presentada por el ministro Uslar Pietri en 1941 al Congreso nacional y magistralmente sintetizada en el trabajo de Fernández (1981 b) indica que:

...el nuevo ideal educacional materializado en la nueva Ley de Educación, cual es “formar hasta donde es posible los hombres que Venezuela está necesitando. Hombres de recia disciplina moral y social contra la anarquía y la indolencia que por tantos años nos ha destruido; hombres de capacidad técnica para el trabajo y la producción, contra el empirismo, la improvisación y el escaso rendimiento; hombres capaces de luchar con éxito contra la naturaleza hostil; hombres con un claro sentido de sus deberes para con la Patria, para con los demás venezolanos y para consigo mismos; hombres en una palabra, capaces de sacar adelante la empresa de crear una gran nación en el maravilloso marco geográfico de Venezuela” (p. 608).

Los anhelos políticos del momento reconocían la importancia estratégica que representaba la educación para el devenir nacional, aunque la materialización de algunos proyectos propuestos por el gobierno del general López Contreras no contaron con el apoyo necesario para su desarrollo y permanencia en el tiempo, es indiscutible que durante ese periodo el gobierno presentó avances significativos en la construcción de un sistema educativo más sólido. Sin duda, es durante el gobierno del general López Contreras cuando se reimpulsó la visión positivista en la educación, como método moderno y alterno en la enseñanza y el aprendizaje; esta visión continuará en el del general Isaías Medina Angarita. El 5 de mayo de 1941, el presidente electo, de acuerdo a las formalidades legales de la época, reafirmó en su intervención, tal y como lo reseña Fernández (1981 b) que,

Incremento de la Educación, no sólo en su extensión sino en su parte más precisa de contenido y formación del carácter y la capacidad individuales, labor ya iniciada con espléndidos resultados por el Gobierno de mi ilustre antecesor, que dio en cinco años al país más escuelas que las que fundaron durante toda la vida de la República. (p. 614).

El nuevo presidente relegitimó en materia educativa lo que hasta ahora se había hecho, aunque con algunas medidas propias; entre las que sobresale la incorporación del Ministerio de Educación Nacional al Consejo Nacional de Obras Públicas, en el cual se incentivó el Programa de Edificación Escolar, y el

progresivo aumento de escuelas y liceos en todo el país. Al respecto, en la memoria y cuenta entregada al Congreso nacional por parte del ministro de Educación Nacional Gustavo Herrera (1941-1943) y reseñado por Fernández (1981 b) se indica que:

Los nuevos edificios realzan la dignidad de la Escuela la del Magisterio; congregan en locales amplios y decentes a centenares de niños, fomentando la solidaridad social; acercan a los maestros y los estimulan con la comparación de sus servicios; atrae la atención pública. Constituye en suma la más sólida base para el desarrollo de la educación y para elevar su nivel y su alcance. (p. 626).

Este aumento progresivo de infraestructura escolar permitió el acceso también progresivo de un mayor número de ciudadanos a la educación formal y, por ende, al conocimiento que en ella se impartía. Otro hecho que incidió en la enseñanza de la Historia durante este período fue la instauración de la Comisión Técnica Especial Revisora del Pensum y Programas, entre los años 1944 y 1945, el cual encabezaré la propuesta de reforma del bachillerato en sus aspectos de enseñanza y del ejercicio docente.

Durante el gobierno de Medina Angarita y como lo señala Luque (2010), “la cuestión educativa se asumió como cuestión nacional, como condición para el logro de la segunda independencia: la económica” (p. 71). Sin embargo, esto no será suficiente para evitar los hechos del 18 de octubre de 1945, fecha en la cual se llevó a cabo un golpe de estado al general Medina y de esta manera se pone fin, no sólo a un proceso político que comienza con la denominada Revolución Restauradora, sino al programa positivista que se extendió a todos los niveles de la vida nacional.

Entre los años 1945 hasta 1948 se crea el contexto para dar el primer paso hacia la democracia, una forma de gobierno más justa e incluyente que enrumbará a toda la nación a su desarrollo y estabilidad. Con la asunción al poder de la Junta Revolucionaria de Gobierno (JRG), integrada por Rómulo Betancourt, Carlos Delgado Chalbaud, Mario Vargas, y en la secretaría a Luís Beltrán Prieto Figueroa; se mantiene el enfoque intervencionista del Estado en los asuntos de interés común, este es el caso de la educación nacional. La direccionalidad educativa en el país durante la primera parte de este periodo recaerá en la conducción del Dr. Humberto García Arocha (1945-1946); entre sus primeras acciones ministeriales se encuentra el balance dado a la nación sobre la situación educativa del país, el cual se encontraba en un estado deficitario. Al respecto Luque (2010), indica que:

... quinientos cinco mil novecientos setenta y cuatro (505.974) niños sin planteles de enseñanza; sesenta y tres mil (63.000) niños sin pupitres, de los doscientos ochenta y un mil novecientos treinta y ocho (281.938) que asistían a las escuelas; sólo tres mil (3.000) maestros en ejercicio, cuando hacía falta más de diez mil (10.000); apenas cuatro mil treinta (4.030) escuelas, cuando hacían falta seis mil (6.000) más. A lo que agregó la falta de pizarrones, mapas y filtros... (p. 77).

Esta situación heredada de las gestiones anteriores se intentará revertir con un aumento sustancial de la asignación presupuestaria; alcanzando el cuarto lugar entre los onces ministerios existentes para el momento, con la cantidad de cuarenta y dos millones ochocientos veintitrés mil setenta y cuatro (42.823.074) bolívares, Luque (2010).

Un hecho notorio en el ámbito educativo fue el protagonizado por diversos sectores sociales entorno a la promulgación del Decreto N° 321, con fecha de 30 de mayo de 1946, al respecto Fernández (1981 b) señala que:

El año 1946 fue muy conmovido; la pugnacidad existente en el sector educacional rebasó su marco, trascendió y ocupó todo el escenario de la vida nacional y cualquier esfuerzo que se hiciese para multiplicar las oportunidades de educación en beneficio de la niñez y de la juventud, y para mejorar

la calidad del sistema educativo aparecía con poca o ninguna resonancia, porque el ruido de la polémica y el vigor de los antagonismos centrados en el Decreto 321 sobre calificaciones, promociones y exámenes en educación primaria, secundaria y normal, no permitían que tomara escenario para su consideración otro tema o asunto (p. 661).

El contenido de ese decreto impulsaba una disparidad o discriminación entre los institutos de educación pública y los privados, en perjuicio de estos últimos. En consecuencia, la ciudadanía salió a protestar en rechazo o en apoyo a la iniciativa legal, confrontando a sectores sociales importantes como la Iglesia católica y las organizaciones gremiales. Frente a esta situación la JRG no poseía una opinión homogénea, algunos de sus integrantes defendían la necesidad de busca una salida conciliatoria y otros se mostraban opuestos a conciliar; en definitiva, se decidió dejar sin efecto el contenido del mencionado decreto y se implementó uno nuevo, el N° 344 el cual poseía mayor aceptación entre las partes.

Otro desequilibrio que se hizo presente y que fue atendido por la Junta de Gobierno a partir de 1946, se presentó en las instituciones educativas urbanas y rurales, ya que las primeras albergaban a la mayoría de la población estudiantil, “abultando”, en palabras del ministro Antonio Anzola Carrillo (1946-1948), los problemas económicos nacionales. La JRG implementará medidas que permitan recuperar ese equilibrio a través del servicio que ofrecerá la *Sección de Educación Rural*, al estimular las escuelas Normales Rurales.

En la gestión de gobierno del trienio, Luis Beltrán Prieto Figueroa impulsará sus propuestas en el ámbito educativo con mayor fuerza, entre las cuales sobresale la necesidad de la implementación de un Estado Docente que oriente todo lo que esté relacionado con la materia educativa, garantizando la ecuanimidad de sus políticas en beneficio de las mayorías y no de grupos particulares. Para Prieto Figueroa la educación es una función pública que, partiendo de ejemplos de otras sociedades modernas, se encomienda al Estado; de esta manera, el gran ideólogo educativo se alineaba a las ideas de Jules Ferry (finales del siglo XIX) y que es reconocido como el gran creador de la escuela pública francesa, las cuales impulsaban entre sus propuestas la gratuidad, la obligatoriedad y el laicismo.

Para Luque (2010),

La tesis pedagógica de la educación democrática de masas la sintetizó Prieto Figueroa en una fórmula inherente al proceso de la Escuela Nueva: la Escuela Unificada. (...) A lo que agregó la base filosófica del proceso: el Humanismo Democrático que desarrolla las virtudes sociales e individuales del hombre... (p. 79)

Durante los años de la gestión gubernativa de la JRG, se observó que sus esfuerzos educativos se centraron en apartar a la juventud del llamado “Intelectualismo”, el cual se caracterizaba por distanciar a las generaciones más jóvenes del trabajo manual como la agricultura y la producción industrial requerida para el desarrollo económico nacional. Pese a esta

circunstancia, la socialización de la Historia no sufrirá cambios significativos en su dinámica de enseñanza, esta área de estudio continuó sumergida en la perspectiva ecléctica que la había caracterizado durante los años previos, es decir con una visión que entrelaza los elementos positivistas y conductistas de la educación; dependiendo del nivel o grado en donde se imparte. Por otro lado, y según Pedro Ledezma, en el *Diccionario de Historia de Venezuela* (2010, p. 700), entre los principales textos que se empleaban a nivel de secundaria, se encontraban los de Eloy G. González y Nectario María (Luís Alfredo Pratlong), la *Historia Constitucional de Venezuela* de José Gil Fortoul y los textos de *Historia Patria* de Alejandro Fuenmayor Morillo.

Con la elección democrática y llegada al poder político de Rómulo Gallegos, de la mano con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación el 18 de octubre 1948, se dio cause a los principios e ideales impulsados y anunciados por Prieto Figueroa; es decir, La *Escuela Nueva* o la *Escuela Activa* y el *Humanismo Social*. Fernández (1981 b) menciona que:

Para el campo educacional el señor Gallegos venía con grandes compromisos; había dedicado su vida a la actividad docente y, además, la causa de la educación le creaba especiales motivaciones para las realizaciones. Recordemos que, en 1941, cuando su candidatura simbólica competía por la Primera Magistratura con el General Medina Angarita, expresó que la educación pública constituía objeto de su especial interés, porque, decía, “soy de los que cree que gobernar es educar”. (p. 678).

Se reorganizó la educación con una visión unificada y por ciclos, quedando la secundaria englobada en el segundo ciclo o educación media, en la cual se tenía que cursar dos años comunes y luego los estudios de humanidades o profesionales de nivel medio. La visión unificada de la educación permitirá que las escuelas no fueran organismos aislados dentro de la nación, sino por el contrario, se establecía una conexión y coordinación entre todas ellas y así se impulsaría la visión integral de la formación. Al respecto el autor citado previamente reseña la intervención del ministro Luis Beltrán Prieto Figueroa ante el Congreso nacional:

Una escuela unificada requiere también un comando unificado cuyas directrices, sin solución de continuidad, vivifiquen el sistema en su orientación y en sus técnicas. También los maestros y profesores que habrán de servirla deberán estar formados en una escuela unificada del profesorado, donde técnica uniforme y orientaciones idénticas conformen un pensamiento de una escuela nacional. (p. 683).

De esta manera la educación en Venezuela se enrumbo a nuevos horizontes paradigmáticos, era la ruptura con viejas y tradicionales formas de percibirla y vivirla, por algo totalmente nuevo para la conciencia educativa del país. Otra problemática asumida por el nuevo gobierno democrático fue el sensible crecimiento del número de personas que ejercen la docencia sin el título profesional; ante esta situación, el ministro Augusto Mijares, sucesor del ministro Prieto, le correspondió

materializar la idea de crear el Instituto de Mejoramiento Profesional para el beneficio del magisterio. Sin embargo, pocos meses después de la elección de Gallegos como presidente de la república, se fraguó un golpe de estado que frenó los significativos avances del país en los ámbitos políticos y sociales. Fue el retorno a las viejas formas de gobernar que habían caracterizado una buena parte del siglo XIX y XX, era evidente retroceso en materia educativa con la preeminencia de los sectores tradicionales y conservadores en la educación.

Así lo reseña Luque (2010),

La educación no podía quedar por fuera de ese movimiento de contrarreforma. La junta Militar anuló la ley del cuarenta y ocho, decretó un *Estatuto Provisional de Educación* el 25 de mayo de 1949, El estatuto suprimió el artículo que declaraba la educación como función esencial del Estado. Como el nuevo poder establecido tenía que satisfacer las aspiraciones de los sectores descontentos con orientación educativa... (p. 92).

Finalmente, durante los años venideros sólo se observó que el sector educativo participó en un alto nivel de activismo y protestas de carácter político contra el régimen que se impuso por casi una década; trayendo como resultado persecución selectiva hacia algunos docentes, dirigentes gremiales y

estudiantes. Más adentrados en la historia educativa nacional durante los tiempos de la dictadura, se promulgó la Ley de Educación de 1955, la cual no buscó cambios en la enseñanza; por el contrario, se fomentó en buena parte de dicho período gubernamental una especie de resignación intelectual en la población y en el ámbito educativo.

En cuanto a la enseñanza de la Historia, la ley de 1955 contempla que en el ciclo general se reducirá a un curso la Historia Universal, específicamente en segundo año; en cuanto a la Historia de Venezuela, a un curso, junto con la enseñanza de la geografía nacional, durante el tercer año. El estudio más profundo de la Historia nacional, quedó para quienes estudien los dos años de humanidades; de esta manera se reorganiza de nuevo la estructura educativa, sin que se observen criterios conceptuales y epistémicos que fundamenten la administración de esa arbitraria distribución.

Enseñanza de la historia: métodos alternativos o eclecticismo metodológico

La enseñanza de la Historia de Venezuela al igual que el resto del Sistema Educativo Nacional, se vio detenida en su andar en varios momentos por los acontecimientos políticos, económicos y sociales que marcaron el devenir histórico de la nación y en consecuencia a su historia educativa. Antúnez (2009), señala que “los problemas educativos sólo son comprensibles cuando se examinan dentro del contexto

histórico-social y pedagógico-educativo en que se han producido” (p. 98), resaltando la influencia que genera el contexto en el que se desarrollan los fenómenos educativos. Por tal motivo y como se ha advertido, pretender estudiar la enseñanza del conocimiento histórico en el devenir del Sistema Educativo venezolano, obliga a conocer y vincularse con el contexto en el que se generan las medidas educativas provenientes por parte del Estado.

Corresponde entonces continuar con la disertación de los hechos que resaltaron durante la segunda mitad del siglo XX venezolano y que influyeron en la enseñanza de la Historia y en la estructuración del Sistema Educativo Nacional. La década de los cincuenta se caracteriza por la imposición de un sistema militarista que se instauró en el país y en el cual no se observó mayores avances en términos paradigmáticos en el campo de la formación, puesto que la educación había pasado a un segundo plano, dándole más relevancia a otros aspectos de la vida nacional. Al respecto y como lo señalan Manterola, Córdova y Sulbarán (2013), “la educación oficial fue desatendida, mientras se estimuló el poder de la Iglesia y el desarrollo de la educación privada” (p. 109); esta nueva postura en materia de instrucción por parte del Estado, generó como consecuencia un notable crecimiento de los centros educativos de administración privada tanto en educación básica, secundaria e incluso universitaria. Esto a su vez aupó la instauración de un régimen educativo elitista y la supervivencia del denominado método tradicional de enseñanza en la educación.

Para 1955, con la promulgación de la nueva Ley de Educación, se estableció una organización definitiva del Sistema Educativo Nacional, cuyas ramificaciones consistirían en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, técnica, formación docente, militar y educación universitaria. Dos aspectos importantes hay que resaltar en el contenido de la mencionada ley; el primero la aparición de la educación militar, de especial importancia para el régimen del general Marcos Pérez Jiménez. El segundo, el establecimiento de disposiciones específicas acerca de la educación privada y los planteles públicos; las mismas brindaban a la educación privada privilegios que le permitirán su crecimiento y fortalecimiento en todo el país, restándole protagonismo al Estado y a las escuelas públicas.

Más adelante, luego de la salida del general Pérez Jiménez en el ejercicio del poder ejecutivo nacional se instauró la Junta de Gobierno, la cual generó nuevamente condiciones para retomar el hilo democrático de la nación, es una oportunidad con visión representativa y caracterizada por el bipartidismo. Un hecho significativo en la política nacional fue protagonizado por los partidos nacionales Acción Democrática, Social Cristiano Copei y Unión Republicana Democrática el 31 de octubre de 1958, con la firma del *Pacto de Punto Fijo*, el cual consistió en establecer una plataforma de concreción y convivencia política y de ideas básicas que permitiera mantener un clima unitario en beneficio de la estabilidad democrática. En el contenido de dicho programa de gobierno y como lo señala Fernández (1981 b) resalta que,

El fomento de la educación desde el pre-escolar hasta el nivel superior y universitario, la erradicación del analfabetismo, la protección y dignificación de la carrera docente, la defensa de la identidad nacional del patrimonio histórico, artístico, espiritual de los venezolanos, la intervención del Estado en la educación sin detrimento del principio de la libertad de enseñanza, fueron los aspectos fundamentales del Programa mínimo de gobierno... (p. 748).

La libertad de enseñanza había sido un tema que generó tensión política entre los actores educativos en periodos de gobierno precedentes; sin embargo, en el programa de gobierno planteado no se estipuló menoscabar el del Estado, ni reducir la participación del sector privado en el ámbito educativo, fijándose con sutileza la coexistencia, el respeto y la tolerancia en cuanto a la temática. Los gobiernos de Rómulo Betancourt (1959-1964) y Raúl Leoni (1964-1969) se caracterizaron por el carácter cuantitativo que tomaron sus políticas educativas, evidenciándose en el crecimiento matricular en las escuelas oficiales del país, así como de sus infraestructuras y en la titularización del magisterio. Una posible causa del aumento matricular en las escuelas es el carácter obligatorio que se le otorgó a la educación en la Constitución de 1961; en la cual se orienta al Estado venezolano a asumir el tema educativo como una de sus principales responsabilidades.

Sin embargo, no sólo hay que garantizar el acceso y gratuidad de la población, sino también su constante renovación frente a modelos educativos que perdían vigencia y

no proporcionaban respuestas efectivas a la expectativa nacional. Por tal motivo, en el gobierno de Raúl Leoni se efectuaron dos políticas educativas importantes para alcanzar tal fin; primero la articulación entre el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio y el Instituto Pedagógico de Caracas para promover una formación profesional a los educadores sin títulos que ejercían la función, así como incentivar cursos de perfeccionamiento en las técnicas de enseñanza y administración educativa. En segundo lugar y a través del ministro José Manuel Siso Martínez, se inicia la revisión de los planes de estudio de todos los niveles escolares, aunque no se observó mayores avances en lo inmediato.

En estos dos primeros periodos de gobierno se planteó la necesidad de promover una educación que fortaleciera la instauración del sistema democrático y sus valores, así como la necesidad de instaurar un ambiente de tranquilidad y de paz en la ciudadanía y en el ambiente político. La elección del Dr. Rafael Caldera (1969-1974) como presidente de la república establecerá otra dinámica política en la nación, con la instauración de la iniciativa de pacificación como política nacional; se apertura una nueva página en la historia política y social del país. al respecto Fernández (1981 b) señala que “En el Ministerio de Educación, la política de pacificación significaba brindar al magisterio y a cuantos trabajaban por la causa de la educación un trato digno y decoroso y hacer a todos entusiastas partícipes de la tarea educacional...” (p. 883). El Dr. Caldera no contaba con la mayoría parlamentaria en el Congreso Nacional, situación que dificultó el escenario político que truncará varias de sus iniciativas, entre esas las educativas.

En lo educativo, el nuevo presidente se encuentra con un escenario complejo, que amerita acciones coordinadas entre todos los actores de la educación. Entre los principales problemas presentados está presente el bajo rendimiento, la deserción escolar y la repitencia por parte de los estudiantes, así como también la deficiente preparación del personal docente, las fallas curriculares, los desperfectos en la supervisión, la falta de orientación vocacional y educativa. Pese a este escenario durante esa gestión gubernamental se experimentó un enriquecimiento en el debate del tema educativo a nivel nacional, en el cual participaron todos los sectores de la sociedad y se apuntaba a considerar la educación como un medio para generar cambios en la ciudadanía general. Entre los aspectos más sobresalientes en esta gestión de gobierno se encuentra la implementación de nuevos programas de educación para primaria, se promulga el Reglamento para la Educación Secundaria y Educación Técnica, en el cual se establecía dos ciclos para ser cursados: uno común o básico, con una duración de tres años y donde se cursaba las asignaturas de Geografía e Historia durante cuatro (4) horas a la semana en el caso de séptimo año, y seis (6) horas semanales en octavo y noveno año, respectivamente; en el ciclo diversificado con una duración de dos años se podía cursar estudios en las especialidades de Ciencias y Humanidades.

En el próximo periodo gubernamental con Carlos Andrés Pérez (1974-1979) al frente, se impulsó el concepto de *Revolución Educativa*, el cual entre sus principales políticas resaltó la creación del Consejo Nacional de Educación como organismo asesor del gobierno en materia educativa, el crecimiento de infraestructura liceísta y una nueva

organización de la educación media; el cual consistió en tres etapas: La Educación Media, La Educación Diversificada y la Profesional.

Hasta este punto de la Historia nacional y en particular de la historia educativa en el período democrático, no se observa el desarrollo de alguna medida de envergadura en relación con la enseñanza de la Historia; al respecto Lombardi (2000), denuncia que “Transcurrido el tiempo, esta enseñanza permanece anclada en su aridez y la historia se sigue enseñando en escuelas y liceos como una asignatura antipática e impopular, plagada de fechas y datos inútiles, además de anacrónica y anticientífica”, (p. 10). Esta situación tributará a la progresiva desmotivación y desinterés en el aprendizaje del conocimiento histórico por parte del estudiantado, reflejándose en los resultados escolares de los mismos.

Es un escenario pedagógico poco favorable para la formación de la ciudadanía en un período en el cual la democracia permite la participación política de sus habitantes; Rojas (1999) agrega:

La Ciencia Histórica, en particular, se imparte a los niños y a los jóvenes según los esquemas del oficialismo, diseñados por el aparato escolar, controlados por la clase social dominante. Académicamente, es una asignatura que se utiliza para reproducir las creencias y los valores individualistas y para controlar la conciencia de los ciudadanos mediante la repetición incesante de discursos anacrónicos y anticientíficos. (p. 21).

Frente a este panorama se puede plantear la siguiente interrogante: ¿Qué papel juega el profesional de la docencia frente a esta realidad educativa? Una posible respuesta la ofrece Lombardi (2000), al señalar que:

La responsabilidad no recae en el educador, aunque éste no es ajeno al empobrecimiento y estancamiento de la asignatura, sino en el Estado: la Constitución Nacional, la Ley de Educación, el Plan de la Nación, etc...., que, al establecer determinados fines y objetivos educativos, condiciona y mediatiza a esta asignatura hacia una orientación oficial y patrioter. (p.12).

Es indiscutible que el docente tiene una gran responsabilidad en lo que se enseña y en el cómo debe desarrollarse determinada área de estudio; sin embargo, la tendencia implementada en Venezuela hasta ese momento de la historia educativa es cumplir con lo que el Estado direcciona, limitando mayormente a sus docentes a ser repetidores de programas y paradigmas educativos de manera acrítica y estandarizada. Además, no se puede dejar de lado la importancia de la formación docente, tema que se espera poder desarrollar más ampliamente en los siguientes apartados de este texto.

Continuando con el devenir de la educación nacional y la enseñanza de la Historia, fue en el gobierno del Dr. Luis Herrera Campins (1979-1984) cuando se presentó una iniciativa relevante para la disciplina histórica. Se trata del Seminario de Identidad Nacional, el cual, y como lo señalan Manterola, *et. al.* (2013), se realizó, “con el propósito de revisar la enseñanza de las asignaturas vinculadas con la nacionalidad, en especial la Historia y Geografía”, (p. 125); este seminario generó como consecuencia la creación de nuevos programas de Ciencias Sociales para la Educación Básica, que, sumado a la creación del polémico Ministerio para el Desarrollo de la Inteligencia, esperaba desarrollar habilidades cognoscitivas en el estudiantado a través de programas especiales. Entre los resultados de la revisión colectiva impulsado por el Dr. Campins a través del seminario, Fernández (1981 b) señala que:

Sus conclusiones están siendo procesadas para ser aplicadas próximamente, de acuerdo con el Decreto N° 201 (10 julio 1979); del mismo modo se adelantan los preparativos para la enseñanza de la historia regional como complementaria de la nacional y para la que ya se están redactando los respectivos textos. (p.1304)

El reconocimiento de la importancia de la enseñanza de la historia regional en el sistema educativo nacional se posiciona durante este periodo, intentando saldar una de las principales deudas en la educación nacional; el Estado asumió,

con poco éxito, el reto de incentivarle en los niveles educativos básicos, aunque esto no va a revertir la apatía existente en torno al aprendizaje de la historia. En este período presidencial también se concretó otros aportes significativos para la educación venezolana, entre los que resaltaron la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (1980), que sustituyó a la de 1955, la creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1983) que contribuyó con la formación docente en el país y finalmente, se incentivó la educación industrial, comercial, agropecuaria, asistencial, deportiva y musical, entre otros logros.

La educación tuvo una agitada dinámica entre el período presidencial de Jaime Lusinchi (1984-1989) y el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez (1989-1993); en los cuales sobresalió la disminución interanual en la matrícula escolar del Sistema Educativo nacional y en particular en la secundaria (Manterola, *et. al.* 2013, P. 129). La principal causa de esta situación puede obedecer al alto nivel de repitencia escolar y la deserción de estudiantes cursantes de los diferentes grados y años como consecuencia del declive económico y progresivo descenso del nivel de la calidad de vida que afrontan los habitantes del país; al respecto Antúnez (2009), amplía la descripción de dicha situación señalando que:

La crisis venezolana tiene viejos antecedentes; comienza a finales de la década de los años 70 y entre sus orígenes, está el déficit de la renta petrolera fiscal para cubrir las necesidades presupuestarias del Estado y, con ellas, del modelo de desarrollo. El punto de

inflexión de ese proceso fue el llamado “viernes negro,” cuya ocurrencia se remonta a febrero de 1983. Sobre esa crisis se solapó otro acelerado proceso que concurría en paralelo con el déficit fiscal; esto es, el empobrecimiento acelerado de la población y la caída de las expectativas de movilidad social. Podemos decir que la década de los 80 constituyó una época de decrecimiento económico para Venezuela, en la cual el ingreso real por habitante retrocedió a los niveles de 1977. (pp. 100-101).

Ante este complejo escenario, el Estado venezolano se vio en la obligación de efectuar nuevamente una revisión en el año 1985 y otra durante los años 1990-1991 de su diseño curricular, intentando adecuar la educación en medio de una latente crisis. Con respecto al proceso de revisión del año 1985 Aranguren (1997), indica que “...se puede constatar que la reforma implementada atiende principalmente el aspecto formal del problema manteniendo las bases ideológicas, políticas, epistemológicas y psicopedagógicas en que se ha venido apoyando el paradigma educativo” (p. 12). Un paradigma que, como se ha señalado a lo largo de la investigación, y para este momento de la historia educativa nacional, mantiene sus raíces en los métodos tradicionales del pragmatismo y el conductismo, así como la tecnocracia y neopositivismo impulsados con la instauración de la democracia bipartidista.

Hasta este punto de la historia educativa nacional, la práctica de la enseñanza de la asignatura de Historia de Venezuela se encuentra aún ceñido e influenciado por la esencia del aprendizaje por objetivos, postura pedagógica inspirada por Robert Mager y Benjamín Bloom. En consecuencia y en términos de evaluación de los aprendizajes, se consideraba muy vigentes las estrategias de evaluación basadas por objetivos, inspirados por Ralph Tyler, las cuales se concentraban en los resultados obtenidos por la memorización y los principios básicos de control y predicción de resultados preestablecidos; elementos característicos de esos métodos tradicionales. Pese a esta práctica, Aranguren (1997) afirma que, al menos en Educación Básica se empieza a promover una visión teórica ecléctica, motivado por la presencia de criterios piagetianos y humanísticos, de consistencia débil, (p.18).

Como refuerzo de esta afirmación, Antúnez (2009), señala que: “Lo que si podemos afirmar es que la reforma educativa adopta modelos curriculares, en cierto sentido con un matiz ecléctico, al tomar ideas de diferentes paradigmas para explicar la coherencia teórica entre los mismos.”, (p. 99). De esta manera, el eclecticismo teórico da sus primeros pasos impulsado por el Estado venezolano durante las décadas de los setenta, ochenta y noventa, generando una especie de híbrido paradigmático de relativa consistencia teórica, que generan nuevas tendencias metodológicas en todas las áreas de aprendizaje.

En cuanto a la Historia, Aranguren (1997) advierte que los programas de Historia de Venezuela resultantes de esa visión ecléctica de paradigmas educativos, tienen una

concepción “ahistórica de la ciencia, al explicar los fenómenos del proceso social de manera parcelada, acrítica y desvinculada de la dialéctica del contexto global donde se produce”, (p. 14). Una situación pedagógica similar a lo que se venía impulsando ya desde varios años atrás en la disciplina histórica; a esto se le adiciona la dinámica del contexto político en el que se imparte la asignatura, la cual manifiesta la influencia que se ejerce desde los partidos de gobierno o los gobernantes en cuanto lo que se enseña en la asignatura. Con respecto a dicha afirmación la autora anteriormente mencionada (1997) señala que:

La Historia ha sido utilizada por las clases dirigentes para ocultar la veracidad de la realidad social. Muchas veces bajo formas de omisión, reducción, recargo, deformación, desorganización, manipulación y otras desorientaciones de los contenidos académicos, se pretende que el estudiante acepte su estudio acríticamente, como algo extraño a los problemas vitales que afectan su existencia socio-individual. (p.15).

Como se puede inferir de la postura presentada por la autora citada y a lo largo de la presente investigación, una buena parte de los gobernantes que ejercieron el poder político de la nación, tributaron al fortalecimiento de prácticas doctrinarias desde el campo educativo y en especial desde la enseñanza de la Historia, que les permitiera justificar, disuadir y confundir el razonamiento crítico de la ciudadanía con la intención de manipular a su favor la opinión y aceptación de

sus propuestas gubernamentales; esta práctica educativa parece mantenerse en los venideros años y gestiones de gobierno, tal y como se describirá más adelante. Cerrando con la revisión de las reformas emprendidas en la década de los ochenta, Antúnez (2009), agrega que:

...a finales de los 80, nos encontramos en nuestro país con una realidad aplastante (según el ME): las reformas e innovaciones no produjeron el cambio cualitativo aspirado y requerido, ya que hubo serias deficiencias tanto en la enseñanza impartida en las escuelas como en los resultados obtenidos por los alumnos; es decir, la Educación Básica fracasó y como prueba de ello la deserción escolar, la exclusión y la repitencia presentaron indicadores muy elevados, además de los bajos niveles de rendimiento académico, la permanencia de prácticas pedagógicas sustentadas en la transmisión y acumulación de información, la deficiencia en la formación docente, el analfabetismo, la corrupción y la pérdida de valores morales, son entre otras las causales que expone el ME para impulsar la reforma de los años 90 en el sistema educativo venezolano. (p. 106).

Sin embargo, con las reformas que se llevaron a cabo durante los años 1990 y 1991 tampoco pudieron alcanzar los resultados anhelados por el país; entre otras causas que lo obstaculizan se encuentra nuevamente la situación económica por la cual atraviesa la nación; el autor previamente citado (2009), indica que:

...el sistema educativo no estuvo exento de las limitaciones financieras que se derivan de la crisis que presentaba la economía venezolana para dicho período, y de los esfuerzos por la reforma del Estado para poder dar respuesta a un país inserto en un contexto caracterizado por altos niveles de incertidumbre y limitaciones en cuanto al crecimiento del ingreso, debido al agotamiento evidenciado por el modelo rentista petrolero. (p. 104).

La crisis económica desencadenará una situación de inestabilidad social que a su vez se traducirá en acciones políticas que obligaron al Estado a reorientar la dinámica que se había establecido desde 1958. Sin embargo, se presenta una nueva gestión de gobierno, en esta oportunidad llega al poder por segunda vez el Dr. Rafael Caldera (1994-1999), quien impulsa nuevamente una reorganización del Sistema Educativo Nacional. ¿Cuál es la razón de este nuevo proceso de reforma o contrarreforma en la Educación?, esta interrogante se puede responder con la posición expuesta por Antúnez (2009), quien señala:

El Ministerio de Educación promulga la reforma curricular, sustentada en la política educativa formulada en el IX Plan de la Nación y Plan de Acción (1995), los cuales promueven la transformación de la práctica escolar a partir del análisis y reconsideración de la educación, sus objetivos, sus actores y sus implicaciones para el

individuo, la familia, la comunidad y la vida social en general. Ahora bien, entre los estudios, de carácter internacional quizás los de más impacto para llevar a cabo la reforma fueron: UNESCO-CEPAL (1992). *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile; BANCO MUNDIAL (1992). *Educación Primaria. Documento de Política*. Washington. (p.109).

Todos estos argumentos parecen apuntar a que el gobierno venezolano se ha dado cuenta del fracaso de las reformas anteriores y reconoce la creciente necesidad de impulsar una educación productiva en el país. Esta última afirmación se puede corroborar con la implementación del Programa *Cada Empresa una Escuela* permitida por las autoridades educativas y promovido por la Fundación Escuela e Industria. El gobierno del Dr. Caldera cierra con la aprobación del plan de estudio que se había diseñado y el cual estipulaba que el 75% de los contenidos de las asignaturas será competencia del nivel central y el 25% para los entes regionales. Con respecto a la enseñanza de la Historia, distintas iniciativas se estuvieron impulsando en el ámbito académico nacional. El sector universitario, de la mano con la empresa privada se plantearon el desarrollo de un conjunto de investigaciones, encuentros y espacios reflexivos que permitieran ahondar y mejorar la realidad educativa en tan importante área de formación. Entre estas iniciativas Lezama (2021) menciona que,

En septiembre de 1997, se efectuó el primer Encuentro Nacional sobre la Enseñanza de la Historia, realizado en la Fundación Polar con la participación de expertos que abordaron la compleja problemática. En 1999, se reunió el Seminario sobre la Enseñanza de La Historia convocado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) que proporcionó valiosos aportes publicados en el libro *Nuevas Estrategias para la enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. (p. 71).

Estos encuentros académicos plantearon la necesidad de revertir el ambiente de apatía e indiferencia que se había creado en torno a la enseñanza y aprendizaje de la Historia; situación que generaba entre otras consecuencias, un parcial desconocimiento por el pasado, una incomprensión por los procesos históricos y el presente y finalmente, una antipatía total por el área de estudio. La enseñanza de la Historia, al igual que toda la realidad educativa nacional, tuvo una dinámica fluctuante durante las últimas décadas planteadas, Fernández (1981 b) deja claro que:

En Venezuela el problema de nuestra educación no es en el fondo por deficientes conceptualizaciones ni por carencia de objetivos que inspiren el trabajo escolar; todo esto: conceptos y objetivos, los hemos tenido en abundancia; nuestro problema es de voluntad para perseverar en la perfección de las iniciativas y para tener la suficiente entereza y capacidad para comprender los beneficios que aportan al progreso del país la continuidad en los proyectos. (p.1355).

De esta manera, se pone fin a la mirada reflexiva de una etapa de más de una centuria de historia educativa, la cual se caracterizó por la búsqueda de innovación, eclecticismo teórico, reformas, contrarreformas y la conflictividad en el contexto político, económico y social; que afectó directa o indirectamente el desenvolvimiento en materia de educación y de enseñanza de la historia. A continuación, se presentará las principales medidas educativas relacionada con la enseñanza histórica impulsadas por el Estado venezolano, durante las décadas más recientes; las cuales, están relacionadas con la idea de una educación más diversificada. Es decir, con un enfoque educativo que permita ofrecer al estudiante una amplia gama de oportunidades a través de diferentes disciplinas, métodos y experiencias.

El Presente: la Enseñanza de la Historia en la Educación Diversificada

Construir un juicio objetivo frente a la realidad contemporánea, en un país que tiene profundas contradicciones sociales y una pugna política entre quienes ostentan el poder político y los sectores que lo adversan, en los últimos años ha resultado ser un camino complejo y delicado. Sin embargo y para efectos de una mejor comprensión de los acontecimientos que se desarrollaron durante el presente siglo, se disertará en torno a la realidad jurídica que regula la materia educativa en la actualidad, sin dejar de lado la descripción y análisis de las principales medias emprendidas por el Estado venezolano.

La llegada al poder del teniente coronel Hugo Rafael Chávez Frías (1999-2012), abre el siglo XXI con expresiones de cambios y transformaciones de la dinámica política, económica y social de toda la nación; el nuevo gobierno impulsó un proceso de renovación jurídica en todo país, el cual estará encabezado por una nueva Constitución nacional, además de la aprobación de un conjunto de leyes adicionales que buscaron la transformación de la realidad de entonces. La educación fue uno de los principales asuntos que se redimensionó en este nuevo marco jurídico, con una inspiración profundamente bolivariana; la nueva carta magna establece en su contenido, específicamente en el artículo 102, la definición de la educación en el país describiéndola de la siguiente manera:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática, basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria

en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de la familia y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley (p.193).

El reconocimiento que se le brinda a la educación en el texto constitucional, no sólo reafirma su carácter democrático, gratuito y obligatorio, sino su importancia estratégica para el desarrollo del potencial humano desde el conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad; no se visualiza alguna postura paradigmática preferente, por el contrario, se expresa el respeto a las diferentes corrientes de pensamiento que coexisten en el país. El carácter democrático, los principios de solidaridad social, la ética del trabajo, la participación activa y consciente en la transformación, el reconocimiento de los elementos constitutivos de la identidad nacional, la inclusión y la tolerancia, son parte de los principales valores que regirán al Sistema Educativo Nacional.

Tanto en el texto constitucional, como en la Ley Orgánica de Educación (2009), no se refleja un articulado que especifique la orientación metodológica que debe primar en la enseñanza del conocimiento histórico, sin embargo, en el artículo tres (3) de la Constitución se resalta que:

...la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña (p. 4).

Deben ser principios incentivados e impulsados en la educación venezolana, los cuales por su naturaleza se ajustan a los contenidos programáticos establecidos para las ciencias sociales. De esta manera se reafirma el carácter estratégico que posee la Historia como área de estudio en el sistema formal de educación para esta nueva etapa del país; además, se resalta en el artículo 107 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) que "...Es de obligatorio cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, hasta el ciclo diversificado, la enseñanza de la lengua castellana, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano." (p. 196). Dejando de esta manera establecido que la enseñanza de la Historia debe ser asumida con total responsabilidad en la malla curricular del país, por lo tanto, su carácter obligatorio hace que los organismos competentes deban ser sus garantes y propiciar las condiciones óptimas para su correcta enseñanza.

Pese a lo establecido en el marco jurídico venezolano en materia de educación, es conveniente mirar cómo ha sido el desarrollo de la enseñanza de la Historia durante los primeros años del siglo XXI, al respecto Lezama (2021) describe que:

En el período comprendido entre 1997 y el 2007, los estudios sobre la problemática en la enseñanza de la Historia de Venezuela señalaban aspectos comunes: la tendencia a la memorización, el estudio descontextualizado, la ausencia de rigor metodológico, el predominio de un enfoque eurocéntrico y positivista y el desarrollo de una visión heroica estereotipada alejada de los avances de la ciencia histórica. Estas críticas eran reiterativas en artículos de expertos de reconocida trayectoria como Jorge Bracho (1995), Carmen Aranguren (1997), Belín Vásquez y Betilde Nava (1998), Jorge Bracho y Medina Rubio (2000) y Ángel Lombardi (2000). (pp. 71-72).

Frente a la nueva dinámica política nacional, el gobierno de Hugo Chávez se planteó, entre otras cosas, el carácter estratégico de la enseñanza de la Historia y de la educación, la cual debía tributar a la construcción de un nuevo ser social y a la legitimación del nuevo modelo de participación política. En consecuencia, y como lo señala Ramírez (2015), desde el año 2006 el gobierno ha pretendido imponer un conjunto de políticas y de medidas administrativas en el ámbito educativo que le permitieran ajustar al sistema nacional de

educación a su programa de gobierno; entre las principales medidas emprendidas sobresale la implementación de un nuevo Diseño Curricular para la Educación básica y una nueva Ley de educación (2009). El ambiente educativo, ha sido objeto de intensos debates sobre las medidas emprendidas por el Estado venezolano, lo cual ha generado que muchas de las iniciativas emprendidas no cuenten con el apoyo y aprobación de la sociedad civil, de los expertos en el área de la educación y de la comunidad en general. Ya que, a juicio de las partes, se ha intentado introducir contenidos que, entre otras cosas, tergiversan la formación que tradicionalmente se les ha impartido a nuestros niños.

Como en otras etapas de la Historia nacional, el contexto político, económico y social del país influirá en el desarrollo de la educación, en esta oportunidad se observa una progresiva y constante pugna política entre el gobierno y la oposición que no permitirá el avance consensuado en materia educativa entre el Estado venezolano y la sociedad civil. Una de las iniciativas implementadas por el gobierno nacional desde el 2011 y que se verá marcada por gran cuestionamiento por parte de algunos sectores sociales, fue la distribución gratuita de textos escolares denominados “Colección Bicentenario”; los cuales han sido objeto de severas críticas en sus contenidos e intencionalidad. Al respecto Ramírez (2015), advierte que:

La política sostenida por el Ministerio de Educación durante todos los gobiernos venezolanos desde 1958 hasta 1998, ha sido la de ejercer cierto control sobre los textos escolares elaborados dentro y fuera del país.

Tal control se materializó a través del procedimiento administrativo de las autorizaciones para su comercialización. Así, en todos los períodos gubernamentales desde la caída del General Marcos Pérez Jiménez, se asumió como política la supervisión estricta de la calidad pedagógica y científica de los textos escolares. (p. 69).

De esta manera se observa que el interés de controlar la distribución y los contenidos de textos escolares por parte del Estado venezolano no es algo totalmente nuevo, ya que durante el desarrollo de los diferentes gobiernos democráticos se aseguraron de que dichos textos estuvieran acordes con sus planes de gobierno y en especial con los principios democráticos que debían caracterizar a los nuevos regímenes y ciudadanos. Sin embargo, tal y como lo señaló Aranguren (1997 a), cuando se trataba de enseñar la democracia, “Los criterios que privilegian el sistema democrático se refuerzan a través de un enfoque acrítico y parcializado, donde priva una concepción estática y finalista del mismo”, (p. 108). Esta situación favoreció a la clase dirigente que gobernaba en ese momento en el país, demostrando cómo la educación y la enseñanza de la Historia podía ser empleada para fines individuales de alguna propuesta de gobierno.

En la actualidad Ramírez (2015) advierte que, los textos de la Colección Bicentenario poseen algunos sesgos y limitaciones notables en sus contenidos, resaltando que:

...no son pocos los contenidos en estos textos que desvirtúan la Historia contemporánea de Venezuela, bien omitiendo hechos importantes, bien tergiversando acontecimientos o bien dando interpretaciones totalmente sesgadas con la intención de inclinar a favor del proyecto del socialismo todo evento desarrollado después de 1998. (*Ibidem*).

Los libros de Historia de Venezuela de la Colección Bicentenario han sido objeto de diferentes y controvertidos debates, así como también de críticas motivado por la naturaleza como se presentan sus contenidos los cuales, en diferentes segmentos reescriben la historia con fines ideológicos y partidistas. Lezama (2021) afirma que los textos “demostraban la presencia de propaganda gubernamental y el tratamiento poco sistemático y superficial de los temas en cada una de las áreas de estudio” (p. 75). Evidenciándose de esta manera la intencionalidad que poseen como medios para justificar y enaltecer algún proyecto político particular, esta realidad pedagógica desgasta aún más a quienes imparten o reciben el cocimiento histórico.

Esta situación generada por el gobierno nacional no es un fenómeno exclusivo de Venezuela, existen otras experiencias en América latina y el Caribe que como señala Ramírez (2015):

Ahora bien, la utilización del texto escolar como vehículo deliberado de transmisión de contenidos ideológicos se acentúa cuando estos se elaboran y producen en contextos de regímenes dictatoriales, autoritarios, con vocación autoritaria o, en el otro extremo, francamente populistas...

...En el caso de Cuba, luego de la revolución de 1958, el gobierno monopolizó la producción editorial de textos escolares. Su elaboración quedó en manos de las autoridades educativas, las cuales impusieron lineamientos para su diseño y contenidos. El resultado, textos escolares con un claro sesgo ideológico a favor del régimen, la exaltación de la figura de Fidel Castro y de las bondades de la revolución. Este es el más claro ejemplo del uso de los textos escolares como herramientas políticas de adoctrinamiento (p 68).

Los contenidos de la Colección Bicentenario, especialmente los referidos al área de formación Territorio, Memoria y Ciudadanía (actualmente Geografía, Historia y Ciudadanía), deben ser instrumentos didácticos que se ajusten a los principios y valores establecidos en el marco legal que rige a la educación en Venezuela; cualquier otra orientación que tome, principalmente la personalista, debe ser asumida como una distorsión del hecho educativo, la cual puede crear una visión distorsionada del conocimiento histórico. La enseñanza de la Historia y sus textos deben mantener su propósito original; es decir, incentivar el pensamiento histórico, elevar el

carácter democrático, los principios de solidaridad social, respeto a las diversas corrientes del pensamiento, la participación activa y consciente en la transformación social, el reconocimiento de los elementos constitutivos de la identidad nacional, la inclusión y la tolerancia; todo esto en medio de la implementación de paradigmas pedagógicos y disciplinares ajustados a los nuevos tiempos y necesidades educativas de los discentes.

Más adelante, la historia nacional toma un giro totalmente inesperado con el fallecimiento del presidente Hugo Chávez y la asunción de Nicolás Maduro Moros a la presidencia de la República. Se puede concluir que este periodo de gobierno denominado “Revolución Bolivariana” se caracterizó en materia educativa por la conflictividad y tal como lo señala Manterola, *et. al.* (2013):

Fue muy activa en la toma de medidas y en la promulgación de resoluciones y decretos que enrumbaran la Educación por caminos interesantes. El hándicap de estas acciones gubernamentales – presente siempre en todos los gobiernos democráticos- ha sido que las decisiones se toman de espalda a los que van a llevar a cabo tales decisiones, es decir, sin conocer lo que opinan los profesionales de la educación. (p.133).

Esta postura política que se encuentra presente desde más de medio siglo de historia educativa nacional, contradice el carácter participativo y protagónico del siglo XXI, situación que desfavorece la construcción colectiva de un nuevo Sistema Educativo. Para intentar cambiar esta realidad, el nuevo presidente Nicolás Maduro orientó en sus primeras medidas educativas un proceso de consulta nacional por la calidad educativa, que según las estadísticas suministradas por el propio Estado venezolano en la figura del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014 a) en el texto denominado *Consulta Nacional por la Calidad Educativa. Resultados*, tuvo una participación de:

3.920.472 estudiantes de todos los niveles y modalidades, así como 305.201 docentes en aproximadamente 20.748 planteles educativos públicos, privados, nacionales, estatales y municipales. Fueron 46.417 eventos de encuentro entre los distintos niveles, con un equipo de sistematización conformado por 6.122 sistematizadores, (pp.4-5).

Aproximadamente diez (10) banderas de acción se establecieron como resultados, las cuales pretenden orientar las políticas educativas emprendidas por el Estado a partir de ese momento hasta la actualidad; estos resultados se encuentran contenidos en el informe previamente citado y emanado por el Ministerio de Educación (2014 a), los cuales consisten en: 1. La escuela pública incluyente y de calidad; 2. Aprender desde

el amor, el ejemplo y la curiosidad; 3. Las maestras y los maestros: una prioridad; 4. Clima escolar determina el aprendizaje; 5. Protección estudiantil; 6. La relación escuela, familia y comunidad; 7. Educación media general y media técnica: un reto de patria; 8. Edificaciones escolares con criterios pedagógicos; 9. Evaluación y supervisión; y finalmente la bandera 10. Un Ministerio para impulsar la calidad educativa.

El gobierno nacional cumpliendo con la bandera número siete (7) resultante de la consulta, impulsó e implementó desde el año 2016 el denominado proceso de transformación curricular o pedagógica, en donde la Educación media general sufrió cambios sustanciales en su funcionamiento y en su estructura programática. Un ejemplo claro de esto se observó en las asignaturas que componen a las Ciencias Sociales, es decir: a la Geografía, Historia, Cátedra Bolivariana, Familiar y Ciudadanía, entre otras; las cuales fueron replanteadas para el año escolar 2016-2017 como “Memoria, Territorio y Ciudadanía”, y para el año escolar 2017-2018 fue impartida como “Geografía, Historia y Ciudadanía” (GHC). El documento general de sistematización de la propuestas pedagógicas y curriculares publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (M.P.P.E.) en el año 2016 señala que “Geografía, Historia y Ciudadanía” (GHC), es un área “de formación para comprender e interpretar los procesos de las sociedades humanas en la República Bolivariana de Venezuela y el mundo” (p. 128). Dicha área se apoya en diversas ciencias y disciplinas para el estudio de hechos, relaciones, conexiones, procesos y fenómenos socio-humanos. De esta manera se impulsó el enfoque geohistórico,

sin que se explique el elemento metodológico que permita comprender su aplicación, significado y alcance como enfoque para la construcción del conocimiento histórico y social.

Su nuevo enfoque debe incentivar la comprensión de los procesos, con pensamiento crítico y no atomizado, permitiendo el estudio que une el pasado con el presente, abriendo posibilidades para la construcción de una mejor comprensión de la realidad nacional. Los temas generadores están planteados para que los docentes creen las condiciones que permitan superar el aprendizaje memorístico y libresco, mecánico y ausente de interpretaciones y comprensión, *Consulta Nacional por la Calidad Educativa. Resultados*, (2014 a). En contraparte a lo expuesto por parte del MPPE, Lezama (2021) indica que:

En relación al tejido temático propuesto por el nuevo plan de estudios en el área de Geografía, Historia y Ciudadanía, la selección de contenidos es la misma propuesta por el documento de cambio curricular del 2015, que, a su vez, mantiene una estrecha relación con la visión desarrollada en el Currículo Nacional Bolivariano del 2007. La síntesis responde a la instrumentalización de la Historia como fundamento y legitimación de las luchas libertarias que el gobierno de la revolución bolivariana afirma encarnar. De esta forma, el entramado temático sólo destaca las luchas de resistencia indígena y afrodescendiente, el proceso emancipador considerado como expresión de las luchas de los oprimidos por liberarse y la revolución bolivariana de 1999. (pp. 75-76).

Esta postura representa una visión sesgada de los procesos históricos, la cual contradice la intencionalidad descrita en la propuesta curricular y en la normativa legal que rige la materia. Por una parte la transformación pedagógica se propone promover y fortalecer los valores de la identidad nacional, reconociendo el carácter multiétnico y pluricultural de los venezolanos, siempre con pensamiento crítico reflexivo y con soberanía cognitiva; en contra parte se presenta en su contenido una visión reduccionista y reelaborada de la Historia, con un alto nivel de intencionalidad política partidista, que se plantea refrendar e impulsar el modelo de país propuesto desde de gobierno nacional. En medio de esta realidad pedagógica se presenta un elemento positivo y es que, a diferencia del resto de las áreas de formación, los temas de estudios en GHC se describen bajo la metodología de “problemáticas generadoras de aprendizaje”; las cuales buscarán generar una lectura cada vez más crítica del mundo y una actitud de resolución frente a los problemas de la sociedad en los distintos contextos sociohistóricos. En cuando a problematizar el conocimiento el M.P.P.E. (2016), sugiere:

...propiciar y favorecer el estudio de estas problemáticas con métodos como la observación, la heurística o la hermenéutica y el método retrospectivo de enseñanza y a la aplicación de técnicas como la entrevista, en el trabajo de campo, la visita guiada, la lectura comprensiva, entre otros (p. 132).

Este enfoque metodológico propuesto busca romper con los viejos modelos de enseñanza que permanecieron por largo tiempo en la enseñanza de la Historia en el Sistema Educativo Nacional, además permite la implementación de modelos alternativos, incluso desde una visión inductiva como lo es la Historia con un enfoque local. En la actualidad, y dejando de lado las controversias programáticas, todo parece apuntar a que el Estado venezolano desea alejarse del tradicionalismo en la enseñanza, permitiendo estudiar y comprender los procesos históricos desde diferentes enfoques y disciplinas; de esta manera se abre la posibilidad a implementar nuevas miradas y enfoques en la enseñanza de tan neurálgica área de formación. En el siguiente capítulo, corresponde describir y valorar el nivel y preparación de quienes deben llevar a cabo el proceso de enseñanza de la Historia nacional y de esta manera poder establecer una valoración más adecuada en cuanto a el ejercicio de la enseñanza de los procesos históricos.

CAPÍTULO II

REVISIÓN GNOSEOLÓGICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LOS ENFOQUES HISTÓRICOS LOCALES

La Historia como área estratégica en la formación de los ciudadanos, requiere de docentes preparados adecuadamente para enfrentar los diferentes niveles de exigencias que se presentan en las sociedades actuales. Es por esto, que “la formación del docente” debe ser asumida con la mayor responsabilidad y detenimiento posible; especialmente si se pretende impulsar alguna iniciativa, específicamente el enfoque local, para mejorar y atraer aún más el interés por el aprendizaje en dichos conocimientos. En consecuencia, la perspectiva gnoseológica de este segmento alude tal y como lo señala Hurtado (2010) “al conocimiento como tal, particularmente al proceso dinámico de generación del conocimiento, que se basa en el saber anterior sobre el tema para alcanzar conocimientos más complejos” (p. 59). Por lo tanto, es necesario revisar los elementos pedagógicos, didácticos y disciplinarios que deben constituir la formación del docente del área de Historia.

Para efectos de una mejor comprensión, dichos elementos están agrupados en dos líneas de interés. La primera, vinculada directamente con los elementos normativos, propuestas formativas y posturas pedagógicas presentes en el siglo XXI en la formación del docente venezolano y en el

Sistema Educativo venezolano. En segundo lugar, los paradigmas de investigación historiográfica implementados durante el siglo XX para la construcción del conocimiento histórico, y que contextualizaron la aparición de los enfoques locales en la investigación; los cuales son la propuesta central de este trabajo, ya que representan una alternativa pedagógica y didáctica para la enseñanza de los procesos históricos venezolanos en el subsistema de Educación Media General.

I Revisión de la formación del docente que imparte Historia en el nivel de Educación Media General en el siglo XXI

El uso más genérico del término formación está vinculado con los niveles de conocimiento adquiridos a través de un sistema formal de educación, que en el caso de las personas que ejercen la docencia quedó estipulado en la Constitución de la República de Venezuela en el año 1999, en su artículo 104 que señala “La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica...” (p. 195); por lo tanto, se establece los dos elementos fundamentales para el ejercicio profesional: la moralidad y la idoneidad académica. En el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (R.E.PRO.DO.) del año 2000, en su artículo número 4, se indica que la idoneidad académica se establece con la obtención del título profesional respectivo; esta posibilidad se viene ejerciendo desde hace décadas en el país, gracias a las iniciativas académicas impulsadas desde diferentes casas de estudio universitarias.

En consecuencia, la formación del docente es un aspecto neurálgico para el desarrollo de todo el proceso de enseñanza, de manera particular en el área de la enseñanza de la Historia, al respecto Sobejano (2000) señala que “el dominio de una disciplina no implica la posibilidad de enseñarla” (p. 27); sin embargo, en el caso de la Historia, su formación no debe restringirse sólo a los elementos pedagógicos, sino también a las particularidades de la disciplina histórica, de esta manera se alcanzaría el carácter integral de la formación docente. Por su parte Prats (2000) señala que los profesores de Historia deben estar formados en los aspectos fundamentales de la ciencia histórica, pero de manera relevante en los aspectos relativos a los métodos y técnicas de la enseñanza (s/p). Estas dos posiciones establecen claramente el carácter estratégico que posee la formación pedagógica y disciplinar en el docente del área histórica, ya que ambas poseen particularidades que determinan el buen desarrollo de la práctica educativa.

Con el proceso de Consulta nacional por la calidad educativa en el año 2014 (para conocer un poco más sobre este evento se recomienda revisar el capítulo anterior), entre los principales hallazgos observados, se encuentra la creciente necesidad de formación docente en áreas específicas, entre esas el área de Historia; frente a esta demandante realidad el Estado venezolano, a través de la *Gaceta Oficial* 40.939 de fecha 07 de julio del 2016, en la Resolución N° 186 del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (M.P.P.E.U.C.T.), y en el marco de la Micromisión Simón Rodríguez, orientó la creación de los Programa Nacional de Formación (P.N.F.) en Educación Media,

específicamente en las menciones de Memoria, Territorio y Ciudadanía, nombre que se dio en un primer momento a la unión integral y multidisciplinaria de las áreas de Historia, Geografía, Educación familiar y Ciudadana, Cátedra Bolivariana, e Instrucción Premilitar; todas estas, asignaturas de estudio con carácter de obligatorias en el currículo de Educación media general del país.

Es importante resaltar que el P.N.F. es conducente a grados y en consecuencia otorgamientos de títulos de Licenciado en dicha área y para el correspondiente nivel en el Sistema Educativo nacional. Entre los principales objetivos de este y otros P.N.F. que se impulsaron en el contenido de la Gaceta Oficial previamente mencionada, se encuentran formar licenciados que promuevan la renovación práctica de la pedagogía, insertos en una red de conocimiento y aprendizaje para la generación y transformación de conocimiento; además de desarrollar proyectos académicos para la formación y creación intelectual. Por otro lado, se orienta promover la investigación-acción para mejorar las prácticas pedagógicas, incentivando la formación humanista en el ejercicio de la ciudadanía democrática, impulsar la vinculación con las comunidades y el desarrollo profesional, promover la participación activa en la creación intelectual, con modalidades curriculares flexibles y una evaluación que resalte el aprendizaje, la reflexión y el mejoramiento continuo.

Los mencionados P.N.F. están compuestos por 180 unidades de crédito, no se especifica las horas y números de encuentros entre los participantes y el facilitador, tampoco se menciona el tiempo de duración de esos programas. Las

prácticas profesionales se deben desarrollar a lo largo de los trayectos, bajo la supervisión del facilitador, quien debe impulsar seminarios críticos, talleres, cursos, entre otros; por último, se establece la conformación de un Comité interinstitucional integrado por representantes de los ministerios de educación universitaria, ciencia y tecnología, de la mano con el Ministerio de Educación, para orientar y regular estos programas.

Con la puesta en marcha de esta iniciativa, se activó en toda Venezuela un proceso de regularización y formación docente que apostaba a la integralidad profesional de los individuos que ejercen la función de enseñar, sin tener los avales académicos correspondientes; sin embargo, los resultados de ella aún están por materializarse, ya que no hay evidencias que garanticen que los profesionales que están cursando dichos estudios respondan a la necesidad real de la enseñanza histórica. A continuación, presentaremos algunos elementos teóricos requeridos para el análisis y comprensión de la formación pedagógica integral del docente que imparte el área de Historia y que se complementa con nuestra propuesta de enseñanza de la historia desde un enfoque local.

Formación Pedagógica del Docente

En este acápite se presentan elementos determinantes en la formación pedagógica del docente de Historia, los cuales se detienen principalmente en los aspectos vinculados con lo pedagógico y didáctico, el constructivismo y la enseñanza de la

Historia, las principales estrategias de enseñanza y evaluación del conocimiento histórico que deben estar presente en la formación del docente de esa área del saber.

Formación pedagógica y didáctica

Durante los siglos XX y XXI el área del conocimiento histórico y las demás áreas que conforman las denominadas ciencias sociales, han sido objeto de intensos debates pedagógicos en cuanto sus contenidos, formas y estrategias de enseñanza y aprendizaje; muchos de esos debates se han efectuado en un número significativo de universidades nacionales que han resultado en una amplia gama de producción académica que permiten nutrir y mantener a la vanguardia a los estudiosos de esos temas. Sin embargo, los aportes sobre los nuevos y mejores métodos pedagógicos que garanticen la correcta difusión y comprensión de la Historia, la mayoría de las veces no han llegado a las aulas escolares del subsistema de educación básica; generando como consecuencia la percepción de una creciente necesidad de formación pedagógica en los docentes que imparten esas áreas. Esta situación permite entender y explicar el por qué en la Consulta por la calidad educativa realizada en el 2014, se asume como una de sus banderas la formación docente en esta y otras áreas del saber.

Aunado a esta situación, dejar definitivamente la enseñanza tradicional de la Historia se ha convertido en un objetivo nacional en las últimas décadas del devenir educativo,

lo cual pasa por diferentes categorías de análisis, que requiere de voluntad por parte del docente y de todo el sistema educativo. La formación pedagógica del profesorado debe responder a las expectativas que demanda la sociedad en la actualidad; sin embargo, eso no significa que lo tradicional sea negativo, o que sólo se reduzca a un asunto de didáctica. Como se observó en el capítulo anterior, la búsqueda e implementación de nuevas tendencias de enseñanza y aprendizaje generó en Venezuela una versión ecléctica de las formas y métodos de enseñar Historia en las escuelas y en la formación pedagógica docente.

Todo apunta a que la necesidad formativa que se manifiesta en las escuelas trasciende esos elementos y requiere asumirse con nuevas posturas que sean más amplias o abiertas. Un elemento que sobresale en la formación pedagógica del docente es la importancia de reconocerse como agente de cambio y transformación en medio del proceso educativo. Al respecto, Sobejano (2000) señala que: “El profesor es el conocedor del sistema y, por lo tanto, al ser encargado de 'mediar' o 'filtrar' fundamentos y elementos del currículum, adquiere un importante protagonismo en la conformación del currículum real” (p.19). Dicho de otra manera, el docente debe asumirse así mismo, ya no sólo como un facilitador de conocimiento, sino como un constante investigador de realidades y procesos, que aproxima a los estudiantes a través de un conocimiento significativamente real, a un saber que va más allá de memorizar datos y que apunte a la comprensión crítica de esas realidades.

La formación docente además de incentivar y fortalecer las “Estrategias esenciales de enseñanza” que como lo señalan Eggen y Kauchak (2009), son acciones, actitudes y habilidades propias del educador que ayudan a asegurar que todos los estudiantes aprendan lo más posible; deben poseer conocimientos mínimos para el correcto desarrollo de la enseñanza en el área de formación histórica. Los mismos autores mencionan, que entre esos conocimientos sobresale el conocimiento de la materia o de los contenidos programáticos, el conocimiento del contenido pedagógico, y el conocimiento pedagógico general.

Al detenerse sobre dichos saberes, los autores previamente citados, advierten que si el docente desconoce o no comprende profundamente lo que pretende enseñar, entonces no podrá cumplir con su objetivo fundamental que es garantizar el aprendizaje. “Una comprensión profunda de los temas que enseñan es esencial para todos los profesores en todas las áreas” (p. 21); en consecuencia, el dominio de los contenidos que integran los programas de estudio y demás elementos que particularizan la ciencia histórica son determinante en la formación docente.

Con respecto al contenido pedagógico, es la manera en que el docente logra hacer comprensible los conocimientos para los estudiantes, Eggen y Kauchak (2009) indican que “La diferencia que existe entre el conocimiento del contenido y el conocimiento del contenido pedagógico es similar a la diferencia que existe entre el saber *eso* y saber *cómo*” (p. 22). Ser capaz de hacer entendible los saberes, sin duda es uno de los grandes retos que tiene el docente de Historia y en el cual,

durante su proceso de formación, debe recibir permanentemente las herramientas didácticas necesarias para lograrlo. Ambos conocimientos son de gran importancia para el docente, pero poseen una misma limitación, ya que se reducen a lo específico y es ahí donde actúa el conocimiento pedagógico general; éste incluye la comprensión de los principios, teorías y elementos generales de la instrucción en los ambientes de aprendizaje. Todos estos elementos deben estar presente en la formación del docente de Historia.

El constructivismo y la enseñanza de la historia de Venezuela

La versión ecléctica de las políticas educativas implementadas en Venezuela en las últimas décadas del siglo XX y que tomaron mayor inclinación al constructivismo social durante el inicio del siglo XXI hasta la actualidad, generó consecuencias en la formación pedagógica de los docentes; a continuación, se valorará, con un espíritu crítico, los principales aportes de la teoría constructivista que se implementó en el Sistema educativo venezolano (S.E.V.), y que continúa teniendo vigencia.

Según Cool, *et al.* (1993), el constructivismo es una teoría psicopedagógica que se fundamentan en la necesidad que los estudiantes posean herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos o métodos para resolver problemáticas planteadas y existentes. Alcanzándose un aumento y profundización de sus conocimientos. Esta teoría propone que

el proceso de enseñanza y aprendizaje se perciba como un proceso dinámico, participativo e interactivo entre los actores de la educación; esta interacción participativa y dinámica permite a su vez que los estudiantes alcancen un mayor grado de comprensión de los conocimientos y mayor interés por los mismos. Con la implementación del Currículo Básico Nacional de finales del siglo XX, que como ya se mencionó posee una visión ecléctica de varias posturas teóricas, y la fallida implementación del Currículo Bolivariano de inicios del siglo XXI, se puede observar el impulso de procesos de enseñanza y aprendizaje que buscan romper con la visión tradicional de la enseñanza del conocimiento histórico. sin embargo, no hay evidencias significativas que los docentes implementen con éxito estos postulados teóricos en su práctica diaria en el aula, persistiendo las estrategias tradicionales de las clases magistrales, repetitivas y evaluaciones memorísticas.

Al adentrarse un poco más en esta tendencia teórica, se encuentran a los principales exponentes, entre los cuales resaltan David Ausubel con su aprendizaje significativo; Jerome Brunner y el aprendizaje por descubrimiento y Lev Vigotsky con la teoría socio cultural e histórico cultural; cada uno de ellos con su propia forma de concebir la educación en función a sus postulados, aunque no se observa mayores contradicciones entre ellas. A continuación, se mencionará contextualmente algunos aportes de cada autor.

a. David Ausubel (1983) y el aprendizaje significativo:

En cuanto a la enseñanza: La enseñanza parte de los conocimientos previos que posee el estudiante sobre cualquier tema en específico. La experiencia previa es punto de partida

para el aprendizaje significativo. Hace énfasis en las actitudes y no en respuestas, la experiencia previa es punto de partida para el aprendizaje significativo; el proceso de anclaje requiere del conocimiento.

En cuanto a la didáctica: plantea estrategias de enseñanza y aprendizaje tales como: actividades grupales o trabajos cooperativos, la técnica de la pregunta, el recuento, el análisis de premisas y los organizadores previos y avanzados

En cuanto a la interacción comunicacional alumno-docente: se impulsa una interacción activa, en especial por el estudiante, pues descubre el conocimiento. El docente simplemente facilita y guía. Concibe a la comunicación de manera multidireccional.

En cuanto a la evaluación: Se evalúa antes, durante y después del proceso, tomando en cuenta: Las actitudes, las aptitudes y los contenidos. Enfatiza la evaluación del proceso (objetivos, método, estrategias). Se preocupa por el resultado final.

Esta postura teórica propuesta por el autor resulta de gran importancia para comprender la función del docente en el aula de clases, ya que, al sumarle mayor participación en el descubrimiento del conocimiento al estudiante, permite una comunicación más efectiva y multidireccional, con estrategias de enseñanza más participativas y dinámicas, pudiendo generar mayor interés en el estudiante con respecto al aprendizaje de la Historia nacional y local de Venezuela. En consecuencia, el docente debe ser un estudioso de la didáctica de trabajo en equipo, así como permitir y orientar la participación de los estudiantes; incentivando de esta manera el protagonismo del

estudiante.

- b. Jerome Brunner (1986) y el aprendizaje por descubrimiento:

En cuanto a la enseñanza: La enseñanza se da a través del andamiaje donde el educador es un facilitador que orienta al estudiante. El educador facilita las condiciones necesarias como base para el aprendizaje y no asume la dirección del proceso. A diferencia de los otros enfoques, no plantea la mediación de un educador.

El conocimiento será más útil para el estudiante cuando lo alcance por su propio esfuerzo y logrará una nueva significación cuando relacione la información con su contexto y el conocimiento previo. Los procesos mentales están influenciados por la cultura y en el contexto hay herramientas para construir nuevos aprendizajes. El educando es el centro del proceso de aprendizaje. No hay enseñanza, sino capacidad para descubrir y construir conocimientos nuevos. El énfasis está en que los estudiantes puedan elaborar estructuras de pensamientos que acumula información y puedan transformarla.

En cuanto a la didáctica: Estrategias inductivas de pensamiento donde se utiliza con frecuencia la investigación, la revisión, la manipulación. El énfasis está en estrategias para la solución de problemas.

En cuanto a la interacción comunicacional alumno-docente: Interacción activa, en especial por el estudiante, pues descubre el conocimiento. El docente simplemente facilita y guía, por ende, la comunicación es multidireccional.

En cuanto a la evaluación: Es formativa, con carácter cuantitativo y cualitativo; es decir, formativa y sumativa; la concibe como un proceso sistémico y dialógico.

Este teórico, al igual que el anterior, realiza la importancia de la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje; aunque su propuesta asume que dicho aprendizaje no es el cumulo de conocimiento sino la transformación del conocimiento previo en uno nuevo. Por tal motivo, el conocimiento es descubierto por el estudiante en función a sus intereses y perspectivas culturales, generando mayor motivación hacia el mismo. Las estrategias que se incentivan desde esta propuesta teórica permiten incentivar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia desde un enfoque local, al permitir la investigación, el descubrimiento y la interacción dinámica en las aulas y fuera de ellas, incentivando la profundización y permanencia de los conocimientos histórico como proceso.

c. Lev Vigotsky (1978) y el aprendizaje cooperativo:

En cuanto a la enseñanza: Se enseña en ambientes reales a través del ejemplo y la zona de desarrollo próximo se supera con la cooperación, llegando a la zona de desarrollo real. La persona construye su propio conocimiento tomando del contexto los elementos requeridos por su estructura cognoscitiva. La experiencia previa es importante y además diferente, por lo que ante una misma situación puede haber construcción de conocimiento distintos; el estudiante tiene un rol activo mediante interacciones con el contexto y con otras personas, logrando su desarrollo autónomo moral e intelectual. Dos aspectos importantes son, que el aprendizaje está mediado por la cultura y el docente es un mediador.

En cuanto a la didáctica: El aprendizaje es guiado y asistido, se regula la dificultad de lo que se aprende. Estrategias didácticas como: Talleres, dinámicas, seminarios. Estrategias dirigidas al aprendizaje cooperativo y colaborativo. Se busca conocimiento a través de la investigación y de intervenir en el contexto.

En cuanto a la interacción comunicacional alumno-docente: Proceso de mediación, de socialización, interacción multidireccional. Permite que el estudiante busque la solución a los problemas, si no lo logra se le ofrece ayuda, se coevalúa. La evaluación es un proceso dialógico y de construcción, propiciando mayor compromiso para la participación en proyectos individuales y colectivos, esta debe ser continua, integral y cooperativa.

Finalmente, es importante resaltar que, aunque en la mayoría de las universidades nacionales, el constructivismo y sus diferentes posturas y autores son postulados teóricos estudiados en la formación del docente venezolano, esto no es garantía que los mismos se desarrollen en las aulas. La causa de esta situación puede obedecer a distintas variables, entre las que sobresalen: no contar con el tiempo, los recursos didácticos y la motivación para desarrollarlas. La motivación y el contexto en que se genera el proceso de enseñanza y aprendizaje tienen un valor importante en la formación docente y en la enseñanza de la Historia, puesto que no se puede establecer estrategias de enseñanza sin observar detenidamente los factores externos y contextuales que pueden determinar el interés inicial del estudiante e incluso del docente.

La microhistoria como alternativa de aprendizaje del conocimiento histórico, puede incidir en esa motivación inicial, ya que toma en cuenta el protagonismo del estudiante, sus intereses, su contexto y, en consecuencia, el docente se asume como un acompañante pedagógico que permite la intermediación entre el saber y el conocimiento. Desde luego, el docente debe ser un investigador permanente de técnicas y métodos de enseñanza y de investigación historiográfica, así como de elementos locales que permitan a los estudiantes reconocer la importancia de su contexto local en la comprensión histórica.

Estrategias de enseñanza de los procesos históricos

Para Medina (2000), en su trabajo “La formación de profesores de Historia” señala que enseñar fue primero que investigar en la formación profesional del profesor de Historia. La enseñanza del conocimiento, en especial el de Historia, puede ser sin duda un tema de mucha complejidad y revisión, que como se ha venido mencionando, depende de diversas variables, entre las que sobresale el conocimiento del docente, su empeño, compromiso e iniciativa demostrado a lo largo del proceso de enseñanza que direcciona e impulsa; sin dejar de lado, claro está, el papel protagónico que posee el estudiante en el mismo. Por tal motivo, el docente requiere conocer en su formación un amplio bagaje de estrategias que le permita cumplir con su fin.

En primer lugar, se debe establecer que la estrategia en su definición más genérica, consiste en la aplicación de una técnica o actividad, más el recurso requerido para llevarla a cabo; complementando esta postura Eggen y Kauchak (2009), comentan que:

Algunas son generales, como hacer preguntas pertinentes, tener una comunicación clara y una buena retroalimentación, y pueden aplicarse virtualmente a todas las situaciones de la docencia. Otras estrategias más explícitas, llamadas modelos de enseñanza, se fundamentan en la teoría del aprendizaje y motivación, y fueron planeadas para alcanzar objetivos de enseñanza específicos. (p. 13).

La Historia siendo una ciencia consolidada, posee una didáctica específica como las demás ciencias que se ubican en el ámbito social, en consecuencia, la formación docente debe valorar aquellas estrategias más explícitas o *Modelos de Enseñanza* que se ajustan a ella. Entre los *Modelos de Enseñanza* que deben estar presente en la formación profesional del docente y que sugieren los autores mencionados anteriormente, se encuentra el Modelo de Interacción de Grupo, el Modelo Inductivo, el Modelo de Aprendizaje Basado en problemas y el Modelo de exposición Discusión, entre otras.

Para Eggen y Kauchak (2009), el *Modelo de Interacción de Grupo* es una estrategia efectiva que permite la interacción entre los integrantes de un aula, anima a los

estudiantes a compartir sus ideas, permite establecer metas grupales, responsabilidades individuales, e incentiva el aprendizaje colaborativo de la mano con la reflexión colectiva. Todos estos elementos apuntan a un proceso dialógico que se pueda establecer, tanto dentro como a fuera del aula, situación que se adecúa a la enseñanza de los procesos históricos con perspectiva o enfoques locales, para su análisis y comprensión. Con respecto al *Modelo Inductivo* o descubrimiento guiado, se constituye como una valiosa herramienta para la enseñanza de conceptos, categorías, principios, de los procesos históricos con espíritu crítico, permitiendo aproximar a los estudiantes a conclusiones y aplicaciones generales.

Con respecto al *Modelo de Aprendizaje Basado en Problemas* señalan los mismos autores (2009), que son unos “modelos de enseñanza planteados para desarrollar la habilidad de resolver problemas y el aprendizaje autodirigido” (p. 300); los estudiantes se plantean interrogantes o problemas en torno a algunos temas, con la intención de indagar o investigar lo suficiente para poder encontrar respuestas, y a su vez, los docentes acompañan ese proceso facilitándole herramientas y dándole apoyo. Este modelo permite impulsar una comprensión más profunda de temas específicos, incluso se ajusta a alternativas educativas diferentes en la enseñanza de los procesos históricos; entre las cuales se puede mencionar aquellas con enfoque local; ya que permite el acceso al conocimiento a través de los medios y fuentes existentes desde la localidad.

Finalmente, el Modelo de exposición Discusión “...está dirigido al maestro y destinado a ayudar a los alumnos a comprender las relaciones que hay en cuerpos organizados de conocimiento” (Eggen y Kauchak, 2009, p. 446), lo que permite, en el caso de la enseñanza de la Historia, vincular la información nueva con conocimiento previo y relacionarlo entre sí, creando conocimiento nuevo. Sin duda, tener un amplio repertorio de estrategias le dará al docente la flexibilidad de elegir las más acordes con su personalidad, estilo de enseñar y necesidades de los estudiantes. Uno de los aspectos más relevantes que debe tener en cuenta el docente a la hora de seleccionar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, y como ya se advirtió, es la diversidad de sus estudiantes, especialmente en sus capacidades académicas, experiencias personales, características de su personalidad individual, colectiva y motivacionales. Por otro lado, Sobejano (2010), añade que:

El profesor del área tiene que ser consciente de la necesidad de utilizar los modelos explicativos de las Ciencias Sociales que proporcionan marcos para interrogar e interpretar la realidad social y manejar los procedimientos que de este conocimiento dimanar para interesar al alumno por los saberes y sus prácticas específicas (p. 20).

Un docente de ciencias sociales puede desear que en una lección los estudiantes aprendan diversos aspectos de la Historia, por ejemplo, fechas, trascendencia de los hechos y relevancia de los protagonistas; pero los objetivos de enseñanza

para cada uno son distintos, por tal motivo el docente debe tener claro que requiere de diversos encuentros, momentos y estrategias para garantizar la consolidación de esas lecciones. Nuevamente Eggen y Kauchak (2009), indican que “El docente debe saber que no puede enseñar información fáctica, del mismo modo que enseñamos capacidades analíticas” (p. 35).

Por lo tanto, es importante resaltar que dependiendo del nivel, su contexto, el contenido que abordará, la diversidad de personalidades e interés que presentan los estudiantes, el tiempo y los recursos disponibles; el docente en su formación profesional tiene que tener especial atención a cada una de estas realidades pedagógicas, ya que todas influyen significativamente en el correcto y óptimo desarrollo del área de formación histórica y la posterior consolidación del conocimiento en el estudiante.

La evaluación y la enseñanza de la Historia de Venezuela

Todo proceso de enseñanza debe estar acompañado de la evaluación; usualmente, y en el enfoque tradicional conductista de la educación, la evaluación de los aprendizajes según Villaroel (1974) la define como “el proceso mediante el cual se comparan los objetivos previstos en un curso con los logros (aprendizajes) alcanzados en el alumno”. (p. 13).

Con la aparición del constructivismo, la evaluación también sufrió un cambio sustancial en su percepción, enfocándose más en el proceso que en los resultados. En la actualidad, en el sistema educativo venezolano, a través de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) promulgada en el 2009, se

ha asumido la evaluación como parte del proceso educativo, el cual se rige por los principios democráticos, participativos, continuos, integrales, cooperativos, sistemáticos, cuali-cuantitativos, diagnósticos, flexibles, formativos y acumulativos. Dejando de lado el carácter exclusivo de tipo cuantitativo o numérico, abriéndose a características de tipo mixtas. El carácter mixto de la evaluación permite incorporar aspectos cualitativos, que brindan a la evaluación un enfoque más humanista e integral, que no se apoya en resultados, sino en procesos; en el caso de la enseñanza de la Historia resulta muy conveniente este tipo de evaluación, puesto que permite incentivar el interés a través de la motivación, la comunicación multilateral, y estrategias más dinámicas y participativas.

El enfoque cualitativo de la evaluación tiene sus fundamentos en el hecho que se debe aprender de la propia experiencia, de la reflexión y del debate de los involucrados; al respecto Pérez y Sánchez (2005), señalan que:

En los procesos que tienen lugar en el aula no siempre es recomendable ni aplicable la evaluación desde una óptica exclusivamente numérica. Cuando se utiliza la evaluación formativa o de procesos, cuestión que ocurre o debe ocurrir frecuentemente, es necesario la presencia de enfoques cualitativos que expliquen descriptivamente qué está sucediendo o lo que sucedió. Entonces podría afirmarse que la evaluación debe ir acompañada de un procedimiento que permita interpretar y valorar de manera descriptiva las situaciones presentadas, e informar sobre éstas a todos los implicados en el proceso (p. 5).

Los enfoques cualitativos y el mixto, se apoyan también en los paradigmas emergentes de esa materia, los cuales establecen que los estudiantes deben ser apoyados y ayudados para desarrollar sus capacidades; dando prioridad al desarrollo emocional, espiritual, afectivo, cognitivo y cinético corporal. En la evaluación cualitativa se proyectan diferentes vertientes con características particulares, entre las que se puede mencionar:

La evaluación naturalista

Este tipo de evaluación es “Llamada así en referencia al ambiente en el cual se produce el estudio, su objetivo es comprender los fenómenos en sus estados naturales de ocurrencia. Se trata de un enfoque general que cubre perspectivas teóricas y propósitos diversos” (Pérez y Sánchez, 2005, p. 6).

Para efectos de la enseñanza de la Historia a partir de los enfoques locales, específicamente desde la microhistoria, este tipo de evaluación es posible y conveniente, aunque el sujeto y objeto de estudio se encuentran posiblemente ubicados en una dimensión temporal diferente al tiempo y lugar de estudio. El proceso de investigación parte de fuentes existentes que se encuentran presentes en la localidad. Además, contextualizar los acontecimientos históricos permite comprender con mayor profundidad su carácter bidimensional; es decir, ubica a la disciplina histórica en un tiempo y en un espacio.

La evaluación iluminativa

Esta vertiente de la evaluación tiene por objeto fundamental analizar los procesos según como ocurren en el aula, (Pérez y Sánchez, 2005, p. 6). Al momento de aplicarse esta modalidad se genera cierta flexibilidad metodológica que se acompaña de observación, entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, antecedentes históricos, que combinados ayudan a entender o comprender mejor el problema. El propósito no es evaluar el programa en el sentido de “asignarle un valor”, pues su meta es más modesta: estudiarlo para describirlo, explorar los problemas pedagógicos que origina, distinguir entre las características centrales y periféricas, detallar lo que piensan los participantes y otras personas significativas acerca de sus ventajas y desventajas.

Es una evaluación de carácter formativa, es decir, de procesos y no de resultados; es dialógica y permite la reorientación de la estrategia; se apertura a la comprensión de los temas y la motivación del estudiante, ya que puede relacionar los asuntos de interés histórico de nuestro país, con aspectos de interés del estudiante; se caracteriza por tener un carácter flexible y analítico generando como resultado una motivación intrínseca por parte del joven.

La evaluación democrática

Sus principales teóricos fueron McDonald, Stenhouse y Elliot; entre sus principales propósitos se encuentra una función orientadora que propicie el diálogo, la discusión, la búsqueda, la valoración desde las distintas interpretaciones de

los participantes y además promueva la iniciativa para su reconducción. Nuevamente Pérez y Sánchez (2005) señalan que “La evaluación democrática reconoce el pluralismo de valores e intenta representar un conjunto de intereses al formular los problemas. El evaluador actúa como intermediario de una audiencia, que debe estar lo suficientemente informada e involucrada” (p. 8).

Esta vertiente tiene también gran relevancia para el sistema educativo venezolano ya que se ajusta a lo impulsado por el Estado en materia de evaluación educativa; además, permite la fluidez de ideas y opiniones que hace que el estudiante manifieste con libertad su opinión, dudas e intereses, reafirmando su motivación y consolidando el pensamiento crítico, uno de los principales propósitos que tiene la Historia como área de formación y que la microhistoria impulsa con su práctica.

Los estudios de casos (Stenhouse)

Este modelo de evaluación permite que la información se obtenga a través de observaciones y esta puede tener múltiples propósitos; de igual manera puede contribuir con la democratización del conocimiento. Pérez y Sánchez (2005) plante que “Esta vertiente permite la participación, y la consolidación del conocimiento del estudiante, profundizando sus intereses y relacionándolo con el contexto histórico que se está representando en la actualidad”. (p. 8).

Todas estas vertientes cualitativas de la evaluación se adecúan al carácter mixto que impulsa el sistema educativo venezolano, puesto que no contradicen lo estipulado por la normativa legal que rige esta materia; así como también se ajustan a las diferentes estrategias o modelos de enseñanza e investigación del conocimiento histórico. Estos planteamientos deben ser atendidos en la formación pedagógica del docente y los entes que administran la educación en Venezuela.

II Principales métodos de investigación histórica aplicados en Venezuela durante el siglo XX

La Historia y su evolución historiográfica se han convertido paulatinamente en la memoria de la humanidad y de sus pueblos, posicionándose como la maestra de vida de las sociedades a través del tiempo. Este conocimiento puede ser asumido como ciencia o disciplina, que se ubica dentro del campo de las humanidades y que con las influencias de otras disciplinas ha permitido resolver las problemáticas que se plantean en el medio social en el que se estudia.

Al igual que otras áreas del saber, la Historia ha estado sometida a un permanente proceso de revisión, en el cual los cuestionamientos en torno a su naturaleza intelectual no se han ausentado; por ese motivo, desde diferentes épocas y particularmente en el siglo XX, estudiosos como Fernand Braudel han asumido a la Historia como ciencia que puede poseer un enfoque multidisciplinario y que además contempla su propio método de elaboración de análisis que le permite

plantear problemas e hipótesis entorno a diferentes realidades de estudio. De esta manera, el conocimiento histórico se aparta de aquella concepción reduccionista que por años la ubicó en la consecución de fechas y reseñas de acciones militares o elementos de la vida política de las naciones, que no impulsaba la reflexión y el pensamiento crítico en la sociedad.

Reforzando esta postura, el Centro Nacional de Historia (2012) postula que "... la historia, como área de conocimiento, no es solamente el registro de los sucesos sino la búsqueda, el análisis, la problematización y comprensión de la realidad" (p. 18). Análisis de la realidad que ha tenido diferentes perspectivas en su realización, las cuales han abierto paso a tendencias historiográficas que se han propuesto describir y profundizar la comprensión de este saber. Es importante resaltar que la mayoría de las tendencias historiográficas han reconocido la capacidad implícita de las personas en cuanto a sus niveles de conciencia sobre el transcurrir de los hechos y sus consecuencias; por lo tanto, la magnitud de los hechos y el peligro de olvido llevó a que desde la antigüedad algunos sujetos se dedicaran a registrar los acontecimientos de sus pueblos, ciudades y reinos. Esto ha generado que la Historia tenga diversas formas de estudiarse y sea en primer lugar el historiador el encargado de clasificar los hechos según su relevancia y el docente el responsable de buscar la manera idónea para fomentarla.

Como se señaló en acápites anteriores, es importante que en la formación del docente de Historia este presente la comprensión del conocimiento pedagógico, pero también es relevante el conocimiento de los elementos constitutivos de la Historia como ciencia consolidada del ámbito social. Al respecto Medina (2000), señala que:

Para enseñar Historia, parece que hay dos cuestiones fundamentales que debería plantearse quien aspire asumir ese rol. En primer lugar, tendría que conocer cuál es la Historia que va a enseñar y, en segundo lugar, debería también saber cómo va a enseñar Historia. En el primer caso, ese profesional tendría que estar al menos medianamente informado de las cuestiones pertinentes a los asuntos de la Historia: principios, teorías, métodos, técnicas particulares, fuentes y sobre todo información general de lo que suele asumirse como conocimiento histórico. Pero, además ese profesional debería estar en condiciones de acceder a nuevos conocimientos en todos los aspectos antes mencionados; es decir, estar formado para adelantar investigaciones secundarias que le permitan actualizarse en su campo de conocimiento y, sobre todo, mejorarse en sus métodos de trabajo profesional (pp. 65-66).

Esta postura reafirma la creciente necesidad de una formación docente integral, que permita al profesional que imparte esta área, no sólo formarse en los asuntos ya descritos sobre los elementos pedagógicos; sino también, asumir en su proceso de formación los elementos disciplinarios de la ciencia histórica. Son varios los elementos que se deben conocer sobre la historicidad, sin embargo, para efectos del presente trabajo

se valorarán dos de las escuelas o tendencias historiográficas que dieron un vuelco a la disciplina histórica en su devenir, estas son: *Annales* y el método de análisis denominado Materialismo Histórico.

Corriente de los Annales

El contexto histórico e intelectual en el que se desenvuelve el historiador determina radicalmente su visión sobre la Historia. Es así como a lo largo del devenir de la disciplina y de su producción historiográfica, varias expresiones o tendencias sobre cómo debe hacerse, fueron presentándose en el escenario mundial e intelectual. Muchas de las mismas, perdieron progresivamente vigencia en el tiempo y otras, ocuparon espacios determinantes en la construcción del conocimiento histórico, todo esto fue el resultado de un constante proceso dialéctico de revisión en torno a esta importante área del saber; Burke (1999) indica que:

Desde la época de Heródoto y de Tucídides, la historia se escribió en el Occidente de una variedad de géneros: la crónica monástica, la memoria política, el tratado sobre las antigüedades, etc. Sin embargo, la forma dominante fue durante mucho tiempo la narración de sucesos políticos y militares, presentados como la historia de las grandes acciones de grandes hombres: los capitanes y los reyes. (p. 15)

Sin embargo, será durante el primer tercio del siglo XX cuando las reacciones contra los postulados epistemológicos de la Historia tradicional-positivista, también conocida como historicismo “*évènementielle*”, se abren paso e impulsan nuevas formas de concebir la disciplina histórica desde su perspectiva teórica, práctica e historiográfica; de esta manera, la causalidad genética propia del positivismo se va reemplazando por la causalidad estructural, centrando su atención ya no sólo en el registro de hechos políticos sino en la descripción de otros aspectos, como los económicos y los sociales. La escuela de los *Annales* fue un movimiento historiográfico impulsado desde Francia que se opuso a la corriente tradicional, incentivando desde su propia concepción heterogénea un nuevo modelo o perspectiva que permitiera romper con las formas de hacer historia conocidas hasta ese momento; al respecto Aurell (2005) indica que “ Durante los años treinta esta escuela francesa tomó el relevo del liderazgo que el historicismo clásico había desarrollado durante buena parte del siglo diecinueve y principios del veinte” (p. 51). Erigiéndose de esta forma en medio de una crisis académica a escala global que resultaba de los conflictos ideológicos y bélicos que se protagonizaban en el mundo y trastocaban todos los cimientos políticos, económicos y sociales de la humanidad.

Annales como movimiento historiográfico estuvo vinculado desde un inicio a la fundación de la revista que llevaba ese mismo nombre, en sus comienzos estuvo bajo la dirección de Lucien Febvre, un especialista del siglo XVI y de Marc Bloch, destacado medievalista. La revista histórica *Annales d'histoire économique et sociale* fue fundada el 15 de

enero de 1929, dando inicio a un importante movimiento intelectual que dominó prácticamente toda la historiografía francesa del siglo XX y que tuvo una enorme difusión en el mundo occidental. Burke (1999) indica que "... fue planeada desde un principio para ser algo más que otra publicación histórica. Aspiraba a ser una guía intelectual en los campos de la historia económica y de la historia social" (p. 28), su apertura al conocimiento interdisciplinario para estudiar la historia hizo que progresivamente tomara más relevancia académica en el medio intelectual.

La revista no sólo albergó el trabajo de historiadores franceses, sino de diferentes nacionalidades, quienes tenían posiciones intelectuales y metodológicas diversas que les daba un carácter heterogéneo a los trabajos publicados. Como ya se mencionó en un principio, esta nueva corriente se planteó sustituir lo que hasta ese momento era la forma tradicional de abordar la Historia, es decir, a través de la narración de acontecimientos con una perspectiva exclusivamente militar o política; por una Historia con un carácter más analítico que se abría a la posibilidad de estudiar otras realidades socioeconómicas del pasado. Para alcanzar esta iniciativa, se estrecharon lazos disciplinares entre la economía, la geografía, la antropología y la estadística; generando a través de la monografía histórica revisiones mucho más minuciosas en cuanto a los objetos y sujetos de estudio.

La direccionalidad que recibió la revista durante tres generaciones, Lucien Febvre y Marc Bloch en la primera generación; en la segunda con Fernand Braudel y en la tercera con Georges Duby, Jacques Le Goff y Emmanuel Le Roy Ladurie, estuvo condicionada por la evolución vivencial y

epistemológica que sufrió cada pensador. Cada una de ellas características valiosas y particulares que brindó ingentes aportes desde sus diferentes perspectivas. Ahondando sobre la primera generación, Aurell (2005) señala que:

Durante los años veinte, Lucien Febvre como Marc Bloch combatieron, desde su posición de jóvenes historiadores, la excesiva especialización que detectaron en la historiografía de su época. Ellos por delante, incorporando a sus trabajos nuevas temáticas como la historia de las mentalidades... o una historia de la religiosidad renovada (p. 55).

Estos autores revolucionaron con sus trabajos y perspectivas la forma de realizar estudios históricos, los cuales se caracterizaban por la problematización de la Historia y la apertura interdisciplinaria para hallar respuestas a dichos problemas. De esta manera, se proponen sustituir la Historia narrativa, factual y cronológica, por una Historia amplia, centrada en el análisis. Por su parte Santana (2005), indica que “La actitud de Febvre y Bloch fue esencialmente metodológica, volcada hacia la práctica de la historia. En la nueva historia hubo tres campos de interés delimitados: los estudios de estructuras, los de coyunturas y los regionales” (p. 54).

Un rasgo particular en los trabajos realizados por Febvre, era su interés por los elementos geográficos, especialmente los de carácter históricos; las misma se puede observar ampliamente en la introducción y el desarrollo de sus

diversos trabajos, describiendo las características de la región en estudio. Por su parte Bloch, poseía menos atracción por la geografía y mayor inclinación por la interacción con los elementos sociológicos; la apertura de ambos historiadores a la visión interdisciplinaria generó una forma particular de dirigir los primeros años de la revista. Adicionado a lo descrito Aurell J; Balmaceda C; Burke P; Soza F; (2013) señalan que:

Con la fundación de los Annales, la historia conseguía combinar, por un lado, la aspiración a la rigurosidad científica que había heredado del historicismo clásico y del positivismo comtiano; por otro, la aspiración a la globalidad a través del dialogo interdisciplinar que había heredado de los sociólogos, al intentar aglutinar y conectar de un modo más efectivo a todas las ciencias sociales. Serán estas dos constantes de toda la historiografía del siglo XX, generando unos debates específicos en el campo de la historia que todavía siguen en pie. (p. 259).

Después de la segunda guerra mundial y desde el fallecimiento de Lucien Febvre (1956) asume la direccionalidad de la revista la denominada segunda generación bajo el liderazgo de Fernand Braudel. El autor de *El Mediterráneo*, una de las obras con mayor relevancia en la historiografía mundial, continúa la labor de sus predecesores brindándole prevalencia al carácter interdisciplinar del hacer histórico, interesándose por la geohistoria y la contextualización de los sujetos y acontecimientos de estudio. Su obra promueve la conciencia en los lectores sobre la

importancia que tiene la dimensión espacial y la dimensión temporal en la Historia; para Burke (1999), “el punto principal es hacer notar que Braudel contribuyó mucho más que ningún otro historiador de este siglo a cambiar nuestra noción de tiempo y espacio” (p. 46).

Esta postura, también conocida como estructuralismo, permite al autor desarrollar ambas dimensiones magistralmente en sus diferentes trabajos de investigación, resaltando el carácter estratégico que posee cada una de ellas y su interacción, para el análisis y la comprensión de los procesos históricos estudiados; Aurell (2005) señala que “el estructuralismo braudeliano representa una sugerente renovación de las tradicionales coordenadas historiográficas de tiempo y espacio” (p. 72). Con respecto a cómo difundió la concepción del tiempo a través de su trabajo, la autora previamente citada indica que Braudel advierte que el mismo se mueve en diferentes velocidades y lo divide en varios tipos: el primero será el tiempo geográfico y el segundo el tiempo social e individual; además, popularizó en el vocablo de los historiadores de la época las categorías de larga, media y corta duración. El autor advierte que cuando dichas categorías (larga, media y corta duración) son tomadas por el carácter interdisciplinario, no siempre tendrán un mismo significado; por ejemplo, un cambio que ocurra desde la perspectiva geográfica, en la Historia podría ser considerado un estudio de larga duración, pero para los criterios geológicos podría ser asumido como un estudio de breve duración. En su trabajo también se propuso los conceptos de estructura y coyuntura, los cuales se ajustaban a su interés por la Historia de larga, media y corta duración.

Por otro lado, y con respecto a la dimensión espacial, Burke (1999), afirma que el trabajo de Braudel resalta, como ya se advirtió, la importancia de los elementos físicos o geográficos para la correcta comprensión de la Historia; de tal manera que el espacio será el principal protagonista en el contenido de sus trabajos de investigación. De esta manera logra que sus lectores se hagan conscientes del contexto que bordea al objeto o sujeto de estudio y a su vez les brinda perspectiva del mismo, aproximándoles a una visión totalizadora del espacio y de la Historia. Asimismo, el autor citado previamente, señala que la comprensión de esta postura “... continúa siendo una contribución personal de Braudel haber combinado el estudio de la *longue durée* con el estudio de la compleja interacción del ambiente, de la economía, de la sociedad, de la política, de la cultura y de los acontecimientos” (p. 47).

Otros aportes impulsados durante esta época por los integrantes de la segunda generación fueron el desarrollo de la historia cuantitativa, la demografía histórica y la historia de las mentalidades. Pese a que Braudel se resistió a practicar los métodos cuantitativos y de las diferentes formas en que se presentaba la historia cultural, demostró receptividad por los trabajos impulsados en *Annales*, específicamente en el ámbito de la historia económica y en el ámbito social. Estos trabajos efectuados por parte de sus colegas y discípulos, fueron progresivamente ganando espacio en la revista, teniendo su mayor auge especialmente a partir de 1969, cuando se comenzó a observar la incorporación de un mayor número de tablas y gráficos en sus publicaciones. Así mismo, el estudio sobre las mentalidades fue ganando su reconocimiento y espacio como

disciplina en el interior de la revista, sobre su definición como temática Aurell, J. *et. al.* (2013), indica que “La mentalidad hace referencia a lo compartido por los hombres y opera a nivel de sus conductas cotidianas e inconscientes. Remite, por tanto, a los automatismos de la conducta, al contenido impersonal del pensamiento” (p. 266). Esta tendencia histórica se consolidará en la tercera generación y abrirá paso a diferentes tipos de trabajos de investigación.

Por otro lado, la visión regionalista también fue otra que tomó gran impulso por parte de los integrantes de la corriente, Burke (1999), indica que “en términos generales, los estudios regionales combinaban las *estructuras* de Braudel, la *coyuntura* de Labrousse y la nueva demografía histórica” (p. 62), lo que permitió estudiar tendencias poblacionales diferentes, que trasladaron el centro de atención de estudio de las élites sociales a otros segmentos de la población, centrándose en sus aspectos existenciales de la vida diaria; es decir, de la macrohistoria a la microhistoria, sin perder el estilo braudeliano de mantener una introducción geográfica.

La presencia de la tercera generación en la conducción de *Annales* se hizo evidente con la intervención de nuevos historiadores en la direccionalidad de la revista, aproximadamente luego de 1969. Entre los investigadores más sobresalientes se encuentra Georges Duby, Jacques Le Goff y Emmanuel Le Roy Ladurie; más allá de los cambios administrativos, serán los cambios en la orientación intelectual los que tengan mayor significación en esta nueva etapa; como lo señalaría Burke (1999) “El problema está en que resulta más difícil pintar el retrato intelectual de la tercera generación que

pintar el de la primera y el de la segunda. Nadie domina ahora el grupo como lo hicieron alguna vez Febvre y Braudel.” (p. 68). La ausencia de un liderazgo centralizado, permitió que algunos integrantes socavaran o llevaran aún más lejos el programa inicial de los fundadores; observándose trabajos sobre historia de la niñez, los sueños, la familia, la mujer e incluso el retorno de la narrativa de acontecimientos y la historia política.

Los aportes intelectuales que definirán a la tercera generación mantienen su postura interdisciplinaria, en la cual se podrá observar la preeminencia de la antropología y la estadística, siendo esta última de gran valor y gozará de una posición privilegiada, ya que será empleada para el estudio de la historia cultural y religiosa. Al respecto Burke (1999) indica que “el problema está en saber si estas estadísticas son indicadores confiables de la alfabetización, de la piedad o de lo que el historiador quiere investigar. Algunos historiadores han abogado por la confiabilidad de sus cifras; otros la supusieron” (p.81). Esta apertura intelectual de la historia serial aplicada a la historia de las mentalidades ha sido objeto de críticas por su carácter reduccionista, sin embargo, ha contribuido a la construcción de otras formas de historicidad.

El retorno a lo antropológico se puede describir como un regreso a los estudios de carácter cultural o simbólicos, los autores más sobresalientes fueron Jacques Le Goff y Emmanuel Le Roy Ladurie, el primero trabajó por más de 20 años la antropología de la edad media, analizando la estructura de las leyes, los gestos simbólicos de la vida social y los ritos de los vasallos. El segundo, aunque estuvo en la misma

dirección intelectual, empleo el uso de los registros de la Inquisición para poder reconstruir la vida cotidiana y las actitudes de una época en un determinado sitio; su trabajo es sobresaliente porque centró su atención en la comprensión de la sociedad desde los rasgos particulares de los habitantes de una aldea, convirtiéndose en un primer ejemplo de microhistoria.

Finalmente, los integrantes de la tercera generación consideraron que la narración histórica estaba estrechamente relacionada con la historia política y la historia de los acontecimientos, en consecuencia, retornaron a través de sus trabajos al estudio de los temas políticos; al respecto Burke (1999) señala que:

El retorno al tema político producto en la tercera generación es una reacción contra Braudel y también contra otras formas de determinismo (especialmente el “economismo” marxista). Esa reacción está vinculada con un redescubriendo de la importancia que tiene la acción frente a la estructura. (p. 89).

Consecuencia de este cambio de actitud frente a la historia política, es el proceso de renovación intelectual que sufrirá a nivel mundial; la cual inspirará, como ya se mencionó, el giro antropológico y la reactivación de la narración de acontecimientos. Por otro lado, y en términos generales, entre las debilidades con la cual tuvo que lidiar la escuela de los *Annales* se encuentra la ausencia o inexistencia de una teórica

filosófica o cimientos epistemológicos que justifique su existencia como corriente historiográfica o histórica; según Santana (2005), la primera generación o fundadores *annalistas*, no concentraron sus esfuerzos en sustentar teóricamente su posición de cómo concebir la Historia, a raíz de un desinterés por las cuestiones teóricas. Por lo tanto:

Las conciencias de esta debilidad teórica se dejan sentir, más que en ningún otro ámbito, en la frágil estructura de la historia total annalista. Para decirlo brevemente, el notable avance hacia una historia integral se ve frenado a medio camino por la ausencia de una teoría de la historia, por la incapacidad para establecer un sistema coherente de relaciones entre los diferentes elementos de la realidad social estudiada, sistema que sólo puede provenir de una teoría tal. (p. 62).

Sin duda y pese a esta realidad, no se puede cuestionar los grandes aportes y la fuerte influencia que tuvo esta tendencia francesa de concebir la Historia y hacer historiografía, logrando sacar a la Historia del estrecho marco de lo factual, de lo político-institucional y conducirla al tratamiento privilegiado de la totalidad social y de lo estructural; ampliando las temáticas en el ámbito de la investigación. Esta postura historiográfica enriqueció las diferentes experiencias investigativas durante buena parte del siglo XX e influyó en diferentes círculos intelectuales de diversas nacionalidades; es en medio de esta nueva forma de

ver y concebir el conocimiento histórico en donde da sus primeros pasos los enfoques locales de la Historia.

El materialismo histórico

Esta corriente historiográfica dio sus primeros pasos en el año 1848 con Karl Marx y Federico Engels, los cuales fueron sus principales fundadores y promotores; ellos contribuyeron notablemente con la reorientación de los estudios históricos, sin ser historiadores. Su propuesta fue considera una nueva concepción para comprender el devenir social, presentaron un cuerpo conceptual diferente y un método de análisis que se distancia del cronologismo factual del historicismo positivista; de esta manera, se erige como una tendencia alternativa para la investigación histórica que responde a las diferentes necesidades que se presenta en el campo de ese saber. Para Santana (2005):

El materialismo histórico propone una teoría general de desarrollo histórico como marco referencial de las investigaciones concretas. Dicha teoría parte del reconocimiento de la sociedad como una totalidad dialéctica articulada y constituida básicamente por la esfera económica, la estructura social y el armazón político e ideológico (p. 85).

Los principales planteamientos de esta tendencia se fundamentan en la experimentación de los efectos más negativos del sistema de industrialización, la lucha de clases social que se generó en esas naciones, los procesos dialecticos o preeminencia de los fenómenos económicos sobre los demás elementos de la vida intelectual, política y social. En consecuencia, la Historia debe estar dominada por los criterios económicos y sociales y basa su argumentación en la sociedad surgida de las diferentes relaciones de producción. Esta corriente tomó mayor impulso luego de la segunda guerra mundial y entre sus principales exponentes se encuentra, Edward Thomson, Erik Hosbawn, Pier Vilar y Antonio Gramsci, este último con sus obras *Cuadernos desde la cárcel*, publicados en 1948 y 1951.

Para esta corriente, el dinamismo histórico no se centra en lo político-institucional sino en la producción y en las relaciones sociales encontradas con ésta. Por lo tanto, para los fundadores de esta corriente histórica, la humanidad habría atravesado por una serie de grandes etapas definidas a partir del modo de producción dominante: comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, y capitalismo. El autor citado previamente indica que: “la historia es el resultado de la relación dialéctica entre el hombre y las condiciones sociales que lo rodean” (p. 87); la lucha de clases será una de las principales premisas y en consecuencia esta perspectiva histórica centró su atención en el contexto en el que se desenvuelve la dinámica social y económica de los sujetos y objetos de estudio.

Con el tiempo la historiografía marxista fue dispersándose en diversos grupos intelectuales y de diferentes nacionalidades; sin embargo, será en Inglaterra el epicentro desde donde se impulsará un significativo trabajo académico, Aurell, J. *et. al.* (2013), aclara que:

...el materialismo histórico había influido en Inglaterra desde antes de la Segunda Guerra Mundial. Su tendencia a la historia social y al análisis de los fenómenos revolucionarios encajó bien con el intenso debate público y académico que había generado la industrialización británica. (p. 277).

Esta será una de las principales causas por la cual el marxismo tuvo una buena receptividad intelectual por parte de la historiografía inglesa; la revolución industrial había generado un contexto político y económico adecuado que permitió una rápida conexión entre el materialismo histórico y algunos componentes de la economía, difundidos en la escuela clásica de economía política británica. Los historiadores marxistas británicos se platearon el análisis de temas de gran alcance para la Historia, por ejemplo, la misma revolución industrial y la transición del feudalismo al capitalismo; su mayor medio de difusión fue la revista *Past and Present* desde 1952. La historia de esta corriente marxista en Inglaterra sufrirá un giro metodológico inesperado luego del año 1956 con la intervención soviética en Hungría, la cual generó que algunos historiadores británicos se distanciaran de la militancia política en el Partido Comunista, trayendo como principal

consecuencia que se dispersaran. Esta situación no significó que abandonaran su motivación en torno al marxismo, sino que centraron su atención en construir una historiografía entorno a la cultura y la intelectualidad.

Finalmente, es importante resaltar que a través del materialismo histórico se contribuyó a romper con la visión tradicional de la disciplina histórica, pese a que entró en crisis como método de análisis con los acontecimientos de finales del siglo XX, no pierden valor sus aportes, puesto que permite el análisis social de las colectividades. Esta tendencia historiográfica es pertinente para la presente investigación, porque es una tendencia que influyó en la superación de los métodos tradicionales, especialmente en la visión de los microhistoriadores italianos; por tal motivo los docentes del área de Historia pueden tomar este paradigma como una alternativa para incentivar la investigación; pero especialmente como medio de reflexión del conocimiento histórico para su enseñanza.

La microhistoria como alternativa de investigación histórica

La concepción de la investigación histórica ha sido un proceso muy dinámico en el tiempo, como se ha podido observar con el surgimiento de los enfoques alternativos como la Escuela o corriente francesa de los *Annales* y el materialismo histórico, surgieron formas diferentes de concebir y desarrollar la historiografía. Los nuevos enfoques permitirán ampliar las

perspectivas, surgiendo miradas más particulares en torno a las realidades a estudiar; en medio de esta situación es donde los enfoques locales tomarán impulso en su implementación y difusión. La microhistoria se presenta como un enfoque particular de investigación histórica, que tiene sus fundamentos en una visión localista, más humana e íntima del hacer histórico; esta tendencia ha tomado progresivamente mayor prestancia en el ámbito intelectual, teniendo durante su devenir algunas variaciones en la manera como se desarrolla.

En el siguiente apartado, se desplegarán algunos elementos necesarios para la mejor comprensión de la microhistoria, primeramente se valorará algunas consideraciones sobre la historia regional y local, las cuales han sido muchas veces vinculadas o confundidas entre ellas, luego se revisará el surgimiento de la microhistoria y algunas de sus implicaciones como tendencia historiográfica; finalmente, se presentarán elementos vinculados con las fuentes de información y el plan de trabajo que se debe desarrollar en la investigación microhistórica.

La historia regional y local

Como ya se advirtió previamente, antes de iniciar la valoración sobre la microhistoria es necesario detenerse a revisar algunos elementos historiográficos vinculados con esta alternativa de estudio histórico. La historia regional y local son tendencias que se opondrán desde la perspectiva localista a la historiografía tradicional, ambas tendrán su mayor desarrollo

en las dos últimas décadas del siglo pasado y durante el presente siglo, caracterizándose por ser maneras más íntimas y familiares de estudiar la Historia; lo que les permite ubicar a su objeto y sujeto de estudio en un determinado sitio y tiempo.

La historia regional, tal como lo señala Miño (2002), está planteada como un género de la investigación histórica y es “Determinado tipo de reconstrucción y explicación del pasado, cuya preocupación central es la reconstrucción de parte o de todos los aspectos de la vida de una región” (p. 869). El concepto de región posee diferentes definiciones según el área que lo emplee, siendo la historia, la geografía y la economía quienes más la han desarrollado; uno de sus principales objetivos es conservar adecuadamente la relación entre el proceso histórico estudiado, la sociedad que lo vivió y las dimensiones espaciales y temporales en que se presentó, como corriente se contrapone desde lo particular y profundo a lo general, siendo su eje conductor la problematización de los fenómenos, visto desde la historicidad; finalmente se caracterizará por cultivar la estrecha relación entre las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, hay que advertir que a pesar de que ambos modelos (regional y local), comparten algunos intereses históricos, difieren en cuanto a sus enfoques, convirtiéndose en corrientes diferentes. Al respecto Medina Rubio (1983) señala que la,

...historia regional no puede confundirse con historia local, aun cuando ambas mantengan una estrecha relación. Mientras esta última se agota en las localidades y quizá en las parroquias -de ahí que también se hable de la historia parroquial- la primera aspira a superar los límites y criterios de una comarca, llegando incluso a veces a rebasar los propios límites de un país (p. 89).

Esta postura permite reconocer que la historia regional posee una escala espacial mayor a la historia local, pero no tanto como la historia nacional, es decir, se ubica en una escala intermedia o subnacional; esta afirmación se ve respaldada por Páez (2002), al señalar que la historia local “es una noción que alude a escalas menores a las regionales, pero comprendidas en ellas. Las regiones a su vez están dentro de la escala nacional”, (p. 27). En consecuencia, los estudios históricos regionales fijan su mirada en el espacio como un elemento analítico, que forma parte de un lugar aún más grande, que cambia con el paso del tiempo y en el cual la sociedad regional lo determina.

El carácter regional de la Historia ha sido cuestionado por algunos círculos intelectuales, motivado a los niveles de subjetividad en el uso del término, ya que sobre él existen múltiples definiciones, es decir, no se restringe a los límites físicos de un espacio o una nación. Esta corriente historiográfica toma en consideración otros elementos del ámbito geográfico o incluso del económico, que le permite profundizar en sus estudios. Por tal motivo, Medina Rubio (1983) indica que los investigadores regionales deben

“convertir a la categoría región en el campo donde deben debatirse no sólo concepciones geográficas, sino hasta concepciones globales de las ciencias sociales” (p. 92); de esta manera se amplía la capacidad del estudio de atrapar las realidades totales circunscritas a la investigación, superando los límites físicos y permitiendo al historiador conocer y comprender elementos puntuales de la realidad sujeta a valoración. La anterior afirmación se ve complementada por Miño (2002) al señalar que:

...cada investigación de historia regional requiere de un planteamiento amplio, en el sentido de incluir el conocimiento de la economía, de la demografía, de las relaciones y los conflictos sociales, de la cultura, de las ideas, de la organización política, incluso del impacto internacional. (p. 875).

Por lo tanto, los problemas de investigación planteados en la historia regional como tema de estudio, necesitan de una perspectiva global para ser analizada con mayor profundidad y en consecuencia esta perspectiva se apoya del amplio bagaje metodológico que le ofrece las diferentes etapas de investigación, así como también del enfoque multidisciplinario e interdisciplinario que ofrecen las ciencias sociales. La integración de las diferentes áreas del saber a través de la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad, es conceptualizada por Medina Rubio (1983), quién señala que:

Las primeras constituyen una suerte de agregado de ciencias sociales en las que cada una de éstas, sin perder su propio perfil ofrece su perspectiva metodológica y sus aplicaciones para luego proceder a una síntesis. Distintas son las investigaciones interdisciplinarias, porque en éstas cada una de las disciplinas sociales debe proceder con una proposición metodológica común, y el intercambio entre ellas. (p. 93).

Ambos enfoques de integración serán elementos determinantes más no exclusivo en el desarrollo de la historiografía regional, ya que con la influencia del estructuralismo de la corriente de los *Annales* y del marxismo científico permitirá la interacción entre varias disciplinas en la construcción del conocimiento histórico. Reconocer que todo espacio tiene su historia y que toda historia dialoga con los elementos geográficos y económicos que se plantean en un espacio determinado, hace que el historiador regional tenga la obligación de establecer con coherencia y homogeneidad la definición de región histórica y en el cual puntualice sus límites, sus criterios conceptuales, el o los sistemas internos que interactúan y el espacio humano que en él se presenta; así mismo, es importante resaltar que los estudios regionales se vinculan con conceptos relacionados a un contexto mayor, lo que le permite establecer comparaciones entre elementos de estudio e incluso con otras regiones.

Por su lado, la historia local tiene un carácter reducido y particular, se concentra principalmente en lo cotidiano, la vida diaria de las familias y personas comunes en las localidades, todo esto puede ser visto desde una o diferentes épocas. Pese a su carácter microhistórico, la historia local reconoce el valor del contexto en que se desarrolla la cotidianidad, ya que ningún hecho humano es totalmente aislado de su entorno y en consecuencia del ámbito macrohistórico; al respecto señala Medina Rubio (1983), que “la historia local, parroquial o microhistoria, constituye una motivación indudable para llegar al conocimiento, al cultivo y al uso de las historias mayores” (p. 90). De la misma manera que en la historia regional, la práctica profesional en el enfoque local o microhistórico requiere explicaciones coherentes, que incentive una perspectiva proponente, frente a la realidad global, sin desvirtuar la relación de las personas con sus raíces.

En términos generales, es importante dejar acentuado que, aunque en algunas ocasiones la historia regional y la historia local fueron empleadas como sinónimo para referirse a un tipo de historiografía, en la realidad ambas tendencias son diferentes; al respecto Miño (2002) señala que “La primera tiene que ver más con las ciencias sociales y las otras con los actores sociales o con una explicación más de análisis subjetivo que analítico”. (p. 887). Caso contrario ocurre al intentar establecer límites diferenciales entre la historia local y la microhistoria, esta situación será desarrollada más adelante en el segmento denominado origen de la microhistoria.

Continuando con la historia regional y local es importante recordar que ambos enfoques historiográficos se han presentado como una auténtica oposición a la historiografía centralizada en las principales urbes y con una óptica macrohistórica, que deja de lado la riqueza histórica de las dinámicas regionales y locales; desde su implementación estas miradas han sido objeto de diversos debates y discusiones en los entornos intelectuales, en los cuales se han revisado las diferentes tendencias existentes entre ellas y cuestionando algunas de sus posturas como corrientes, situación que obedece fundamentalmente por la ausencia de una teoría unificada que las sustenten. En respuesta a este planteamiento Trejo (2009), indica que:

La falta de unidad metodológica, en cambio, me parece que proviene del hecho de que los problemas históricos tratados desde perspectivas regionales son muy distintos entre sí, de manera que a la hora de pensar la región ésta se vuelve un factor dependiente del problema. Por ello coincido plenamente con aquella reiterada pero no siempre entendida frase de que “las regiones son hipótesis por demostrar”. (p. 6).

La ausencia de una metodología regional única y las realidades diferenciadas entre las regiones, reviste nuevamente de importancia a la integración disciplinar, ya que esta puede proporcionar las diversas estrategias y recursos metodológicos que posibiliten el dialogo entre las ciencias sociales y las ciencias humanas. La integración puede permitir que los

historiadores avancen con espíritu renovador en la corriente historiográfica regionalista; todo esto con la finalidad de alcanzar una comprensión totalizadora a partir de lo particular. Finalmente, y en palabras del Centro Nacional de Historia (2012), "... la historia regional y local no busca construir grandes teorías históricas, sino instruir y enseñar; en ella podemos descubrir lo más elemental de nuestra identidad." (p. 20). No cabe duda que estos modelos historiográficos y sus aportes han permitido ampliar significativamente el reconocimiento y la comprensión entre los individuos y sociedades, en medio de su propia realidad histórico-social.

Origen de la Microhistoria

Con la crisis de los paradigmas históricos durante el siglo XX y el impulso de las nuevas corrientes historiográficas, se presentaron nuevas tendencias narrativas y pluridisciplinarias que abrieron paso al desarrollo de nuevas líneas temáticas en el campo del hacer histórico. Una de las más representativas es la microhistoria, la cual se ha visto en franco ascenso entre los investigadores, al respecto indica Aurell, J. *et. al.* (2013), la microhistoria "... se basa en la narración de un hecho singular con aspiraciones globalizantes" (p. 310). Este modo de percibir la escritura histórica no se restringe a informar crónicas o relatos, sino se centra en la exposición de lo histórico a través del desarrollo de una estructura coherente del relato. La microhistoria es también conocida como *historia matria*, ella se contrapone a la tradicional historia patria y hace referencia a lo particular, lo no

común, lo cotidiano, a lo débil y sentimental; es decir, aborda temas vinculados con la familia, el terruño, a lo cotidiano y todo esto desde un enfoque pequeño.

Según González (1997), como “la microhistoria, por lo general, sólo se ocupa de acciones humanas importantes por influyentes, por trascendentes y sobre todo por típicas; separa los episodios significativos de los insignificantes; selecciona los acontecimientos que levantaron ámpula en su época...” (p. 32). Estos elementos se estudian generalmente desde una dimensión espacial limitada y en un tiempo prolongado; la *historia patria* o microhistoria muestra su principal interés en la vida económica y los asuntos sociales de una comunidad. Otro hecho notorio con el surgimiento de estas nuevas tendencias, es el uso indiscriminado de los conceptos de historia local y la microhistoria, para referirse al mismo objeto y sujeto de estudio; como ya se había advertido previamente en la presente investigación, ambos términos poseen una delgada línea divisoria que en muchos casos es imperceptible y generan esa sensación de confusión, como si se estuviera refiriendo a lo mismo. Sin embargo, aunque es innegable que son más los elementos en común entre ambas, se puede hacer una pequeña distinción en dos aspectos: la manera como se percibe y la forma en que presenta sus resultados, todo esto sujeto al sitio donde se conciba.

Para efectos de comprender esta afirmación, se abordarán las experiencias desarrolladas por la microhistoria italiana y la americana; esta última particularmente la experiencia norteamericana, mexicana y venezolana. Ambas,

permitirán reconocer aquellos aportes significativos y demás elementos generados por la microhistoria como alternativa o tendencia historiográfica.

Microhistoria italiana

La microhistoria italiana surge durante la década de los setenta y especialmente durante los ochenta, como parte de la respuesta a la crisis paradigmática de la historiografía del siglo XX; entre sus principales proponentes, muchos de ellos identificados con el marxismo, se encuentra Carlo Ginzburg, Giovanni Levi, Alberto Tenenti, Giorgio Spini, Carlo Poni, Ruggiero Romano, Edoardo Grendi entre otros. Ellos pertenecieron a la generación de intelectuales que se plantean revitalizar algunos temas de historia social, acordes con los nuevos tiempos, proponiendo una lectura realista del comportamiento humano, desde una escala de observación microanalítica en las investigaciones históricas; por su lado el Centro Nacional de Historia (2012) señala que “La microhistoria italiana se plantea una nueva forma de ver la interrelación de los fenómenos históricos micro y macro o, como en nuestro caso, la interrelación entre localidad, región y país”. (p. 22). La relación planteada por la microhistoria italiana entre localidad, región y país, contiene una mirada inductiva que establece la no existencia de una historia lineal, sino muchas historias que se entrecruzan entre ellas y se ubican en un contexto global específico.

La propuesta microhistórica contó con diversas plataformas de divulgación, que de manera progresiva fue brindándole reconocimiento en toda Italia y el resto del mundo occidental, al respecto Aurell (2005) afirma que la revista *Quaderni Storici* “se ha erigido como uno de los principales foros experimentales de la microhistoria.” (p. 186), la cual permitió difundir la producción intelectual que se generó desde esta óptica investigativa. En el desarrollo de la microhistoria italiana se generó una bifurcación en su percepción y en consecuencia en su desarrollo; la primera vertiente fue propiciada y encabezada por Carlo Ginzburg y la segunda por Giovanni Levi, ambos autores aportaron significativos trabajos que tributaron en la construcción de esta tenencia historiográfica. Conocer las posturas de cada uno de esos autores, permite establecer una aproximación certera a la esencia misma de la microhistoria italiana, además por sus obras y conceptualizaciones se aprecia la diferencia entre la visión localista y la microhistoria.

El autor Carlo Ginzburg, uno de los principales microhistoriadores italianos, se inclinará por los estudios de tipo culturales y antropológicos, su obra *El queso y los gusanos* (1967), presenta la historia del molinero italiano del siglo XVI y los elementos que se generan en su entorno. Posee grandes dotes narrativos, basándose en el uso de la documentación judicial como fuente principal de información; el autor fusiona la investigación desde el enfoque microhistórico, con las especulaciones macrohistórica propias del conocimiento de los procesos históricos nacionales. Según Aurell (2005), para Ginzburg en la microhistoria “ahora interesa precisamente la vida de las personas que llevan una existencia ordinaria porque

reflejan con mayor naturalidad las aspiraciones, los valores y los principios de una sociedad” (p. 184). Su trabajo y aportes no pierde valor en el tiempo, motivado a la eficacia con la que organiza el relato, la forma coherente en que se analiza e interpreta esa realidad a partir de conjeturas y por su modo de presentar los datos fundamentados en documentación histórica; finalmente, sus investigaciones se desprenden de los elementos clásicos de la monografía, al no colocar pie de páginas, lo que facilitó una lectura de forma ininterrumpida similar al género novelístico.

Por su parte, Giovanni Levi, otro de los grandes exponentes de la microhistoria, orientará sus estudios por los sistemas económicos y con un carácter social, su obra *La herencia material* (1990) analiza las relaciones personales y económicas del campesinado bajo el régimen antiguo, mostrando sutilmente elementos históricos, económicos y culturales. Su principal fuente de información será la historia oral y la revisión intensiva de documentos, que, sumado a la perspectiva reduccionista de la escala de observación propia de la microhistoria, analiza los elementos significativos de la cotidianidad estudiada, especialmente la historia que pasaba desapercibida; entre sus consideraciones teóricas Levi (1996) indica que:

...este tipo de investigación, el historiador no se interesa sólo por la interpretación de las opiniones sino, más bien, por la definición de las ambigüedades del mundo simbólico, la pluralidad de interpretaciones posibles del mismo y la lucha entablada por los recursos tanto simbólicos como materiales. (p. 121).

Esta postura permitiría la descripción realista del comportamiento humano a través de modelos de conducta, cuestionando los contenidos dominantes en la investigación histórica. Para el autor la microhistoria se mantendrá como una fracción de hipotéticas respuestas que insiste en redefinir conceptos y analizar en profundidad las herramientas y métodos existentes. Una diferenciación en torno a la microhistoria y la historia local se observa entre la propuesta de Ginzburg (1967), la cual describe la esencia fundamental de la microhistoria; es decir, una narrativa descriptiva de tipo novelística que requiere de conocimiento y de inventiva; y por su lado Levi (1996), se ajusta a la idea central de la Historia local, es decir en una mirada focalizada o un cambio de escala para estudiar la dinámica presente entre los actores y el contexto social de una comunidad. En consecuencia, la microhistoria y la historia local pueden ser asumidas en algunos de sus intereses como tendencias comunes, pero con elementos distintivos a nivel de su microanálisis social, cultural, económico y hasta político de la vida cotidiana.

Finalmente, la microhistoria italiana ha redimensionado en su legado el valor del conocimiento histórico, la cual y como explica Aguirre (2003):

... la microhistoria italiana ha hecho recordarnos una vez más que el conocimiento histórico no se agota nunca, y que las verdades históricas, verdadero objetivo y sentido global del ejercicio de nuestra ciencia, si bien son perfectamente alcanzables y cognoscibles, siempre encierran ciertos aspectos o elementos aún por descubrir o descifrar (p. 311).

Microhistoria Americana

La experiencia europea prontamente se extendería en toda América, incentivando la tendencia microhistórica en varios países del continente, para efectos de la presente investigación se revisará parcialmente las experiencias de Estados Unidos, México y Venezuela por su activismo y oportuna intervención frente a la tradicionales formas de concebir la Historia como disciplina; es importante resaltar que la implementación de esta tendencia en todo momento reconoce y respeta las dinámicas propias de cada realidad política, económica, social de los países que integran al continente. De esta manera, se impulsa en el ambiente intelectual americano una renovada visión historiográfica que centrará su atención en las realidades locales y muchas veces desconocida por la historia tradicional globalizante.

Una de las experiencias más significativas desarrollada en el continente americano, puntualmente en norteamericana, cuyo exponente es la estadounidense Natalie Z. Davis con su obra el *Martin Guerre* (1982). En su contenido se narra la cotidianidad aldeana del sur de Francia, donde se puede observar la capacidad del historiador de llenar con su invención los espacios vacíos de la documentación existente en la localidad. Al respecto Aurell (2005), señala que “La imaginación histórica que postula Davis se basa, por una parte, en un profundo conocimiento de la estructura interna de las fuentes” (p. 190), el conocimiento del contexto, de las condiciones sociales, económicas, culturales e intelectuales son determinantes en la construcción de ese imaginario. Un elemento común entre las producciones de Davis y Ginzburg es el género literario empleado en su escritura, la cual se caracteriza por el extremo cuidado en los detalles narrativos y afirmaciones expuestas que permiten ser leídos como una especie de novela; brindándole una extrema relevancia a la forma delicada en que se presenta la investigación microhistórica, con un carácter narrativo, descriptivo y adecuadamente documentada.

Otra experiencia de gran valor intelectual es la protagonizada desde México por Luís González y González, la cual es probablemente la más relevante en el impulso de la microhistoria como enfoque de estudio histórico en América. Sus trabajos *Pueblo en vilo: microhistoria de San José de Gracia* (1968), *Invitación a la microhistoria* (1973) y *Nueva invitación a la microhistoria* (1982), lo convertirán en el mayor exponente latinoamericano de la microhistoria. Al respecto el Centro Nacional de Historia (2012) resalta la postura del autor

el cual “catalogó esta forma de historiar como *la cenicienta de las historias*, ya que desde antaño ha sido realizada por el pueblo, aficionados y entusiastas del terruño que se proponen salvar del olvido el pasado propio colectivo”. (p. 20). El autor promueve una microhistoria opuesta a la corriente italiana, centrada a la versión popular de la Historia, que es obra de aficionados de tiempo parcial, que inspira la intención de salvar del olvido el pasado del hombre común y de las familias. Esta postura es una nueva versión de la historia local que va a implementar técnicas de la historia demográfica, que tiene niveles más complejos en la recolección y análisis de datos. Lo cual permite reivindicar la necesidad de regresar a los ámbitos espaciales más restringidos tal y como lo afirma Aguirre (2003),

... al acercarse con cuidado a las reflexiones y a la caracterización que el propio Luis González y González ha hecho de esta misma "microhistoria mexicana", resulta fácil descubrir que en ella se trata, fundamentalmente, de un claro y explícito *retorno* hacia los horizontes y hacia el universo de la muy antigua y ampliamente difundida rama de la *historia local* (pp. 284-285).

La microhistoria mexicana es un llamado a regresar al cultivo y desarrollo de la historia local, en medio de la renovación historiográfica generada por la revolución cultural de 1968. Existe una sensible diferencia entre la microhistoria italiana y la mexicana, la primera experiencia se centró en el

uso de complejos métodos que le facilitará el cambio de escala y el acceso al nivel de lo micro como una forma alterna de concebir la historiografía; y por su lado, la experiencia mexicana posee una visión un poco más sofisticada a la visión tradicional de la historia local, con un carácter descriptivo de realidades sociales propias de una colectividad. Esta tendencia mexicana, cuya esencia en lo particular se contrapone a los riesgos de la generalidad o globalidad, al respecto Miño (2002) menciona que:

...la microhistoria es fundamentalmente la “comprensión de los actores”, pues en este “nivel microscópico” cuentan sobre todo “los seres humanos y sus intenciones”, cuenta la “resurrección de los mismos más que la enumeración simple de su conducta”, no se restringe a un tema, generalmente lo “desborda”, y la califica don Luis González: “la microhistoria es la menos ciencia y la más humana de las ciencias del hombre”. (p. 40).

La microhistoria mexicana será fuente de inspiración en Venezuela, la experiencia venezolana en la investigación microhistórica ha ido ganando progresivamente espacios significativos desde la década de los ochenta hasta la actualidad, específicamente en los ambientes académicos universitarios e incluso en los comunitarios, con la implementación de políticas de reconstrucción de la memoria histórica local promovida fundamentalmente por el Estado venezolano. Al respecto el Ministerio del Poder Popular para la

Cultura (2005), a través de la Biblioteca Nacional ha insistido en su afirmación de "... que no puede haber una historia de Venezuela sin atender su origen, desarrollo e interrelación de todas sus comunidades, que son precisamente las que posibilitan la existencia de una región y un país" (p. 13). El reconocimiento de la historia local ha permitido que en el país se remita al pasado de sus pequeñas y más lejanas poblaciones, así como el de sus comunidades organizadas en parroquias, caseríos, barrios y urbanizaciones, ofreciendo un panorama motivador en el estudio y conocimiento de esas realidades particulares.

El Centro Nacional de Historia (2012) por su parte indica que, "En Venezuela los estudios regionales y locales ha contado con el apoyo de los trabajos de Arístides Medina Rubio, Ramón Tovar, Pedro Cunill Grau, Germán Cardozo, Belín Vásquez, Virgilio Tosta y Tarcila Briceño, entre otros. Ellos han colaborado en la difusión y promoción de la historia regional-local en el país con el fin de romper con el marco de la historia oficial y reivindicar el legado de los pobladores del país." (p. 20). Estos aportes permitieron que en el país se impulsara estudios que investigaran y registraran los cambios efectuados en las localidades durante su devenir, específicamente frente al origen de sus necesidades y su posterior solución; además de reforzar el sentido de identidad de sus integrantes con respecto al entorno comunitario.

Es pertinente retomar la disertación planteada por Medina Rubio (1983), en cuanto a la diferenciación entre la historia regional y la historia local, la cual, y como ya se señaló, se centra fundamentalmente en un cambio de enfoque o

de escala, permitiendo que la microhistoria se concentre principalmente en una medida más pequeña en el hacer histórico, además de historiar la vida cotidiana de las comunidades, elevándolas a la categoría de estudio histórico. El autor señala que “la historia local, parroquial o microhistoria, constituye una motivación indudable para llegar al conocimiento, al cultivo y al uso de las historias mayores” (p. 90); todo hecho histórico puede estar vinculado con la historia global, sin importar el enfoque local implementado, ya que las acciones humanas se contextualizan en medio de sus dinámicas políticas, económicas y sociales. El esfuerzo de incentivar y profundizar la microhistoria en el país ha generado como consecuencia una visión más integral y completa de la investigación del conocimiento histórico, tal y como lo afirma el Ministerio del Poder Popular para la Cultura (2005):

Se busca una historia integral donde el presente de las comunidades se concatene de modo consciente con su pasado, para que actúe en función de su futuro sobre la base de sus propias experiencias de vida y conocimientos, por lo que no basta sólo revisar lo escrito sobre una población determinada, sino que hay que atender lo que dicen sus actores: intereses, necesidades, recursos, expectativas. (p. 14).

De esta manera en Venezuela, se plantea una microhistoria que busca mantener la vinculación de los hombres con sus raíces; es decir, con su pasado colectivo y desde sus comunidades o localidades. Este enfoque se ha

presentado como una forma alterna de impulsar la comprensión y la pertenencia con su devenir local, al tomar en consideración la participación activa en la investigación histórica de todos los actores que interactúan en el proceso, al garantizar la inclusión y evitando la imposición de un conocimiento generalizado que no permite la compenetración con el ambiente social presente en las comunidades y que genera la transformación de las condiciones de vida.

Fuentes de información para la microhistoria

La investigación histórica requiere de medios verificables que le permita acceder a la información entorno a la problemática o incógnita planteada, a este proceso de búsqueda informativa se le conoce como arqueología de fuentes. Ahondando al respecto, el Centro Nacional de Historia (2012) señala que las fuentes:

Son todos los materiales que logramos recopilar para llevar a cabo cualquier tipo de investigación; si no tuviéramos fuentes no contaríamos con los datos necesarios para conocer a fondo las realidades que estudiamos y para respaldar las hipótesis que nos hemos propuesto probar. Tradicionalmente las fuentes de información han girado en torno a la utilización del documento, pero estos no son más que soportes para las fuentes, ya que las fuentes comprenden tanto los objetos como las personas que contengan información. (p. 37).

En consecuencia, se puede intuir que las fuentes son el objeto o persona que contiene la información sobre una determinada realidad. Existen una gran variedad de fuentes empleadas en la microhistoria, las cuales suelen estar presente en la misma localidad en donde se efectúa la investigación y pueden variar en función al problema que se plantea explicar o al grado de relación de la información con el objeto de estudio; las más frecuentes se preservan a través de la tradición oral o los testimonios entorno a los protagonistas, los hechos o los objetos; periódicos, documentos familiares, libros de notario o registradores, informes de autoridades, marcas terrestres, aerofotos, construcciones y onomásticos, entre otros. Genéricamente, las fuentes pueden jerarquizarse como primarias, secundarias y terciarias. Las primarias se caracterizan por ser las más cercanas a la realidad estudiada, las secundarias tienen la particularidad de contener con frecuencia información procesada y las fuentes terciarias generalmente presentan información referencial.

Por otro lado, las fuentes documentales contienen todas las pruebas escritas o textos que con frecuencia se preservan a través de coleccionistas particulares o a través de instituciones encargadas de su resguardo y recopilación, tales como bibliotecas, archivos, hemerotecas, entre otras. También las fuentes orales como testimonio de la comunidad, poseen una relevante importancia en la construcción de una investigación microhistórica, ya que permite valorar la dimensión afectiva de la historia, así como la corroboración de los datos de tipo documental y la interacción entre el investigador y las personas

que conocen los elementos propios de los procesos sociales en las comunidades que son objeto de estudio. El Centro Nacional de Historia (2012) menciona que:

Existen fuentes orales directas, ofrecidas por testigos presenciales de los acontecimientos, y fuentes orales indirectas, las más numerosas, que van desde lo que dijo alguien porque otro se lo contó, hasta leyendas, fábulas, anécdotas, refranes y catos populares que se transmiten de generación en generación. (p. 42).

Similar al tratamiento que se le debe dar a las fuentes documentales, las informaciones proporcionadas a través de fuentes orales requieren de una particular atención en sus características, es decir, detallar quienes son los informantes, sus ocupaciones, su vinculación con el tema de estudio y su contexto económico, social y político. Las transmisiones orales reflejan las huellas de un pasado colectivo que particularizan la dinámica de una localidad o comunidad, el acceso a estos medios informativos permite conocer un conjunto de elementos que generalmente no se manifiestan en los documentos oficiales o de cualquier tipo, lo que implica un proceso de reconocimiento de la esencia social que se concentra en ese sitio y que también proporciona perspectivas para efectos del análisis del problema. Entre las principales características de las fuentes orales se encuentran su carácter focal, la cual consiste en que las personas narran sus testimonios desde lo que vivieron, es decir, los hechos; también se encuentran las características subjetivas, estas se refieren a los testimonios

expuestos según la valoración de las personas y, por último, se presentan las generacionales, que son valoración de los hechos que se narran y varían según la forma como influyen en una determinada generación.

Otro tipo de fuente presente en la investigación microhistórica son las gráficas e iconográficas, las cuales están integradas por las imágenes presentes por fotos, videos, mapas, cartas cartográficas, planos, entre otras; generalmente son consideradas como fuentes primarias. En consecuencia y en palabras de Medina Rubio (1983), “el historiador local debe estar adiestrados en el uso de cualquier tipo de fuentes” (p. 94), lo que significa que el uso correcto de las fuentes por parte del investigador, sean cuales sean, le permitirá aproximarse a ese mundo desconocido hasta ese momento y a su vez lo conducirá a la resolución de la problemática planteada a través de la implementación de un método y plan de trabajo para la investigación desde el enfoque microhistórico.

Plan y metodología de trabajo para la investigación microhistórica

Como en todo enfoque investigativo, la microhistoria requiere de un método y de un plan de trabajo que garantice el éxito en la construcción de su conocimiento. Al definir el método de trabajo en la investigación microhistórica, el Ministerio del Poder Popular para la Cultura (2005) indica que:

Es el proceso mediante el cual nos aproximamos a un objeto de estudio, fenómeno o realidad particular de un modo sistematizado y riguroso que abarca y subyace a toda forma de investigación científica, a fin de encontrar la verdad sobre lo estudiado y enseñarla al público.

...al hablar de metodología en la construcción de la Historia Local privilegiamos el carácter histórico, contextual, cambiante y constructivo de la realidad social... (p. 14).

Este método microhistórico fue asumido como una reacción frente a la perspectiva cuantitativa generalizadora que tomó fuerza a finales de la década de los noventa y que permitió captar el sentido y los significados que estructuran las acciones de las personas, en medio de su relación con el mundo social, de manera que es necesario conjugarla con las perspectivas de la investigación-acción participativa y la investigación etnográfica. La primera perspectiva reconoce el activismo de los participantes durante el desarrollo de todo el proceso de investigación, a través de una relación horizontal entre el investigador y los participantes; además, entiende que el conocimiento es un constructo que resulta de la interacción de todos los actores que participan en la realidad en estudio. Por su lado, la investigación etnográfica busca comprender la realidad social, su dimensión cultural, sin elementos que predispongan los criterios del investigador; entre sus principales rasgos sobresale la exploración de la naturaleza de

los fenómenos sociales, su tendencia a trabajar con datos sin codificar, centrándose en pocos o particulares casos, promoviendo la interpretación en el análisis de los datos.

En consecuencia, el plan de trabajo que se implementa en la microhistoria debe contemplar la participación activa de los distintos actores que interactúan en la comunidad y como ya se señaló, resalta el investigador, los informantes, los que comparten sus saberes y experiencias, y finalmente los que colaboran en la reconstrucción de la historia local. Entre las etapas que generalmente constituyen el plan de trabajo microhistórico se encuentra la delimitación de las dimensiones temporales y espaciales, la localización de las fuentes informativas, principalmente en el ámbito local; la implementación de estrategias de recolección de datos, el procesamiento y análisis de la información encontrada y finalmente la presentación del informe o trabajo final en la comunidad. El plan debe considerar la elaboración y realización de un diagnóstico inicial, el cual le permita detectar los recursos y limitaciones que se puedan presentar, posteriormente se debe establecer los objetivos de la investigación, los recursos y materiales con los que se dispone y establecer el tiempo para la investigación.

Finalmente, Aurell (2005) indica que “La microhistoria tiene la cualidad de ser una verdadera metodología porque tiene aplicaciones prácticas, después de todas las experimentaciones pluridisciplinarias que llevaron a la historia a un aparente callejón sin salida durante los primeros años ochenta” (p. 186). Por lo tanto, tiene como objeto principal reconstruir, divulgar y crear conocimiento sobre una

comunidad, con la información que se puede recaudar en sí misma; además, impulsa la constitución de comunidades de aprendizaje que se preocupen o ayuden en el desarrollo cultural de la comunidad.

Elaboración de la Investigación microhistórica en el ámbito educativo venezolano

La investigación microhistórica aplicada como un modelo alternativo para la enseñanza de la historia, ha sido poca profundizada en los niveles de educación media general; lo que permite ser asumida como una estrategia innovadora y alejada de los métodos tradicionales de enseñanza de esta importante área del saber. Este enfoque permite impulsar no solo la escala local, sino una visión holística en la reconstrucción histórica del conocimiento, centrándose en el dinamismo comunitario que caracteriza e identifica a los integrantes de una comunidad determinada; es importante resaltar que la investigación desde esta perspectiva requiere del mayor compromiso y objetividad posible por parte de los investigadores para garantizar su óptimo nivel académico.

Por otro lado Aurell (2005), indica que "... la microhistoria no funciona si no está documentalmente bien fundada" (p. 192), es decir, reviste de relevancia la selección y el uso correcto de las fuentes informativas, para lo cual requiere de instrumentos de recolección de datos ajustados al contexto comunitario y que permitan verificar fácilmente la veracidad y objetividad de la información recolectada; de lo

contrario, sería un esfuerzo cognitivo intrascendente que reflejaría una erudición vacía. Uno de los principales objetivos de la microhistoria es incentivar la capacidad reflexiva de los estudiantes en torno a la realidad comunitaria que los rodea, con una postura dialógica y una constante capacidad de observación del contexto. Otro elemento determinante que debe estar presente en la investigación local es la habilidad narrativa del estudiante investigador en el desarrollo de su trabajo investigativo, obligándolo a conocer y reconocer el valor de poseer el género narrativo literario en la reconstrucción de la microhistoria, lo que lo obliga a fortalecer su capacidad de escritura narrativa, como medio para alcanzar la adecuada forma de presentación de sus hallazgos y análisis.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS FENOMENOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA Y LOS ENFOQUES LOCALES COMO ALTERNATIVAS PARA SU ENSEÑANZA

El fenómeno de la educación en Venezuela, en especial la enseñanza del conocimiento histórico en la educación media general, ha presentado diversos retos a lo largo de su devenir. Como ya se mencionó en anteriores capítulos, la evolución educativa de la enseñanza histórica ha trastocado los cimientos de la sociedad, presentándose en casi todos los momentos como una auténtica necesidad que requiere, entre otras cosas, de formación de su profesorado, así como también mayor organización de las políticas emanadas por parte del Estado en materia educativa, y finalmente, incentivar métodos alternativos que logren captar el interés y la motivación intrínseca del discente; todo esto generará, en consecuencia, la consolidación de una educación o de un pensar histórico, que apunte a la integralidad e integración de los saberes, así como la comprensión del entorno y la realidad que rodea al estudiante de manera eficiente.

Para lograr ese objetivo educativo, la presente investigación se propuso inicialmente analizar las experiencias pedagógicas en el aula en cuanto a la enseñanza de la Historia de Venezuela y vislumbrar los aportes educativos que proporcionarían los enfoques locales, en particular la microhistoria como modelo alternativo para la enseñanza de los procesos históricos venezolanos en el nivel de educación media general. De esta forma se requirió de la observación directa y la entrevista a profundidad aplicada a un grupo de docentes (Profesores “A”, “B” y “C”), que han enseñado por un tiempo significativo el área de historia en el nivel de Media General. Lo que permitió reconocer sus experiencias las cuales fueron sometidas posteriormente a un riguroso proceso de ordenamiento y sistematización para poder comprender e interpretar sus aportes y limitaciones, a los fines de cumplir con la intención principal de este trabajo; todo esto a la luz de la revisión recurrente de textos consultados sobre los enfoques locales como modelos alternativos para la investigación de la Historia y que puedan proyectarse para la enseñanza de ese saber.

En consecuencia, se analizó inicialmente la información recabada y agrupada en “protocolos”, denominada así por Martínez (2015), permitiendo la aproximación a los diversos escenarios planteados por la muestra estudiada y a la realidad vivida con una actitud reflexiva. La contrastación de los aportes dados por los docentes en la entrevista a profundidad y la realidad observada en el aula, permitió la construcción de un sistema de estructuras categoriales en categorías y subcategorías, que constituyen la clasificación a través de unidades temáticas; esta organización de la información facilitó

su análisis e interpretación, permitiendo determinar los temas centrales y su posterior ajuste para su integración en la estructura descriptiva categorial definitiva.

Por otro lado, el estudio documental sobre los enfoques locales y en particular la microhistoria, así como la revisión de los programas de estudios que comprenden la maya curricular del nivel de educación de media general, específicamente el área de formación Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC), fue un proceso que se realizó simultáneamente a la par del análisis de los aportes suministrados por los docentes entrevistados. Al ayudar en el contraste de la realidad institucional promovida por el Estado venezolano, con la realidad sentida y testimoniada por los consultados; de tal manera que se pueda justificar y orientar esta propuesta de alternativa para la enseñanza de la Historia, respondiendo a las necesidades actuales en el medio educativo, todo con el firme propósito de consolidar asertivamente el conocimiento histórico en el estudiante.

Perspectivas sobre la Enseñanza de la Historia

Durante el abordaje investigativo y el estudio del devenir de la enseñanza de Historia, se pudo determinar a partir de la observación exhaustiva que cada uno de los momentos de la educación en Venezuela, y en particular de la experiencia presentada por los docentes que imparten el área de conocimiento histórico, denominado GHC consultados para efectos de este trabajo académico, poseían una particular

perspectiva sobre la enseñanza del conocimiento histórico. Antes de adentrarse a este tema, es importante retomar la afirmación de Sobejano (2000), quien señala que:

La enseñanza debe ser entendida como un proceso en el que docentes y discentes se proponen construir conocimientos con significado, fundamentado en la conjunción de la teoría y práctica y, no es de extrañar que, por caminos distintos, lleguemos a los mismos resultados (p. 17).

La construcción del conocimiento histórico, al igual que las demás áreas del saber, es un proceso dinámico entre el docente y los estudiantes, que requiere de formación, capacitación, actualización y planificación, con la intencionalidad de poder alcanzar los objetivos primordiales de la educación establecidos en el acuerdo didáctico que norma la materia educativa nacional. La autora previamente referida, resalta que el conocimiento que se enseñe debe poseer significado para las partes que intervienen en su construcción y restauración del saber, no importa el método que se elija para alcanzarlo, reconociendo la pluralidad de los enfoques sociales y de la misma sociedad.

Entonces ¿cuáles son las perspectivas que manifestaron los docentes de aula consultados sobre la enseñanza del conocimiento histórico? La valoración manifestada por parte de los sujetos abordados, comparte que el área de estudio histórico posee una gran relevancia en el proceso de formación

del discente. Al respecto, la primera docente (Profesora “A”), testimonia que es “fundamental para nosotros como ciudadanos, es importante conocerla a grandes rasgos, aunque no todos se puedan interesar”. Con esta afirmación la docente advierte la existencia de un creciente desinterés en los participantes del proceso de aprendizaje con respecto a lo histórico; esta problemática que ya se expuso al inicio de esta investigación, es parte de los argumentos que justifica la necesidad de implementar modelos alternativos para la enseñanza de este importante conocimiento. Para la entrevistada, una posible explicación de esta situación obedece a que “... hicieron que la historia fuera aburrida. El dictar contenidos es fastidioso para los jóvenes...”, en otros términos, el poco uso práctico del conocimiento histórico, el empleo de la memorización y la repetición, así como la puesta en práctica de métodos de enseñanza y aprendizaje poco atractivos para los estudiantes, generó que progresivamente las generaciones de estudiantes perdieran el interés hacia el saber del pasado y sus implicaciones.

Sin embargo, para la misma consultada resulta de suma importancia “...conocer nuestro pasado, de dónde venimos, quienes somos y que tenemos”, planteando la necesidad de que la historia es un elemento esencial para la reconstrucción del saber colectivo, no sólo desde la visión nacional, sino desde lo local. Así mismo la Profesora “A”, reconoce que impartir esta área no es tarea fácil, que requiere de varios elementos para garantizar su correcta enseñanza, al respecto señala que: “Generalmente intentaba implementar un aprendizaje más vivencial. Como ciudadana es importante conocer su historia, y didácticamente hay que hacerla bien hecha para mantener el

interés”. El interés, en palabras de la docente, se debe tener presente al momento de realizar una planificación en el aula y la implementación del algún método de enseñanza en particular.

Por su parte el docente consultado (Profesor “B”), reafirma que:

[...] enseñar la Historia es tan importante como la matemática, física y química, porque en una conversación culta, no te pregunta cuánto es dos más dos. El nivel de cultura se lo miden en función al nivel de conocimiento histórico que tienes. (S/P)

Esta posición, establece la trascendencia de la enseñanza de la Historia y sus contenidos en la interacción que se genera en el medio social. Desde su perspectiva, el consultado resalta la necesidad de tener conocimientos vinculados con el pasado, entendido éste como un proceso que “se escribe y entiende a través de los cambios que van sucediendo a lo largo del tiempo”. De tal manera que para poder establecer juicios más asertivos del presente histórico nacional, regional y local, es requerido el pensamiento reflexivo y crítico que se genera desde la enseñanza de la Historia. Esta afirmación señalada por el profesor “B”, fue observada en diversas oportunidades en la entrevista y en el aula, donde en reiteradas ocasiones comentaba que:

“Para mí la importancia [de la Historia] se centra en que hace una persona culta, la historia es tan importante en la vida, como lo es aprender a sumar, aprender a leer y escribir; claro, sin esto no podemos aprender historia, pero sin duda, ella nos define como seres humanos. Si yo sé la historia de mi país yo me identifico como ser venezolano, acá o donde esté”. (S/P).

En consecuencia, la relevancia de la enseñanza de la Historia en la formación de los ciudadanos más jóvenes, representa un auténtico reto para los docentes que imparten esta área. Lo que requiere de una revisión permanente por parte de la Nación y de todas las partes que intervienen en la educación, para lograr una mayor efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en clases. Para finalizar, la tercera docente consultada (Profesora “C”), reafirmó lo señalado hasta los momentos, considerando que:

Es conocimiento que transmito a los chicos, para que ellos estén preparados ante la vida, son temas que se debe manejar indistintamente a la profesión que ellos elijan y que deben conocer, porque son importante ya que son parte del conocimiento general que todos deben tener(S/P).

Entonces, la perspectiva actual sobre la enseñanza de la Historia no se reduce al cúmulo de conocimientos, ni a antiguos esquemas divisorios del saber, sino más bien a la posesión de un conocimiento desde y para la práctica, que implique como lo señaló Sobejano (2000), construir o restaurar significados sociales, de acuerdo a los diferentes enfoques presentes en la sociedad. La Historia, como lo indicó la profesora “C” en su testimonio “Es todo, nosotros somos historia, desde nuestro nacimiento somos historia, siempre hacemos historia”; en consecuencia, su correcta enseñanza debe ser asumida como un desafío que requiere de la mayor voluntad y preparación por parte de los docentes.

El método tradicional vs. los métodos alternativos de la enseñanza de la Historia

La enseñanza de la Historia no escapó del estudio pedagógico y la contraposición que se generó entre los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje, todos ellos implementados por las diversas áreas de conocimiento y que responden al surgimiento progresivo, e incluso en algunos casos simultáneo, de las diversas teorías pedagógicas propuestas para el debate en el ámbito educativo. La realidad educativa venezolana, reconociendo el valor de estas teorías, como ya se explicó ampliamente en anteriores segmentos, intentó implementar caminos metodológicos más acertados en la enseñanza, que pudieran garantizar una mejor forma de transmitir y consolidar los diferentes saberes en sus ciudadanos;

sin embargo, esta situación en un determinado momento generó una visión eclíptica tal y como lo señala Antúnez (2009), en la educación propuesta por el Estado venezolano.

En la actualidad no se observa en los programas de estudios orientados por el Estado en el área de GHC, ni en la práctica docente estudiada, una forma unitaria para la enseñanza de la Historia. Sin embargo, se evidenció que aún prevalecen algunos rasgos vinculados con el positivismo educativo y el conductismo que se asocia a la búsqueda de resultados, memorización de datos y cúmulo de información. Esta realidad incide en el desinterés y pérdida progresiva de la motivación intrínseca del estudiante sobre aprendizaje de la Historia, convirtiéndose, como ya se indicó, en un reto a superar.

Al respecto, la Profesora “A” señaló que por mucho tiempo se asumió “...el método como el dictado, el copiar en pizarra, memorizar lo del libro, investigar y exponer...” como la principal forma de enseñar Historia, convirtiéndose esta práctica en la forma tradicional de enseñar y estudiar Historia. Además, la docente señala que: “Fui por mucho tiempo conductista, porque así me enseñaron, sin embargo, intento romper ese esquema, al adaptarme a la realidad de cada sección [grupos de estudiantes], pero con precaución”. La creciente necesidad de romper con esos viejos esquemas de enseñanza, que definen al método denominado tradicional, incentiva nuevas formas para enseñar el saber histórico; la cual requiere de formación, planificación y voluntad.

Otra forma de concebir la tradicionalidad en la enseñanza de la Historia, es la práctica de narrar de forma anecdótica el pasado histórico, al respecto el Profesor “B”, comenta su experiencia como estudiante, que consistía en que “...los profesores, se paraban a echar cuentos de la historia en la secuencia cronológica, era como si me estuvieran leyendo un libro”. Esta forma de enseñar también actuó en detrimento al interés del estudiante, por incentivar un ambiente pesado y poco atractivo, que no permite la interacción entre las partes y desconoce el conocimiento previo de los participantes. El docente consultado agrega que esa práctica de enseñanza incentivaba el sistema de preguntas y respuestas, que exigía la memorización de contenidos y datos, condicionando al estudiante solo para el logro de buenas calificaciones.

Como un intento legítimo para romper esta realidad, el Profesor “B” se define así mismo “No como el clásico profesor por un lado y el estudiante por otro; sino de promover la interacción, la inclusión a mi conversación, a través de sus opiniones o experiencia”. De tal manera que reconoce el valor que posee el estudiante en la construcción del saber, desde sus conocimientos previos y desde sus propios intereses. Aunque esto no significa que su práctica educativa escape del todo de la narración anecdótica, ya que como la misma señala:

Desde el punto de vista profesional, intento que todo lo que sé, sintetizarlo para que ellos también lo conozcan...Intento enseñar la historia para que ellos comprendan la realidad que se ve hoy día. Es decir, que ellos entiendan, por ejemplo, que el sistema económico es así actualmente, porque históricamente obedece por esto y esto... (S/P).

El método tradicional de enseñanza de la Historia también alberga en su seno las estrategias de evaluación basadas en resultados, que se realizan al final del desarrollo de las unidades y que buscan medir cuantitativamente el conocimiento adquirido. Esta posición aún vigente en la práctica docente se evidenció en las aulas de clases y en los testimonios brindados por los docentes consultados, quienes reconocen la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza de la Historia, ya que ésta actúa directamente en el interés del estudiante. Al respecto, el Profesor “B” señala que la evaluación “Es muy importante porque me permite determinar el nivel de conocimiento que adquirieron y por lo general evaluó al finalizar cada contenido...”, de esta manera se reafirma la vigencia de la perspectiva tradicional en la enseñanza histórica.

Por su parte, la Profesora “C” prefiere identificarse con otros métodos o teorías en su práctica docente, especialmente con las de “Las de Piaget y Vygotsky, el constructivismo, es decir construir a partir del conocimiento previo. Con esta me identifiqué, ya que mis estudiantes a partir de una lectura también construyen nuevo conocimiento”. Aunque la consulta

de textos, así como de otras fuentes, es una práctica común en la disciplina histórica, ya que aproxima a los lectores a nuevos datos que les permite reflexionar y analizar realidades, éstas requieren de un proceso de preparación previa para garantizar su correcto uso y evitar interpretaciones disonantes de sus contenidos. El docente juega un papel importante como intermediario en la realización de esos estudios, al respecto Sobejano (2000), señala que:

El profesor es el conocedor del sistema y por tanto, al ser encargado de “mediar” o “filtrar” fundamentos y elementos del currículo, adquiere un importante protagonismo en la conformación del currículo real. Así se explica la relevancia que la formación del profesor tiene... (p. 19).

De tal manera que la implementación de métodos alternativos no sólo requiere de conocimiento de los contenidos, sino también de formación pedagógica y disciplinar de la Historia por parte del docente, que permita romper con las muchas limitaciones que se puedan generar en las aulas. La contraposición entre viejos modelos de enseñanza y alternativas pedagógicas, sigue siendo una constante pugna en la enseñanza de la Historia; en consecuencia, posee mucha vigencia en la realidad estudiada, justificando el planteamiento central de la investigación; es decir, la implementación de un modelo alternativo con un enfoque local.

La planificación y su vinculación con el interés del estudiante

Incentivar el interés en los estudiantes por el aprendizaje de un área del conocimiento determinado es un asunto que ha ocupado por décadas a muchos estudiosos del tema, generando diversas propuestas didácticas que pretenden revertir el creciente desinterés que se hace presente en las aulas de clases. Esta realidad que problematiza la cotidianidad educativa es mencionada con reiterada frecuencia en los textos y fuentes consultados, revistiendo de importancia en la práctica docente, el momento de la planificación como una alternativa que permita reducir esta situación.

Sobejano (2000) indica que “... el conocimiento base del profesor y su ideología condicionan tanto su planificación como las relaciones de comunicación que establece en su enseñanza y las estrategias que utiliza para interesar a sus alumnos” (p. 20). En consecuencia, el contenido propuesto por el docente en su planificación refleja su propia voluntad e intención con respecto a la motivación que pueda generar en los estudiantes. Aunque existen diversos niveles de planificación, para efecto de esta investigación se observó las planificaciones de lapso o momentos de año escolar, así como también la planificación y desarrollo de los encuentros en las aulas.

Los docentes consultados reafirmaron la importancia que posee la planificación educativa en el desarrollo de la enseñanza de la Historia; al respecto, la Profesora “C” manifestó que la planificación es “Muy necesaria, ya que me

permite determinar las pautas de clase, inicio, desarrollo y finalización del contenido. Me permite introducirlos al tema y que ellos me puedan dar respuesta del mismo”. El buen desarrollo de un área de conocimiento en sus múltiples encuentros, requiere de una planificación que responda a las diferentes realidades presentes en el contexto educativo y en las aulas de clases; en consecuencia, los docentes deben considerar a partir de su diagnóstico inicial, todos aquellos elementos que puedan interferir favorablemente en el desarrollo de sus clases, incluyendo los conocimientos previos, los recursos con los que dispone, y de manera especial, los intereses o particularidades que puedan presentar los estudiantes.

Por otro lado, y con respecto a la relación del interés de los estudiantes y la planificación, la Profesora “A” expuso que la planificación:

Es primordial, el no hacerlo es improvisar, el cual no es correcto. El desarrollo de un contenido, pero el inicio del mismo, también es importante para incentivar el interés... Yo puedo modificar mi planificación varias veces, dependiendo del interés que presentan los muchachos por el tema. (S/P)

La planificación educativa debe poseer un carácter flexible y ajustarse al dinamismo que se presente en el aula de clases. Su función es esencialmente orientar a los docentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por eso en su

elaboración se deben considerar todos los escenarios posibles, para que las estrategias empleadas puedan responder satisfactoriamente a la motivación y a los intereses que se planteen los estudiantes. Para poder implementar algún método alternativo en la enseñanza de la Historia, es necesario que los docentes valoren y respeten correctamente el momento de la planificación, además, deben tomar en consideración todos los elementos señalados en este segmento, de manera que su planificación pueda responder favorablemente a la diversidad de intenciones presentes en las aulas de clase.

Retos de la Formación Docente

En segmentos anteriores contenidos de la investigación, se establecieron los elementos requeridos para la formación del docente de Historia en Venezuela; sin embargo, en la actualidad se presentan nuevas realidades y limitaciones que condicionan ese proceso de formación y su ejercicio profesional en las aulas. Al respecto Sobejano (2000), afirma que:

Entendemos, por tanto, que las orientaciones en el campo de la formación del profesorado han estado fuertemente condicionadas por las ideas dominantes sobre la educación en las que subyacen concepciones políticas y sociales que corresponden a intereses concretos en el tiempo y en el espacio (p. 39).

Durante la revisión histórica de la formación del docente y en especial de aquellos que imparten el área de Historia, se observó la progresiva preminencia de posiciones y políticas ajenas al campo educativo, que desfavorecieron notablemente la dinámica escolar y formativa del profesorado. Se pudo determinar que la mayoría de los docentes consultados carecen de la formación pedagógica, didáctica y de investigación histórica que favorezca su práctica profesional, generando en ellos la necesidad de incentivar un proceso de adquisición formativa permanente que les permita mantenerse en vigencia ante las diferentes realidades y contextos que se puedan presentar en las instituciones educativas y en las aulas. El aspecto formativo, es de gran relevancia en el actuar profesional de la docencia y en especial, al momento de incentivar un método de enseñanza alternativo en el área de la Historia; al respecto la profesora "C" considera que el profesor de Historia "Es un sujeto que debe estar involucrado en temáticas actuales, debe estar en proceso de actualización constante para poder abordar temas de la cotidianidad en aula, siempre debe estar preparado para dar respuesta ante las inquietudes de los estudiantes".

Para poder responder a esas exigencias, los docentes consultados manifestaron estar conscientes de la necesidad de una correcta formación pedagógica y de la disciplina histórica, ya que concuerdan con la frase señalada por la Profesora "A", que señala, desde su experiencia profesional, que quienes imparten área de Historia deben saber de "historia y cómo enseñarla, por lo difícil que es". Esta postura se ve reafirmada por el Profesor "B" al manifestar que:

“Tener formación de Historia o áreas sociales, no alejados de la historia, es una necesidad preponderante ya que enseñar historia no es como enseñar matemática, no existe una receta, se debe recurrir a diversas herramientas o estrategias para dar las clases”.

Un docente que posea una formación equilibrada entre el conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinario de la ciencia histórica, tiene la capacidad de plantearse alternativas de enseñanza más asertivas, rompiendo los esquemas tradicionales y convirtiendo el saber histórico en un ejercicio teórico-práctico de la reflexión, con una postura crítica en el estudiante. Además, de poder dar respuestas más oportunas a los diferentes escenarios que se plantean en el ámbito educativo en la Nación y en particular, en la región.

Integración del área de formación

Retos para GHC

Tal como ya se advirtió, la integración de las diversas áreas que conformaban las Ciencias Sociales en el Subsistema de Educación Básica, promovida por el Estado venezolano a partir de la implementación de una nueva maya curricular y como parte de un proceso de transformación pedagógica llevado a cabo desde el 2017, generó el surgimiento del área de

formación denominado Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC) y con ella, nuevos retos educativos que superar. GHC es un área de formación que tiene por objetivo comprender e interpretar los procesos de las sociedades humanas en el país y en el resto del mundo, con una visión integracionistas y no parcelada, como lo fue en anteriores programas de estudio; al respecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017), orientó que:

El enfoque de Geografía, Historia y Ciudadanía es integral y va más allá de materias de las ciencias sociales, con la finalidad de que los y las adolescentes aprendan desde lo conocido a lo desconocido, a reconocer sus mundos y el mundo de otros y de otras. (p. 101).

El reconocimiento a las diferentes realidades sociales desde el enfoque geohistórico y el valor del conocimiento previo en el estudiante, son elementos que requieren de la concepción de la Historia como proceso y no como el cúmulo de datos y fechas, situación que por años caracterizó el aprendizaje de este conocimiento. Por lo tanto, la enseñanza de la Historia desde el área de GHC, debe incentivar niveles de pensamiento superior en los estudiantes, crítico y reflexivo, los cuales han de asumirse como elementos centrales en la planificación propuesta por los docentes y en la selección de estrategias de enseñanza y aprendizaje que satisfaga esas exigencias.

Para tales fines, la propuesta curricular planteó que los contenidos de GHC estén expresados a través de temas generadores, tejidos temáticos y referentes teóricos-prácticos, los cuales poseen la intención de facilitar al docente la creación de condiciones en el aula para que sus estudiantes puedan superar el aprendizaje “memorístico libresco, mecánico, ausente de interpretación y comprensión, muy característico de la enseñanza tradicional de esta área de formación”. (MPPE, 2017, p. 101). Estas nuevas exigencias podrían permitir que los profesores incentiven nuevas formas de enseñanza de conocimiento histórico; sin embargo, entre los retos que se presentan a esta nueva propuesta, está la dificultad de garantizar una auténtica integración de áreas, que proporcione más perspectivas en el estudio del conocimiento del pasado.

Frente a esta situación, los docentes consultados manifiestan estar de acuerdo ante esa dificultad, ya que romper los esquemas parcelados del conocimiento que por años estuvieron presentes en el sistema educativo nacional, es una limitación difícil de superar. Al respecto y por su experiencia profesional, la Profesora “A” indica que:

[La transformación curricular] No presenta beneficios. Un ejemplo es la función de áreas como GHC, el cual los docentes se centran en un área y descuidan otra, o la simplifican al punto de hacerla muy sencilla, no hay seguimiento y en ocasiones no hay contenidos de historia(S/P).

Para reducir esta limitación, la propuesta curricular plantea la problematización de los contenidos, y que puedan permitir que los estudiantes comprendan los temas propuestos, como procesos que requieren de la toma de decisiones para resolverlos, respetando el valor de su entorno, sus capacidades y sus habilidades. Para el Ministerio de Educación, los temas propuestos y su problematización deben ser estudiados como un todo, haciendo un esfuerzo para que sean comprendidos de manera integral y con un enfoque geohistórico, lo que exige que el docente posea las competencias requeridas para alcanzar dicha postura.

El enfoque multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar en GHC

La integración de GHC requiere que los docentes planteen una dinámica educativa con perspectiva multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria; esta visión integracionista reconoce el valor que posee la diversidad de enfoques y escalas en las distintas áreas de estudio y conocimiento. Una forma de concretar esta integración es a través de proyectos de aprendizaje, los cuales deben contemplar los temas generadores problematizados y los elementos de interés para los estudiantes.

Los proyectos de aprendizaje generalmente responden a la realidad experimentada por la comunidad educativa, entre ellos los estudiantes, caracterizadas previamente a través de procesos diagnósticos institucionales o de aula, que permiten

identificar elementos de interés colectivo. Poder determinar los asuntos que puedan interesar a los estudiantes con respecto a su pasado y su contexto es otro reto para el área de formación y sus docentes, al respecto el Profesor “B” comparte su experiencia profesional:

...el currículo nos restringe a enseñar ciertas cosas, sin embargo, hay otras que pueden ser más útiles para los muchachos. Hoy día hablo más de la historia reciente que la pasada, es decir, prefiero hablar de las épocas modernas, que de la colonización; esto es porque los muchachos se interesan más, ya que es la realidad que viven. (S/P).

El estudio y la comprensión del presente histórico, visto desde la diversidad disciplinaria y desde los intereses de los estudiantes, requiere de una formación adecuada por parte del docente, de una planificación escolar proponente, que permita cumplir con los objetivos propuestos en el currículo escolar y que atienda a la realidad sentida de los participantes del proceso educativo.

Fuentes empleadas para la enseñanza y el aprendizaje de GHC

Durante el abordaje a los docentes consultados no se observó, ni se mencionó, el uso de fuentes especializadas en el conocimiento histórico para la enseñanza de la Historia, sino el empleo de textos o módulos escolares proporcionados o aprobados mayormente por el Estado venezolano y cuyos contenidos han sido cuestionados por diferentes autores, asunto ya abordado en los primeros segmentos de esta investigación. Sin embargo, se pudo valorar que en la actualidad el uso de herramientas virtuales por parte de los docentes y los estudiantes, ha tomado un progresivo auge, motivado al fácil acceso que permite las TIC y que ofrece una variedad y cantidad de información que los aproxima al desarrollo de los referentes teóricos y prácticos planteados. Esta situación es reafirmada por la Profesora “C”, quien señala que las fuentes más empleadas por ella y sus estudiantes han sido:

Libros escolares de historia, correspondientes a cada año. También el internet es una herramienta importante, en especial por los recursos audiovisuales que se encuentra en ella. Un ejemplo son los videos de YouTube, los cuales los estudiantes muestran más interés que por leer (S/P).

La pérdida del hábito de lectura por parte de los estudiantes y el poco, casi nulo, uso de textos especializados para el estudio de la historia en el “ámbito escolar” ha sido una

realidad con la cual han tenido que lidiar los docentes que propician la construcción del conocimiento histórico. Pese a esto, es importante resaltar la existencia de una gran variedad de fuentes históricas presentes en el ámbito local y comunitario, los cuales pueden ser de gran utilidad en la implementación de la microhistoria como modelo alternativo para la enseñanza de los procesos históricos, ya que gozan de gran validez y confiabilidad. Entre los más sobresalientes se encuentran los registros y documentos albergados en prefecturas y registros civiles, eclesiásticos, archivos, bibliotecas, organizaciones comunitarias, empresas públicas y privadas, instituciones que pertenecen al Estado y demás vestigios que se puedan conservar en los núcleos familiares o por personas que integran la comunidad.

Aportes y limitaciones en la enseñanza de los procesos históricos en la realidad educativa local

Existen una variedad de potencialidades y limitaciones presentes en la enseñanza de los procesos históricos en la realidad educativa local, que pueden condicionar favorable o desfavorablemente la implementación de la microhistoria como modelo alternativo para enseñanza de los procesos históricos. Algunos de estos elementos se encuentran presentes en el currículo nacional y en las experiencias educativas propuestas por los docentes responsables de impartir dicha área de formación; a continuación, se procederá a conocer la postura relacionada con estos planteamientos, en contraste con los documentos consultados.

Currículo Nacional vs. el enfoque local

Pese a que el programa de GHC propuesto para el nivel de media general del Subsistema de Educación Básica, establece un enfoque integracionista a través de la geohistoria, e integral por su carácter interdisciplinario; el contenido de sus temas generadores y de los referentes teóricos-prácticos planteados, desconocen mayormente la realidad y el entorno comunitario que rodea al estudiante. Dejando de lado, el carácter regional y local que permitiría reconocer el valor histórico de las comunidades, sus dinámicas y sus integrantes; todo esto desde una postura crítica y reflexiva que haga posible promover el “pensar histórico” planteado por Aranguren (1997 a), y que podría ser viable desde una alternativa de enseñanza microhistórica.

Al respecto la Profesora “A”, señala que ha observado que el currículo nacional “no toma en cuenta la historia regional y pienso que se debería iniciar el estudio de la historia por lo local, lo regional, hasta llegar a lo general”. Además, agrega que:

Puede iniciar con la historia municipal. También historia de familia a través de imágenes o fotos. Historia religiosa, visita a algunas manifestaciones culturales como lo vasallos de la Candelaria o San Benito. Historia comparativa con expresiones culturales en diversos sitios, ejemplo San Benito en el páramo [Mérida-Venezuela], y el sur del lago. Aplicación de una entrevista a quienes protagonizan las manifestaciones culturales (S/P).

De esta manera la docente consultada plantea la necesidad de estudiar la Historia desde un enfoque local que permita aproximar al estudiante a un nuevo conocimiento y que a su vez incida en su motivación e interés. Por otro lado, esta situación presente en el currículo nacional afecta negativamente al aprendizaje del estudiante, tal y como lo señala el Profesor “B”, al indicar que:

Si hay una afectación, pues las decisiones centrales dejan de lado las realidades locales, lo que genera un desconocimiento por el pasado histórico de las comunidades y sus personalidades. Por ejemplo, usted le puede preguntar a un muchacho [estudiante] quién fue Tulio Febres Cordero y qué representó ese personaje dentro de la historiografía merideña. Y nadie sabe quién fue Tulio Febres Cordero (S/P).

En la actualidad, el Estado continúa promoviendo el aprendizaje de la Historia desde la escala nacional y desde su perspectiva política, generando una serie de limitaciones y dificultades para los docentes que imparten el área, entre las que sobresale la poca formación especializada con respecto a algunos contenidos propuestos; sobre ese asunto el profesor citado anteriormente señala que:

[...] he tenido problemas, porque hay cosas que no sé cómo enseñar eso. Hay cosas tan detalladas que escapan de la realidad del merideño, por eso yo prefiero enseñar otras cosas que si se viven en esta realidad. Incluso en algunos casos a mí mismo me cuesta internalizar lo que a nivel central solicita que se enseñe. (S/P).

Esta realidad curricular reafirma la necesidad de tener un programa de estudio que responda a las diversas realidades presentes en las regiones y localidades, de manera tal que puedan reducirse las posibles limitaciones existentes por parte de la formación docente y demás elementos presentes durante el desarrollo de su contenidos y propósitos. Incentivar un cambio de escala y enfoque en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, puede incidir favorablemente en el aprendizaje, asumiéndose éste como el mayor interés para el docente y para el Estado venezolano.

El Desconocer del docente sobre la enseñanza de la historia local

La enseñanza de la Historia desde un enfoque local, requiere que los docentes no solo posean formación disciplinar en el área de Historia y pedagógica para su enseñanza; sino un profundo compromiso por el ejercicio de la investigación permanente, un agudo sentido de reconocimiento por el valor histórico de los vestigios y testimonios presentes en las localidades, el fácil acceso a herramientas investigativas, y el

planteamiento de categorías de análisis que les permita convertir en conocimiento histórico los hallazgos de la cotidianidad comunitaria para su transmisión.

Es posible que en la actualidad estén ausentes estos elementos en la formación del docente que imparte el conocimiento histórico, lo cual puede incidir desfavorablemente en su motivación hacia la microhistoria como método alternativo para la enseñanza del conocimiento del área. Sin embargo, la realidad educativa nacional exige cambios de posturas por parte de los profesores ante la enseñanza que se promueve en las escuelas; el perfil profesional del educador, demanda que se mantenga en un proceso permanente de formación, actualización y apertura para alcanzar altos estándares de calidad en la educación que imparte; ajustada a la multiplicidad de intereses y realidades presentes en las instituciones educativas.

Aproximación para la enseñanza de los procesos históricos nacionales desde la Microhistoria

Todo hecho histórico puede estar vinculado con la historia global, ya que las acciones humanas se contextualizan en medio de sus dinámicas políticas, económicas y sociales, al respecto Medina Rubio (1983) señala que “la historia local, parroquial o microhistoria, constituye una motivación indudable para llegar al conocimiento, al cultivo y al uso de las historias mayores” (p. 90). En consecuencia, la enseñanza de la Historia a través de los enfoques locales no solo es una

necesidad pedagógica sentida en el ámbito educativo, sino es una realidad posible, que puede ser llevada a cabo en las escuelas por los docentes y que permitiría la consolidación de las metas, además de los principios postulados en el Subsistema de Educación Básica.

La propuesta microhistórica se centra en el estudio de la vida cotidiana, política, económica, de los asuntos sociales y culturales de una comunidad. Generalmente, desde una dimensión espacial limitada y en un tiempo prolongado que permita determinar la construcción de ese imaginario colectivo presente en la localidad, al respecto Aurell, J. *et. al.* (2013), considera que la microhistoria “... se basa en la narración de un hecho singular con aspiraciones globalizantes” (p. 310), la esencia fundamental de la microhistoria, es mantener una mirada focalizada o un cambio de escala para estudiar la dinámica presente entre los actores y el contexto social de la comunidad.

La enseñanza de la Historia desde la investigación microhistórica debe realizarse con una postura crítica y analítica a través de la narrativa descriptiva, adecuadamente documentada a través de complejos procesos de recolección y análisis de datos. Al respecto el Ministerio del Poder Popular para la Cultura (2005), a través de la Biblioteca Nacional agrega que “...no puede haber una historia de Venezuela sin atender su origen, desarrollo e interrelación de todas sus comunidades, que son precisamente las que posibilitan la existencia de una región y un país” (p. 13). El reconocimiento de la historia local por medio de su enseñanza puede permitir que en el país se reconozca el valor histórico del patrimonio de

sus comunidades organizadas en parroquias, caseríos, barrios y urbanizaciones, ofreciendo un panorama motivador en el estudio y conocimiento de esas realidades particulares.

Planificación

La microhistoria como modelo alternativo para la enseñanza de la Historia, es una propuesta que no desconoce el valor del programa de estudio de GHC planteado por el Estado en el 2017, ajustándose a los temas generadores, tejidos temáticos y referentes teóricos-prácticos contenidos en dicho plan de estudio. La propuesta microhistórica persigue un cambio de enfoque, para intentar acercar al estudiante a una visión más íntima y focalizada del conocimiento histórico; es decir, a un progresivo acercamiento a su realidad y contexto comunitario.

En consecuencia, la presente propuesta no busca plantear un programa de estudio paralelo, sino mirar desde otra perspectiva la formación, los intereses y las realidades presentes en las aulas. Reconociendo el dinamismo de las localidades y de las propias escuelas. A continuación, se presenta el programa de estudio del 2017, organizado por año de estudio, temas generadores, tejidos temáticos, referentes y la propuesta con un enfoque local para el Nivel de Media General.

Propuesta y contenidos de 1er año de Media General

El desarrollo programático para este año debe también considerar los temas relacionados con la Historia como ciencia y disciplina, el método histórico y las fuentes historiográficas para el estudio del pasado histórico colectivo y comunitario.

Contenido programático N° 1 de GHC para 1er año de Media General

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reconocer el espacio geográfico de la comunidad y su Historia. Fundación del caserío, el barrio, la ciudad y creación del croquis de la comunidad a través de la revisión de documentos, cartografía local e historia oral de sus habitantes, con la finalidad de desarrollar un criterio crítico y reflexivo del estudiante.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático	Referentes teórico-prácticos
<p>La relación de los grupos humanos con la naturaleza, a través del tiempo para generar los espacios geográficos que conocemos hoy.</p> <p>Condiciones históricas de los grupos humanos en sus espacios geográficos. Somos nuestra Historia y somos nuestra Geografía. Factores que han incidido en el proceso de cambio del espacio en que se habita. El entorno local, regional. Relación entre las potencialidades del espacio geográfico y las labores productivas que se desarrollan en él. El espacio geográfico y las condiciones históricas de los pueblos. Relación del ser humano con el espacio donde hace vida. ¿Cómo concibe el mundo un llanero en la sabana o un andino entre las montañas? Problemas de riesgos en la comunidad donde se vive. El entorno local, regional, nacional y mundial. La diversidad de los espacios geográficos: rurales, de campo. Urbanos, de ciudad. Urbanismos, caseríos y pueblos que conforman nuestro país. Utilización de los espacios geográficos a lo largo de la historia, las viviendas, las actividades económicas, el poblamiento. Satisfacción de las necesidades humanas. Las urbes en América latina y en el mundo. Distribución de la población mundial y los factores: climas, zonas de adversidad y zonas de bonanza, climas extremos y relieves de difícil acceso.</p>	<p>El espacio geográfico de la comunidad y su historia. Fundación del caserío, el barrio, la ciudad. El croquis de la comunidad. Carta del barrio. Planos locales. Cartografía comunal. Diversidad de espacios geográficos de nuestra Pachamama. Dinámica temporo-espacial de los espacios geográficos. Representaciones geográficas: el mapamundi, mapa de la región, mapa de la República Bolivariana de Venezuela. El globo terráqueo. Dónde y cuándo. Dónde y hasta dónde: la extensión. Cuándo y hasta cuándo: tiempo histórico. La cartografía. Paralelos, meridianos, latitud, altitud, longitud. Sistema sexagesimal: grados, minutos, segundos. Gráficos de crecimiento poblacional. Cartograma de la población mundial</p>

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 2 de GHC para 1er año de Media General

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

- Reconocer el valor del núcleo familiar a través de la realización del árbol genealógico con el fin de conocer la historia familiar.
 - Identificar a las personalidades más relevantes en la comunidad o localidad donde se habita, a través de su historia de vida o situaciones resaltantes de la vida cotidiana comunitaria.
 - Reconocer actividades comunitarias que incentiven las buenas relaciones de convivencia, tolerancia y solidaridad a través del registro y la observación directa, con el fin de perpetuar en el imaginario colectivo su relevancia.
-

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático	Referentes teórico-prácticos
<p>Las familias, la comunidad, la territorialidad y el hábitat.</p> <p>Los distintos tipos de familia según sus integrantes y según las culturas de los pueblos. El hogar, el hábitat de convivencia y corresponsabilidad familiar. La comunidad como hábitat de convivencia de muchas familias. Características de convivencia y corresponsabilidad en los pueblos indígenas. Responsabilidad del Estado venezolano con la protección de la familia. La protección familiar en otros países. Autobiografía. Biografía de nuestros ascendientes (madre, padre u otros y otras). El árbol genealógico-cultural de las familias (de dónde venimos, quiénes somos). La historia local de la comunidad (cómo se fundó, quiénes la fundaron, quiénes somos hoy). La comunidad como hábitat de convivencia de las familias para satisfacer necesidades sociales, políticas, económicas, culturales, ambientales. La comunidad donde se reside, su conexión geohistórica y cultural con el municipio, la región y el país. La organización política, social, económica, cultural y ambiental en las comunidades. Consejos comunales y comunas.</p>	<p>Caracterización de las familias. Personajes y vida cotidiana. Las relaciones sociales de convivencia, tolerancia y solidaridad: su adquisición desde el núcleo familiar. Servicios, Actividades económicas. Organizaciones comunitarias. La organización comunitaria: Ley Orgánica de los Consejos Comunales, Ley Orgánica de las Comunas, Ley de Economía Comunal, Ley Orgánica del Poder Popular, Ordenanzas de Convivencia Ciudadana, otras. Ámbito geográfico de los Consejos Comunales: las poligonales. La línea de tiempo como organización del tiempo cronológico. Cartografía del ámbito local-comunal. Leyes del Poder Popular.</p>

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 3 de GHC para 1er año de Media General

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reconocer los principales vestigios presentes en la localidad de nuestro pasado originario (personalidades, arquitectura, urbanismos, artesanía, vocablos, gastronomías, tradiciones religiosas, demás expresiones culturales), a través de la observación directa y revisión de documentos que permitan la reconstrucción histórica de los primeros pobladores en la región.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

Los pueblos indígenas.

Los pueblos indígenas: Los nacidos y las nacidas en estas tierras. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Pueblos indígenas: ¿indios?, ¿prehispánicos?, ¿aborígenes?, ¿amerindios? El poblamiento de América y sus teorías. Distribución actual de los pueblos indígenas en América (incluyendo América del Norte). Los pueblos indígenas como población originaria. La relación sociedad - naturaleza actual en comparación con practicada por los pueblos originarios. Pueblos de yuca y maíz: su interconexión con el espacio geográfico. Invasiones y despojo de la tierra a las y los habitantes aborígenes de Nuestramérica. Fundación de ciudades: repartimientos y encomiendas. Las poblaciones indígenas en la República Bolivariana de Venezuela. Distribución territorial actual. Familias lingüísticas. Derechos de los pueblos indígenas en las constituciones de Venezuela de los años 1999, 1961 y 1830. Testimonios arqueológicos de los pueblos originarios. Resistencia indígena. Guaiacáipuro, Yaracuy, Mara y otros líderes aborígenes Urimare y Urquí, ejemplos de la resistencia de la mujer indígena. Otros pueblos originarios de Nuestra América: Culturas Olmeca, Maya, Azteca, Chavín, Mochica, Nazca, Tiahuanaco, Inca.

Referentes teórico-prácticos

Indígena. Término que se aplica a lo relativo a la población originaria de un territorio. Este término procede del latín, suma de dos partes claramente diferenciadas: el adverbio "inde", que traduce "allí", y "gena", que es equivalente a "nativo". Periodización, para medir el tiempo: mes, año, quinquenio, década, siglo y milenio. Los Tupiguaraní, los Katugua. Huellas arqueológicas en Venezuela y Nuestramérica. Capítulo VIII del Título III de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Colonización y despojo de las tierras de los pueblos originarios. Los estados de la República Bolivariana de Venezuela con población indígena. Selección y estudio de un pueblo indígena de Venezuela (idioma, costumbres, territorios, cultura, historia reciente, problemas). Ley Orgánica de Pueblos Indígenas.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 4 de GHC para 1er año de Media General

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reconocer los principales vestigios presentes en la localidad de la Afrovenezolanidad (personalidades, arquitectura, urbanismos, artesanía, vocablos, gastronomías, tradiciones religiosas, demás expresiones culturales), a través de la observación directa y revisión de documentos que permitan la reconstrucción histórica de la llegada de esos grupos humanos a la región.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático	Referentes teórico-prácticos
<p>Afrovenezolanidad:</p> <p>Esclavitud, resistencia y construcción de la libertad La esclavitud.</p> <p>Los esclavizados y las esclavizadas en América y el mundo. La explotación de los pueblos indígenas y la llegada de los esclavizados y las esclavizadas desde el continente africano. Las provincias de Venezuela y la economía colonial a la llegada de los esclavizados y las esclavizadas. Creencias, valores, conocimientos, saberes y prácticas culturales de los y las afrodescendientes. Nace una nueva cultura: la afrovenezolanidad. Resistencia y construcción de la libertad. Andresote, El Negro Miguel y José Leonardo Chirino. Cimarronerías y cumbes. Simón Bolívar y su lucha por la abolición de la esclavitud. Comunidades afrovenezolanas. Inmigrantes afroamericanos. Lectura crítica de los medios de comunicación: imagen discriminatoria de los afrovenezolanos y las afrovenezolanas. Construcción de la venezolanidad y su correlación con la diversidad de espacios geográficos en el territorio nacional. Encuentro de saberes y prácticas culturales-ambientales: su vinculación con expresiones de religiosidad popular mágica religiosas.</p>	<p>Desarrollo económico en las provincias venezolanas con significativa mano de obra esclavizada. Explotación de nuestros recursos naturales y formas de explotación de indígenas y esclavizados. Principales actividades económicas durante la Colonia en Venezuela y en otros espacios del continente americano. Impacto de la economía colonial en el ambiente. Evangelización de los aborígenes americanos y africanos como mecanismo de dominación. Derechos de las comunidades afrodescendientes en los documentos: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley contra la Discriminación Racial (2011), constituciones de Venezuela de los años 1961 y 1830. Selección y estudio de un pueblo afrovenezolano: ubicación geográfica, cultura, tradiciones, historia, problemas. Curiepe, Birongo, Choroní, Chuao, Bobures, Borburata, Patanemo, Naiguatá, Cariaco, Güiría, Veroes, entre otros. La Cruz de Mayo. María Lionza. Medicina tradicional.</p>

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 5 de GHC para 1er año de Media General

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reconocer los principales aportes realizados por las organizaciones juveniles comunitarias y los jóvenes que lo integran durante el devenir histórico comunitario, a través de la observación directa y la historia oral de los habitantes, con la finalidad de desarrollar un criterio crítico y reflexivo en cuanto a la actuación de los jóvenes y buena convivencia.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

La adolescencia: nuevas responsabilidades para el ejercicio pleno de la personalidad y la ciudadanía Significado de la identidad como persona, como miembro de una familia y de una comunidad. Características de la adolescencia, emocionalidad, autoestima y toma de decisiones. Distribución equitativa del tiempo para el estudio, las responsabilidades familiares y la recreación. Identidad sexual y de género: relaciones responsables y respetuosas. El noviazgo. Derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes. Paternidad y maternidad responsable. La vida en pareja y en sociedad. Matrimonio, unión estable de hecho, divorcio. Machismo y sexismo. Violencia de género. Democracia participativa, protagónica y práctica de ciudadanía y de paz de las y los adolescentes en el liceo. Articulación de la organización estudiantil con la comunidad adyacente a partir de la práctica de ciudadanía responsable.

Referentes teórico-prácticos

Deberes y derechos de las y los jóvenes. Derechos sociales y de las familias (CRBV). Matrimonio, unión estable de hecho, divorcio. Machismo y sexismo. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Organizaciones venezolanas e internacionales para la defensa de los derechos de las féminas. Políticas públicas venezolanas antipobreza. Programas sociales del Estado venezolano para la protección de la familia. Acuerdos de convivencia escolar y en las organizaciones juveniles. Croquis local (recorrido entre la institución educativa y el hogar). Proyectos estudiantiles con pertinencia sociocomunitaria. Proyecto de vida.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 6 de GHC para 1er año de Media General

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reconocer el valor histórico de Francisco de Miranda en la construcción de la emancipación venezolana, a través de las fuentes historiográficas para el estudio del pasado histórico colectivo, comunitario y la presencia de sitios públicos en el entorno comunitario que llevan su nombre, con la intención de incentivar una actitud crítica y reflexiva en los estudiantes.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

Referentes teórico-prácticos

Francisco de Miranda y su época.

Estado, municipios, avenidas y otros sitios públicos que llevan su nombre. Francisco de Miranda, blanco de orilla. Por qué se le reconoce como precursor de la independencia. Estudios de matemáticas, idiomas, geografía y la acumulación de libros en una biblioteca alimentada con obras de filósofos como Montesquieu, Platón y muchos otros de renombre en la época. Oficial del ejército español en Melilla y Argel. El imperio español en África. Juan Manuel Cajigal, amigo de Miranda. Cuba, Jamaica y Las Bahamas. El Caribe recorrido por Miranda. El periplo europeo de Miranda. La expedición de 1806. Creación de la bandera nacional. El Leander y los combatientes que acompañaron a Miranda. Coro, las distintas reacciones de sus habitantes. Bolívar y Miranda. La Sociedad Patriótica. Declaración de Independencia. La Primera República. La capitulación. La Carraca. Los restos de Miranda. Tricentenario de Miranda en 2050. ¿Cómo construimos el futuro?

Estructura social de la colonia. La batalla de Pensacola. Ingleses y españoles en guerra. Los límites de la “América Española” La idea de Hispanoamérica y de Colombia. Estados Unidos en 1783. Imperio ruso e imperio turco. La Revolución francesa. Reinos y monarquías del siglo XVIII europeo. La Revolución de abril de 1810.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Propuesta y contenidos de 2do año de Media General

El desarrollo programático para este año debe considerar los temas relacionados con la investigación microhistórica y reconocimiento de fuentes históricas en la localidad.

Contenido programático N° 1 de GHC para 2do año de Media General

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Analizar los resultados electorales para elegir autoridades públicas, a través de fuentes hemerográficas comunitarias, locales y regionales, con la intención de valorar el uso de fuentes historiográficas para la reconstrucción histórica y promover una actitud crítica en los estudiantes.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

Participación y protagonismo ciudadano. En Venezuela la soberanía reside intransferiblemente en el pueblo. Formas directas e indirectas de participación. El sufragio como forma indirecta de participación. Las elecciones de segundo grado en Venezuela y en otros países del continente americano. El sufragio universal, directo y secreto en Venezuela para elegir autoridades y representantes ante los poderes públicos. Proceso histórico que inicia la amplia participación en el sufragio en los países de Nuestramérica. Funciones del Consejo Nacional Electoral como órgano rector y máxima autoridad del Poder Electoral. La revocabilidad del mandato. La participación directa en la gestión pública, la asamblea de ciudadanos y ciudadanas, la controlaría social. La organización comunitaria: los consejos comunales, las comunas. La economía comunal y redes socioproductivas. La participación ciudadana en Consejos Estudiantiles, Consejos de Trabajadores, Consejos de Campesinos y Pescadores, entre otros.

Referentes teórico-prácticos

Artículos 5, 62, 70 y 184 de la CRBV. Ley Orgánica de Procesos Electorales. Comportamiento del electorado en los últimos años. Análisis de resultados electorales para elegir al presidente de la República, gobernadores, gobernadoras de los estados; diputados y diputadas para las asambleas legislativas de los estados y la asamblea nacional, y alcaldes y alcaldesas de los municipios. Las vocerías de los comités y otras organizaciones en los Consejos Comunales y su elección. Ley Orgánica del Poder Popular. Ley Orgánica de los Consejos Comunales. Proyectos socioproductivos en el ámbito local-regional. La participación protagónica de los ciudadanos y ciudadanas en las organizaciones comunitarias.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 2 de GHC para 2do año de Media General

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reconocer el valor de la historia de vida de personajes comunitarios portadores de la cultura popular del pueblo venezolano, a través de la revisión de documentos e historia oral de los habitantes, con la finalidad de desarrollar un criterio crítico y reflexivo del estudiante.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

La independencia: luchas por la emancipación de Nuestramérica.

Los primeros en resistir al invasor. Movimientos libertarios del siglo XVIII. Francisco de Miranda, blanco de orilla. El periplo europeo de Miranda. Por qué se le reconoce como precursor de la independencia. Las expediciones de Miranda que anunciaron tempestad. El Leander y los combatientes que acompañaron a Miranda. Creación de la bandera nacional. Coro, las distintas reacciones de sus habitantes. Colombeia, el proyecto unionista de Miranda. Bolívar y Miranda. Primeros ensayos republicanos y la Guerra de Independencia. Las repúblicas en Venezuela: desde la Declaración de Independencia de 1811 hasta el nacimiento de la Quinta República (1999). La continentalización de la guerra: estrategia bolivariana que garantizó el triunfo patriota, y la vigencia de la unidad de nuestros pueblos en procura de nuestra segunda independencia. Independencia de otros pueblos de Nuestramérica. El proyecto unionista de Bolívar, su vigencia hoy y en los tiempos por venir. Sueños y esperanzas de dos Simones: Simón Rodríguez y Simón Bolívar. La destrucción de Colombia, la Grande. La Cosiata, la Convención de Ocaña, el deceso de Bolívar. El congreso constituyente de 1830. El nacimiento de la Cuarta República, oligárquica y semicolonial (1830). Problemática económica, social, cultural y política confrontada por la Cuarta República

Referentes teórico-prácticos

Los primeros en resistir a la invasión europea fueron los indígenas. Los cumbes, las cimarroneras y las rochelas, espacios de libertad. Movimiento popular de Cochabamba (1730). Insurrección del Paraguay (1713-1735). Insurrección de Túpac Amaru II (1780- 1781) y de Túpac Katari y su esposa Bartolina Sisa (1781). Movimiento de Comuneros de Nueva Granada (1781). Revuelta de Juan Francisco de León (1749- 1752). Insurrección de José Leonardo Chirino (1795). Conspiración de Gual y España (1797). Tentativa de negros y mulatos de Maracaibo (1799). Estructura social de la colonia. Miranda en el contexto mundial. La batalla de Pensacola. Ingleses y españoles en guerra. Los límites de la “América española”. La idea de Hispanoamérica y de Colombia. Estados Unidos en 1783. Imperio ruso e imperio turco. La Revolución francesa. Reinos y monarquías del siglo XVIII europeo. Primera expedición y segunda expedición de Miranda (1806). Colombeia, el proyecto unionista de Miranda. Los sucesos del 19 de abril de 1810. La Sociedad Patriótica y el primer Congreso Constituyente de Venezuela (1811). El movimiento juntista en América Latina. La Declaración de la Independencia de Venezuela (5 de julio de 1811). El proceso constituyente iniciado en 1999. La caída de la Primera República (1811-1812). Causas de la caída de la Primera República (Manifiesto de Cartagena). Restablecimiento y pronta caída de la Segunda República (1813-1814).

en sus inicios. Pugnas entre civiles y militares. El caudillismo como fenómeno sociopolítico y las continuas guerras caudillistas. Fraccionamiento de la oligarquía gobernante. La insurrección campesina y antiesclavista de 1846-1847, y la Guerra Federal (1858-1863). Nueva traición al campesinado sin tierras en la Federación (1863-1870).

Carta de Jamaica: visiones de El Libertador sobre América para reflexionar en el presente. La incorporación de sectores populares a las filas patriotas a partir de 1816 (el Decreto de Carúpano). Liberación de Guayana e instalación del Congreso de Angostura (1819) que dio nacimiento a Colombia (Tercera República). Discurso de Angostura. Batallas que sellaron la Independencia de los países bolivarianos: Boyacá (1819), Carabobo (1821), Bomboná (1822), Pichincha (1822), Junín (1824) y Ayacucho (1824). Independencia de Haití, Argentina, Paraguay, Chile, México, Centroamérica y Brasil. El Congreso Anfictiónico de Panamá (1826). Constitución de 1830. Presidencias de José Antonio Páez. Consecuencias de la Guerra de Independencia: economía devastada, población diezmada y endeudamiento externo; mantenimiento de la estructura social de clases heredada de la Colonia; permanencia del latifundio; mayoría de iletrados portadores de la cultura popular del pueblo venezolano y minoría elitesca seguidora de modelos culturales europeos. Comparación de la organización de los Poderes Públicos y el régimen electoral, según la Constitución de 1830 y la Constitución de 1999.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 3 de GHC para 2do año de Media General

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reseñar la historia de mujeres destacadas en el ámbito local, a través de la revisión de documentos e historia oral de los habitantes, con la finalidad de desarrollar una postura crítica y reflexiva en el estudiante, para una vida libre de violencia.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

Referentes teórico-prácticos

La mujer venezolana

La mujer venezolana en la lucha por la Independencia Sexo y género. La equidad de género. Mujeres destacadas en diferentes áreas. El voto femenino y la participación política. El feminismo. La igualdad en el goce y ejercicio de los derechos. La madre trabajadora. El reconocimiento del trabajo doméstico. Medios de comunicación y comercialización de la figura femenina. Participación protagónica de la mujer en la vida política, social, cultural y económica de su familia, comunidad, región y nación. La mujer indígena, la mujer afrovenezolana, la mujer campesina, la mujer de la ciudad. La violencia contra la mujer en el país y en el mundo. Respeto a la integridad de todas y de todos sin distinción.

Biografía de mujeres venezolanas. Heroínas de la Independencia. Día Internacional de la Mujer. Derechos de la mujer en condición de igualdad. Artículos 21, 32, 54, 64, 75, 76, 77, 80, 86, 88, 89 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Ley Orgánica sobre los Derechos de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 4 de GHC para 2do año de Media General

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Conocer la localización cartográfica de los principales espacios de interés común en la comunidad, su historia y relevancia comunitaria, a través de la revisión de documentos, cartografía local e historia oral de los habitantes, con la finalidad de desarrollar una postura crítica y en el estudiante.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

La organización del espacio en la Venezuela agraria. Potencialidades de Venezuela como país intertropical. Una mirada al pasado agrícola de Venezuela para alcanzar la soberanía alimentaria. Potencialidades de la Pachamama venezolana para la producción agrícola vegetal y animal. La desconcentración productiva y poblacional como imperativo para alcanzar el equilibrio geoeconómico de la Nación. Los diversos espacios geográficos de Venezuela. Organización espacial seccionada o regionalizada de la Venezuela Agraria. Distribución de la población en el territorio. Relaciones de producción dominantes en la Venezuela Agraria. El hinterland de los principales puertos. Los espacios continentales e insulares venezolanos: división político territorial.

Referentes teórico-prácticos

Localización de Venezuela en las zonas geoastronómicas. Coordenadas que determinan la latitud y longitud de Venezuela. Posición geográfica de Venezuela en América y el mundo. El espacio aéreo y marítimo del territorio nacional. Relieves en Venezuela: cordillera de los Andes, cordillera de la Costa, región llanera y llanura deltaica, territorio insular y Guayana. Tenencia de la tierra en la Venezuela agraria. Unidades de producción agropecuarias. Principales productos de consumo interno y para la exportación en la Venezuela Agraria. El eje del café, cacao, tabaco y caña de azúcar. Destinos de las exportaciones venezolanas. Balanza comercial en la Venezuela agraria. Los ríos utilizados como vías fluviales para el comercio interno y exterior. Importancia geopolítica y económica del eje Orinoco-Apure. Cuencas hidrográficas de Venezuela. Red fluvial de Venezuela. Aprovechamiento del espacio marítimo y las zonas costeras. Reforzamiento de las Áreas Bajo Régimen de Administración Especial (ABRAE). El relieve en Venezuela y en el continente americano. Conjuntos regionales en Venezuela: Costa-Montaña, Llanos y Guayana. La calidad de los suelos: tipos de suelo y vocación agrícola. Relaciones entre clima-vegetación-hidrografía-relieve y las actividades productivas en el territorio. La defensa de la selva tropical y el Acuífero Guaraní para asegurar la vida en el planeta.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Tabla 11. Contenido programático N° 5 de GHC para 2do año de Media General

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Identificar el origen de la comunidad, su pasado histórico, geográfico, principales características resaltantes de sus poblaciones, a través de la revisión de documentos, cartografía local e historia oral de los habitantes, con la finalidad de desarrollar una postura crítica y en el estudiante.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

**Problemática generadora de aprendizaje /
Tejido temático**

Referentes teórico-prácticos

Los cinco continentes Asia, Europa, Oceanía, África, América.

El planeta biosociodiverso. Pueblos indígenas en los cinco continentes. Culturas milenarias, diversidad de cosmovisiones y sistemas de conocimiento. La diferencialidad de las sociedades humanas. Mirando el Pacífico. China, Japón y Corea. Datos actuales e historia Indochina. Situación actual e historia. El cinturón del Pacífico. Océano de volcanes. Alrededor del Atlántico. Rutas marítimas y aéreas. El Atlántico Norte y el Atlántico Sur. África y América Latina El Mediterráneo, el mar Rojo, el mar Negro y el golfo Pérsico. El Canal de Suez, el Bósforo y los estrechos de Ormuz y Bab el-Mandeb. Conflictos actuales en el área. Antiguo Egipto, Mesopotamia, Asiria y Babilonia. Antigua Grecia, Imperio romano, Imperio bizantino. Imperio Musulmán y mundo islámico.

Océanos Pacífico, Atlántico, Índico, Antártico, Ártico. ¿Qué los separa?, ¿Dónde se encuentran? Flora y fauna en los océanos. Volumen y extensión de cada uno. Diferencia entre mares y océanos. Biomas oceánicos. Organismos unicelulares y grandes mamíferos en los océanos. Los países en cada uno de los continentes; características resaltantes de sus poblaciones humanas. Climas y relieves más resaltantes en cada continente.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Tabla 12. Contenido programático N° 6 de GHC para 2do año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Clasificar los patrimonios culturales locales presente en las comunidades a través de la elaboración de una caracterización local que permita incentivar en el estudiante un juicio crítico y reflexivo.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

**Problemática generadora de aprendizaje /
Tejido temático**

Referentes teórico-prácticos

Las creaciones y los patrimonios culturales de los pueblos Manifestaciones culturales de los pueblos indígenas. Cuarenta y cuatro pueblos indígenas en la República Bolivariana de Venezuela. Manifestaciones estéticas y artísticas de los pueblos indígenas del país: pintura, escultura, cerámica, arquitectura, artesanía decorativa y utilitaria. El europocentrismo: ¿Existe el arte universal? Manifestaciones artísticas en Asia, África y Europa. Reconocimiento de lo que somos. Los Diablos Danzantes: ¿por qué son patrimonios? Los movimientos artísticos del siglo XX y XXI en la República Bolivariana de Venezuela, en América y en el mundo

Arte griego y romano El Renacimiento en Europa. Patrimonio. Clasificación de los patrimonios. Patrimonios nacionales e internacionales. Patrimonios de la humanidad

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Propuesta y contenidos de 3er año de Media General

El desarrollo programático para este año debe también considerar los temas relacionados con la investigación histórica a través de la microhistórica y del reconocimiento de fuentes históricas en la localidad.

Tabla 13. Contenido programático N° 1 de GHC para 3ero año de Media General

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.	
Reconocer el valor histórico de la Campaña Admirable del Brigadier Bolívar a través del Paso de Bolívar por Mérida y su recorrido histórico por los principales sitios y comunidades con el propósito de incentivar en el estudiante un juicio crítico y reflexivo ante ese hecho histórico.	
Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017	
Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático	Referentes teórico-prácticos
Bolívar: El hombre de las dificultades. Ideas políticas y sociales de Simón Bolívar. Nuestra patria es una República Bolivariana. El Juramento del Monte Sacro como el inicio de un heroico proceso de liberación. Bolívar antiimperialista. La Campaña Admirable: contra toda adversidad en la lucha por la independencia. El Manifiesto de Cartagena y la Carta de Jamaica. Bolívar más allá de su tiempo. Tenemos patria y seguiremos teniendo patria. América Latina y Caribeña bolivariana.	El ejemplo de lucha y heroísmo de nuestros libertadores. 19 de abril de 1810. 5 de julio de 1811. La guerra de independencia. Línea de tiempo de Simón Bolívar desde su nacimiento hasta su siembra en 1830. Grandes decisiones durante la guerra: Decreto de Guerra a Muerte, fusilamiento de Manuel Piar, Migración a Oriente. Encuentro histórico en Haití. Bolívar y Petión.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 2 de GHC para 3ero año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Describir y clasificar las principales actividades económicas presente en la localidad y la comunidad, a través de la elaboración de una caracterización local que permita incentivar en el estudiante un juicio crítico y reflexivo.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático	Referentes teórico-prácticos
<p>Petróleo y soberanía</p> <p>La distribución de la población venezolana a raíz de la explotación petrolera. Las concesiones petroleras a las empresas transnacionales. El rentismo petrolero. La lucha por la soberanía del petróleo frente a los intereses imperialistas. Vencer la cultura de la renta. Cooperación de las naciones petroleras frente a los intereses de las transnacionales</p>	<p>Cómo se formó el petróleo. Yacimientos petrolíferos. Tipos de yacimientos. Las cuencas petrolíferas en la República Bolivariana de Venezuela. Tipos de petróleo. De la Venezuela agraria a la Venezuela petrolera. La faja petrolífera del Orinoco. La historia de la explotación petrolera: las concesiones, la nacionalización. Petróleos de Venezuela (PDVSA). La geopolítica del petróleo en la dinámica mundial. Caídas y subidas del precio del barril petrolero. El petróleo como recurso natural no renovable.</p>

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 3 de GHC para 3ero año de Media General

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reconocer el valor histórico del cumplimiento tributario para la mejora de la calidad de vida en la comunidad, a través de la revisión de documentos históricos con la intención de incentivar en el estudiante un juicio crítico, reflexivo y los principios de legalidad, progresividad, equidad, justicia, capacidad contributiva, no retroactividad y no confiscación.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

Referentes teórico-prácticos

Cultura tributaria:

Los impuestos nacionales y para qué sirven. Financiamiento de servicios en alcaldías y gobernaciones. Uso de los tributos para la ciudadanía en materia de infraestructura, lo relativo a la vialidad nacional y la infraestructura comunal. Principios fundamentales: legalidad, progresividad, equidad, justicia, capacidad contributiva, no retroactividad y no confiscación. Valores, creencias y actitudes de la sociedad respecto a la tributación y la observancia de las leyes que rigen la tributación.

Recaudación, cumplimiento, y la evasión tributaria. Cultura tributaria como base para el desarrollo de una relación más estrecha entre el contribuyente y las instituciones públicas; relación de confianza ciudadanía-Estado. La valoración social del cumplimiento tributario basada en las percepciones que la comunidad tiene sobre la administración y el sistema. La rendición de cuentas. Contraloría social sobre el manejo de los recursos. Lucha contra la corrupción para una verdadera confianza en las instituciones

El sistema de recaudación fiscal lo rige el SENIAT (Servicio Nacional Integrado de Administración Aduanera y Tributaria). El impuesto sobre la renta (ISLR). Persona natural. Persona Jurídica. La declaración del impuesto sobre la renta. Impuestos, tasas y contribuciones. Artículo 133 de la CRBV.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. *La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N°4 de GHC para 3ero año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Clasificar la distribución de poblaciones humanas en la localidad, a través de la caracterización poblacional presentes en el devenir histórico de la comunidad, empleando datos históricos y censales proporcionados por instituciones públicas nacionales y regionales, con la intención de incentivar en el estudiante un juicio crítico y reflexivo en cuanto a la organización poblacional presente en su comunidad.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

Referentes teórico-prácticos

Dinámica y distribución de poblaciones humanas.

La población de Venezuela. Migraciones durante los siglos XX y XXI, Evolución de la población durante los siglos XX y XXI, Clasificación por edad y sexo. Distribución geográfica, Población económicamente activa. Población en las ciudades y en los campos. La Venezuela petrolera y la dinámica poblacional: el desequilibrio territorial. La ventana demográfica. Igualdad y desigualdad. Poblamiento venezolano de las zonas fronterizas e integración fronteriza. Incorporación de la Guayana Esequiba a la ordenación territorial nacional.

Factores que influyen en las migraciones y poblamiento. Índices de natalidad, mortalidad. Población en fronteras con Colombia y Brasil. Poblamiento en el Esequibo. Historia del Esequibo. El Índice de Gini. Índice de Desarrollo Humano.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 5 de GHC para 3ero año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reconocer acciones y organismos que promuevan la tolerancia, el respeto y la sana convivencia en la localidad, a través de la elaboración de una historia de vida de algún integrante sobresaliente de la comunidad o del núcleo familiar del participante, con la intención de incentivar en el estudiante un juicio crítico y reflexivo ante la necesidad de tener una vida libre de violencia.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático	Referentes teórico-prácticos
---	-------------------------------------

La discriminación social. Formas de maltrato y discriminación social: por el color de la piel, por condiciones económicas, por razones culturales, por preferencia sexual. Movimientos feministas, antirracistas y sexo-diversos. La discriminación en las instituciones educativas y su superación desde la convivencia en la diversidad.

Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2010), Ley Contra la Discriminación Racial (2011). La exclusión e intolerancia juvenil.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 6 de GHC para 3ero año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Conocer documentos que reseñen la dinámica colonial en la región, a través de la visita a archivos y bibliotecas que preserven documentación histórica regional, local y comunitaria, con la intención de incentivar en el estudiante la conciencia histórica de su pasado comunitario y local.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático	Referentes teórico-prácticos
<p>Venezuela, Latinoamérica y el Caribe: espacios para la participación protagónica multiétnica y pluricultural.</p> <p>Orígenes de nuestra multiétnicidad y pluriculturalidad: colonización de nuestros territorios, nuestras mentes y nuestro espíritu. Formas de resistencia de los indígenas americanos al invasor. El holocausto en América. Diáspora africana forzada llegó a nuestras tierras americanas. Cultura dominante europea impuesta desde la Colonia y culturas de resistencia de origen indígena y africana, y su pervivencia hasta el presente. Evangelización de los pueblos indígenas americanos y africanos como mecanismo de dominación. La sustitución de lenguas nativas por idiomas del invasor en Nuestramérica. Genocidio en tiempos de la conquista de Nuestramérica. La trata de esclavizados. Evolución de la composición étnica de la población en Venezuela y en otros territorios de Nuestramérica</p>	<p>Invasión y conquista de Venezuela y otros territorios de Nuestramérica. Resistencia indígena a la invasión europea en Venezuela y en el resto de Nuestramérica. Proceso de colonización de Venezuela y otros espacios del continente americano. Explotación de nuestros recursos naturales y formas de explotación de indígenas y esclavizados. Blancos peninsulares, blancos criollos, blancos de orilla, pardos, indígenas y esclavizados. Principales actividades económicas durante la Colonia en Venezuela y en otros espacios del continente americano. Impacto de la economía colonial en el ambiente. Organización político-territorial colonial de Nuestramérica. El Cabildo Colonial. Lectura de Las venas abiertas de América latina, de Eduardo Galeano.</p>

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Propuesta y contenidos de 4to año de Media General

Además de los siguientes contenidos y elementos propuestos, se sugiere abordar en este año los temas del aprendizaje del método histórico y la redacción del discurso historiográfico pertinente en la investigación microhistórica.

Contenido programático N° 1 de GHC para 4to año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Conocer documentos que reseñen la dinámica colonial en la región, a través de la revisión de documentos históricos preservados en archivos y bibliotecas regionales, locales y comunitarias, con la intención de incentivar en el estudiante conciencia histórica de su pasado comunitario y local, con criterios analíticos y reflexivos.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

Referentes teórico-prácticos

Colonización y neocolonización. Proceso de conquista: Invasión europea a los pueblos y tierras de otros continentes. ¿Descubrimiento? ¿Encuentro de dos mundos? Estudio de la teoría acerca de los primeros habitantes del continente americano. Las hipótesis más recientes. Los primeros pobladores de la hoy República Bolivariana de Venezuela. Los viajes del almirante Cristóbal Colón, sometimiento de los pueblos indígenas, reparto de América entre España y Portugal. Conquista y colonización: Con la espada y la Cruz. La economía colonial. La explotación de nuestras tierras y de nuestros seres humanos. Las oligarquías en las colonias. La neocolonización en Nuestramérica y el mundo. El reparto de África. Las nuevas oligarquías. Proceso histórico de la Injerencia de los Estados Unidos en Nuestramérica y otros contextos mundiales. La neocolonización. Conservación de las mismas estructuras. Las nuevas oligarquías. La neocolonización: aculturación, transculturación, alienación.

Imperio español. Imperio portugués. Imperio inglés. Imperio francés. Mapas de las zonas conquistadas en América por los imperios europeos. Qué es una colonia. Proceso de colonización. Proceso cultural de neocolonización. El repartimiento y la encomienda. La economía colonial. La explotación de nuestras tierras y de nuestros seres humanos.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 2 de GHC para 4to año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Clasificar el potencial turístico de Venezuela y sus localidades a través de la observación directa de las prácticas laborales presentes en la cotidianidad comunitaria y del abordaje a través de entrevistas a los protagonistas comunitarios, que permitan al estudiante realizar historia de vida de los integrantes de la comunidad, con juicio crítico y reflexivo.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático	Referentes teórico-prácticos
<p>Diversificación productiva:</p> <p>La diversificación productiva de la nación en el proceso de superación de la dependencia petrolera. Actividad agropecuaria en la República Bolivariana de Venezuela. Productos agrícolas y estados donde mayormente se cultiva. Rubros agrícolas vegetales presentes en la República Bolivariana de Venezuela. Producción agrícola animal y espacio geoeconómico donde predomina. Actividad pesquera y acuícola en la República Bolivariana de Venezuela. La pesca artesanal contra la pesca de arrastre. La acuicultura. Contribución de la Ley de Pesca al bienestar social y ambiental en la República Bolivariana de Venezuela. Desarrollo endógeno sustentable. El potencial turístico de Venezuela. Proyectos socio productivos artesanales-culturales.</p>	<p>Ley de Pesca y Acuicultura. Como se cultivan los peces. La agricultura, la minería, el turismo, los recursos forestales, las industrias y la producción de bienes y servicios en la República Bolivariana de Venezuela.</p>

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 3 de GHC para 4to año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Conocer documentos que reseñen datos estadísticos sobre tenencia de la tierra y producción por rubros en la región, la localidad y en la comunidad, a través de la revisión de documentos históricos preservados en archivos y bibliotecas regionales, locales y comunitarias, con la intención de incentivar en el estudiante conciencia histórica de su pasado comunitario y local, con criterios analíticos y reflexivos.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

Democratización de la propiedad de la tierra para la garantía de la seguridad alimentaria de la población

La tenencia de la tierra y sus usos en diferentes tiempos históricos: período indígena, colonial y republicano. La organización del espacio en la Venezuela agraria: aprendiendo del pasado para construir futuro. El latifundio y el minifundio. Ensayos y fracasos de reformas agrarias. Condiciones que aseguran la producción en el campo. Potencialidades de la República Bolivariana de Venezuela como país intertropical. Una mirada al pasado agrícola de Venezuela para alcanzar la soberanía alimentaria. Potencialidades de la Pachamama venezolana para la producción agrícola vegetal y animal. La desconcentración productiva y poblacional como imperativo para alcanzar el equilibrio geoeconómico de la nación. Los diversos espacios geográficos de Venezuela. Los relieves y los climas. La propiedad colectiva de la tierra. Las tierras baldías de la nación. Las tierras de los ejidos. Formas asociativas y particulares de la propiedad de la tierra. Empresas de producción agrícola de propiedad social. El régimen latifundista como contrario al interés social. Transformación de las tierras ociosas en unidades económicas productivas. Empresas de producción agrícola de propiedad social directa e indirecta. Situación actual de la tenencia de la tierra en el campo y la producción

Referentes teórico-prácticos

Ley de Reforma Agraria de 1945. Ley de Reforma Agraria de 1948. Ley de Reforma Agraria de 1960. Artículos 305, 306 y 307 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. La Ley de Tierras y Desarrollo Agrario vigente. El financiamiento oportuno, el suministro de maquinarias y equipos, y el acceso a semillas y demás insumos. La capacitación y asistencia técnica a los campesinos. Infraestructura para la producción agrícola: vías de penetración, sistemas de riego, silos y transportes. Datos estadísticos sobre tenencia de la tierra y producción por rubros. Localización de Venezuela en las zonas geoastronómicas. Coordenadas que determinan la latitud y longitud de Venezuela. Posición geográfica de Venezuela en América y el mundo; Venezuela como país andino, caribeño, atlántico y amazónico. El espacio aéreo y marítimo del territorio nacional. Relieves en Venezuela: cordillera de los Andes, Cordillera de la Costa, región llanera y llanura deltaica, territorio insular y Guayana. Organización espacial seccionada o regionalizada de la Venezuela Agraria. Unidades de producción agropecuarias. El hinterland de los principales puertos. Los espacios continentales e insular venezolano: división político territorial. Principales productos de consumo interno y para la exportación en la Venezuela agraria. Destinos de las exportaciones venezolanas. Balanza comercial en la Venezuela Agraria. Los ríos utilizados como vías fluviales para el comercio interno y exterior. Importancia geopolítica y económica del eje Orinoco-Apure. Cuencas hidrográficas de Venezuela. Red fluvial de Venezuela. Aprovechamiento del espacio marítimo y las zonas costeras. Reforzamiento de las Áreas Bajo Régimen de Administración Especial (ABRAE). El relieve en Venezuela y en el continente americano. Conjuntos regionales en Venezuela: Costa-Montaña, Llanos y Guayana. La calidad de los suelos: tipos de suelo y vocación agrícola. Relaciones entre clima-vegetación-hidrografía-relieve y las actividades productivas en el territorio. La defensa de la selva tropical y el Acuífero Guaraní para asegurar la vida en el planeta.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 4 de GHC para 4to año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Conocer los elementos presentes en las localidades, que promuevan el desarrollo socioeconómico de la región y del país, a través de la observación directa, la revisión histórica de documentos y elaboración de la caracterización local, que permita incentivar en el estudiante un juicio crítico y reflexivo.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

Referentes teórico-prácticos

La economía nacional. Ejes de desarrollo económico: actividades económicas en las regiones del país: Guayana, los llanos, cordillera de los Andes, cordillera de la Costa, región central, formación Lara Falcón Yaracuy, región oriental, región zuliana, territorio insular, espacio marítimo. Los minerales venezolanos. Distribución de los minerales existentes y su explotación. La Corporación Venezolana de Guayana (CVG). Siderúrgica del Orinoco Alfredo Maneiro (SIDOR). Las reservas internacionales. La repatriación del oro monetario y las reservas internacionales de divisas y su importancia para la República Bolivariana de Venezuela y la región latino caribeña. Equilibrio y desequilibrio económico

Los ejes de desarrollo socioeconómico. Representación cartográfica de los minerales venezolanos. Las empresas del Estado venezolano. La banca pública y la banca privada. Las deudas externas, las deudas internas. El Producto Interno Bruto. Las reservas internacionales

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 5 de GHC para 4to año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reconocer la vigencia y el valor histórico de los medios de comunicación social, a través de la revisión de fuentes hemerográficas regionales, locales y comunitarias, para el análisis histórico con juicio crítico y reflexivo en el estudiante.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

Referentes teórico-prácticos

Uso responsable y crítico de los medios de comunicación públicos y privados

Medios de comunicación públicos. Medios de comunicación privados. Medios de comunicación comunitarios; la información contigua, más comunal y de convivencia

Los medios de comunicación públicos y privados y su participación en la dinámica política, social y cultural de la nación. Los principios éticos en la información veraz. La manipulación y engaños en los medios de comunicación masivos. Prohibición de la incitación al odio y a la violencia. Casos en la República Bolivariana de Venezuela y en el resto del mundo de acciones de desestabilización a raíz de la utilización de los medios de comunicación para generar violencia. La ley RESORTE. El respeto a la libertad de expresión vs. la información no veraz y manipulada. “Una mentira dicha mil veces se convierte en verdad”. Lectura crítica y responsable sobre los medios de comunicación.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 6 de GHC para 4to año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Clasificar las diferentes fuentes historiográficas que describan los problemas limítrofes entre regiones y localidades en Venezuela, a través de la reseña hemerográfica de dichos conflictos y controversias, con la intención de generar en el estudiante un juicio crítico y reflexivo entorno a la realidad fronteriza nacional y local.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

Referentes teórico-prácticos

La vida en las fronteras, las controversias limítrofes, los conflictos internacionales y la convivencia entre naciones. El frente amazónico. Líneas limítrofes y áreas fronterizas. La Guayana Esequiba. Historia y población. Poblaciones de frontera y rutas terrestres entre Venezuela y Brasil. Países amazónicos. El Amazonas y la Amazonía. Oxígeno, agua y biodiversidad. Conflictos en la Amazonía. El frente andino. Límites de Venezuela. Las coordenadas geográficas. Colombia y Venezuela: La frontera más activa de América Latina. La cordillera Andina. Lazos históricos entre Venezuela, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Bolivia. UNASUR.

Situaciones humanas, culturales, sociales y políticas en las fronteras de la República Bolivariana de Venezuela. Los pueblos, los gobernantes y los conflictos limítrofes

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Propuesta y contenidos de 5to año de Media General

El desarrollo programático para este año debe considerar los temas relacionados con la historia comunitaria, la investigación microhistórica y reconocimiento de fuentes históricas en la localidad. Debe incentivarse en el estudiante un reconocimiento de sí mismo como un estudioso, crítico de su realidad y desde la perspectiva histórica.

Contenido programático N° 1 de GHC para 5to año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Conocer los índices de mortalidad infantil, desnutrición, pobreza extrema en el mundo, en la región, la localidad y la comunidad, a través de la elaboración de una caracterización local que permita incentivar en el estudiante un juicio crítico y reflexivo ante la problemática y a su vez, pueda plantear planes y programas que reduzca el problema.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático	Referentes teórico-prácticos
La hambruna en el mundo. Situación mundial: distribución no equitativa de las riquezas. Cada vez más pobres con más pobreza y cada vez menos ricos con más riqueza. Los desplazados y las desplazadas por guerras, conflictos, intereses económicos. Inequidad, injusticias, desigualdades y sufrimiento en los pueblos arrinconados por el capitalismo salvaje. El alimento como negocio, la mercantilización y la máxima ganancia en detrimento de la satisfacción de las necesidades humanas. ¿A dónde van los alimentos? La ayuda humanitaria necesaria y la lucha por un mundo multipolar para la cooperación de los pueblos y las naciones.	Índices de mortalidad infantil, desnutrición, pobreza extrema en el mundo.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 2 de GHC para 5to año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reseñar el impacto que ha generado los planes y proyectos que promuevan la inclusión social y participación protagónica presentes en las comunidades, a través de la investigación histórica, con criterios analíticos sobre las expresiones culturales presentes en la comunidad y con la intención de incentivar en el estudiante un juicio crítico y reflexivo.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático	Referentes teórico-prácticos
Modelos económicos de producción. El capitalismo: sus etapas. La explotación de la fuerza de trabajo humana. La acumulación de plusvalía. Mecanismos generados para la acumulación de plusvalía. El ser humano como mercancía. Sociedad consumista. Los valores consumistas. El armamentismo y la guerra: primera y segunda guerras mundiales. El capitalismo en Venezuela. La dependencia y la cultura rentista en Venezuela. Contrarrestar la conciencia mercantil. El socialismo. El trabajo colectivo y cooperativo. Distribución equitativa de los ingresos económicos. Sociedades igualitarias: alternativas en Nuestramérica y el mundo. Soberanía energética. Transformación de consumos insostenibles. Transición hacia el modelo de desarrollo social, ecológico, socialista y bolivariano. Misiones sociales en Venezuela.	La acumulación de riquezas. Desigualdades sociales: hambre, desempleo, asistencia social. Violación de los derechos humanos. Revolución científica y tecnológica. Revolución industrial: sus consecuencias sociales y económicas. El circuito capitalista mundial y los enclaves: dependencia. La Revolución rusa. La Revolución china. La Revolución cubana. Revolución pacífica en Venezuela. Misiones sociales: inclusión social y participación protagónica. Desarrollo endógeno y ecosocialismo.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 3 de GHC para 5to año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reconocer la importancia de la construcción de la sana convivencia local y comunitaria, a través de la cultura de paz y por medio de la reconstrucción de la historia de vida de personas sobresalientes en las comunidades, que permita incentivar en el estudiante un juicio crítico y reflexivo ante el tema.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático	Referentes teórico-prácticos
La economía nacional e internacional Venezuela: país potencia. Geopolítica nacional integrada. Convenios, tratados y cumbres con Nuestramérica. Nueva geopolítica internacional. Mundo pluripolar. La paz planetaria: desmontaje del modelo imperialista dependentista depredador. ¿La economía nacional es capitalista o es socialista? El sistema de economía social en la República Bolivariana de Venezuela.	Mercosur. Petrocaribe. Celac. Alba. Unasur. Convenios y tratados con países de Nuestramérica, África y Asia.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 4 de GHC para 5to año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Clasificar la dinámica de trabajo presentes en la comunidad y el desarrollo socioeconómico de la localidad, a través de la elaboración de una caracterización local que permita incentivar en el estudiante un juicio crítico y reflexivo sobre el trabajo como medio dignificador de la sociedad.

Propuesta en la Trasformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático	Referentes teórico-prácticos
División social del trabajo. Superación de la separación del trabajo manual/ trabajo intelectual. Explotación de seres humanos por otros seres humanos; el ser humano como un recurso de otros. La división social del trabajo como condición del capitalismo. Construcción de una república con valoración social del trabajo: venezolanos y venezolanas preservando los buenos valores que necesitamos. El trabajo como elemento principal de la producción social de bienes y servicios. Trabajar hacia el bienestar de todos y todas. El derecho al trabajo, el deber de trabajar de acuerdo con las capacidades y aptitudes. Ocupación productiva, debidamente remunerada, que proporcione una existencia digna y decorosa. El trabajo liberador, digno, productivo, seguro y creador.	Artículo 3 de la CRBV. Principios del trabajo social: solidaridad, responsabilidad social, igualdad, cooperación, corresponsabilidad, participación ciudadana, asistencia humanitaria, respeto Producción. Producción social. Bienes y servicios. Distribución y consumo. El trabajo como significado propio. Trabajador o trabajadora dependiente. Trabajador o trabajadora no dependiente. Trabajo colectivo. Valoración ética al trabajo. El trabajo para la satisfacción de necesidades humanas. Participación activa y consciente en el trabajo.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 5 de GHC para 5to año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reconocer los elementos presentes en el devenir histórico de las comunidades que hayan incidido en el índice de desarrollo humano y buen vivir en las localidades, a través de la elaboración de la Historia viva en las escuelas y centros asistenciales presentes en las localidades, e incentivar en el estudiante un juicio crítico y reflexivo ante la temática.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático

Referentes teórico-prácticos

Desarrollo humano en la República Bolivariana de Venezuela.

Índices, indicadores, parámetros. Producto interno bruto - Ingreso per cápita Desarrollo humano: criterios e indicadores según los modelos de sociedad.

Desarrollo humano y buen vivir: bases de la felicidad social como principio de desarrollo humano. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Índice de desarrollo humano (IDH) en salud, educación, y producto interno bruto (PIB) por habitante. Plan de desarrollo socioeconómico de la nación. Objetivos históricos del Plan de la Patria. Parámetros del índice de desarrollo humano: la participación, la equidad, la sustentabilidad, la seguridad humana, el progreso social, la economía, la esperanza de vida, la atención médica, Indicadores de desarrollo humano: ingreso per cápita, disminución de la pobreza. La República Bolivariana de Venezuela ante los objetivos del desarrollo del milenio: erradicar la pobreza extrema y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad de género, Reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna y combatir el VIH SIDA, la malaria y otras enfermedades.

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Contenido programático N° 6 de GHC para 5to año de Media General.

Enfoque local (Microhistoria) y actividad pedagógica sugerida.

Reconocer la organización de las comunidades frente a las diferentes necesidades presentes y que afectan su desarrollo local, a través de la observación directa, el abordaje comunitario, entrevistas y revisión de documentos históricos, que permita incentivar en el estudiante un juicio crítico y reflexivo ante la temática.

Propuesta en la Transformación Pedagógica 2017

Problemática generadora de aprendizaje / Tejido temático	Referentes teórico-prácticos
Organizaciones de América latina y el Caribe Autodeterminación de los pueblos. Soberanía, cooperación, complementariedad y solidaridad en Nuestramérica. El legado histórico del presidente Hugo Rafael Chávez Frías para la consolidación de la unidad latinoamericana y caribeña. Historia de las organizaciones de América Latina y el Caribe. Contraste del ALCA con el ALBA. El frente caribeño. Mar territorial y zona económica exclusiva. Países fronterizos con Venezuela. Colonias y estados insulares. Países del CARICOM. Rutas marítimas. Petrocaribe	ALCA vs. ALBA MERCOSUR PETROCARIBE CARICOM

Notas. Fuente: S/A. *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017. * La propuesta de enfoque local microhistoria, fue creado por el autor de la tesis y transcrito como potencialidad.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación

Reconociendo el valor que posee la planificación educativa durante el desarrollo de los temas y en el trabajo en el aula, es pertinente resaltar que la selección de una asertiva estrategia de enseñanza-aprendizaje, así como de evaluación, garantiza que el proceso de aprendizaje se cristalice; por lo cual, es una tarea importante para el docente asumir dicha selección con el mayor compromiso posible. Como ya fue mencionado en segmentos anteriores, existe una amplia gama de estrategias propuestas en los manuales didácticos de las ciencias sociales, que pueden ayudar a garantizar una correcta y asertiva enseñanza de la Historia desde los enfoques locales; sin embargo, no se trata de establecer una fórmula única, sino de alentar a los docentes a indagar maneras alternativas que respondan favorablemente a la naturaleza de la propuesta microhistórica.

Algunos ejemplos pueden observarse en los contenidos propuestos en el segmento pasado, donde se puede evidenciar que el empleo de la observación directa y la implementación de entrevistas, son recursos importantes para el desarrollo de la enseñanza de la Historia desde el enfoque local o de la microhistoria. Por lo tanto, los docentes deben abordar algunos temas previamente, que permitan garantizar en los estudiantes las competencias y potencialidades necesarias que les facilite realizar correctamente dichos abordajes; por ejemplo, la realización de un buen proceso diagnóstico o arqueo de fuentes antes del desarrollo de cualquier investigación, es un tema que requiere ser revisado previamente entre los docentes y los estudiantes.

La organización y sistematización de los hallazgos, la creación de categorías de estudio para realizar el posterior análisis, son también elementos que deben ser abordados por los docentes de manera instruccional, para garantizar que el esfuerzo investigativo genere un auténtico aporte al conocimiento. Por otro lado, la difusión o socialización de los conocimientos alcanzados son mecanismos de importancia, por lo cual se debe considerar la necesidad de crear los espacios pertinentes que ayuden a ese proceso de divulgación. Al respecto la Profesora “C” compartió una experiencia particular que puede ilustrar lo antes señalado:

En alguna oportunidad realicé un estudio sobre las crecidas del río de La Pedregosa a lo largo del tiempo. Con la intención de conocer los tiempos de retorno. La información la conseguí en Protección Civil, ya que allí había un registro; así como también en FUNDACITE. Luego, a través de un periódico escolar y una radio comunitaria, logré proyectar los resultados de esa investigación (S/P).

Es importante reiterar que el abordaje previo de algunos temas vinculados con la disciplina histórica por parte del docente, es de gran relevancia para el éxito de la implementación de la microhistoria como método alternativo en la enseñanza de la Historia. En esos encuentros pueden emplear recursos audiovisuales, revisión y realización de producciones escritas y orales, así como también el empleo de recursos virtuales vinculados con las TIC, como estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar, es pertinente resaltar que durante el proceso de evaluación que se debe implementar durante la enseñanza de la Historia y desde la propuesta de cambio de enfoque, se requiere considerar y estar sujeto a los principios que rigen la evaluación de los aprendizajes, los cuales están contemplados en la normativa legal que rige la educación. Además, dicha evaluación debe garantizar las siguientes características: correspondencia con los objetivos y potencialidades planteados; continuidad, es decir, debe reconocer todas las fases del proceso de enseñanza - aprendizaje; finalmente, debe ser objetiva, cooperativa y diferenciada. En consecuencia, las técnicas y los instrumentos empleados para la evaluación deben responder a los elementos anteriormente señalados.

CAPÍTULO IV

IMPLICACIONES PARA ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS HISTÓRICOS NACIONALES DESDE LOS ENFOQUES LOCALES

Principales consideraciones para la enseñanza de los procesos históricos nacionales desde los enfoques locales

Entre las principales consideraciones para alcanzar el análisis objetivo de la formación docente y la microhistoria como modelo alternativo para la enseñanza de los procesos históricos venezolanos en el Subsistema de Educación Básica, particularmente en el nivel de Media General durante el presente siglo, se requirió de la revisión del devenir histórico de la enseñanza de la Historia como área de conocimiento, la formación del docente que imparte dicha área y la observación de la práctica docente en la actualidad, en un escenario determinado, en el cual, se pudo constatar que se mantiene vigente la postura sobre la necesidad de asumir la enseñanza del conocimiento histórico, como un elemento de suma importancia para el desarrollo individual y colectivo de los ciudadanos. Entre las principales razones que sustenta esta

afirmación, se puede mencionar su notable contribución al desarrollo del nivel cognitivo en los individuos y la influencia que genera en el comportamiento social de los ciudadanos.

En cuanto al contexto en el que se desarrolló la enseñanza de la Historia, se evidenció que el Estado venezolano, consciente de la relevancia del conocimiento histórico, intentó en diversas oportunidades redefinir el contenido y la manera en que se debe impartir dicho conocimiento, reconociendo el valor de las diferentes teorías y posturas pedagógicas para implementar caminos metodológicos más acertados en su enseñanza; sin embargo, esta situación en un determinado momento generó una visión ecléctica en la educación propuesta. Este eclecticismo teórico pedagógico de las políticas educativas implementadas en Venezuela en las últimas décadas del siglo XX y que se extendió hasta la actualidad, generó una minimización del impacto positivo del conocimiento histórico en el imaginario colectivo de los ciudadanos.

Para revertir esta realidad es necesario que la enseñanza de la Historia se asuma como una disciplina con significado y pretensiones distintas a las que le han sido atribuidas por las corrientes tradicionales del pensamiento, en donde la innovación pueda hacer frente a esas realidades y así abrir puertas a formas alternas y conscientes de enseñarla. Se hace imperativo que los docentes de esta área sean formados adecuadamente en contenidos, métodos, estrategias de investigación y enseñanza, que les permita idear planes para consolidar su función.

En cuanto a la formación de los docentes del área, es un aspecto neurálgico que no debe restringirse sólo a los elementos pedagógicos, sino también a las particularidades de la disciplina histórica. Estos profesionales de la educación deben ser conocedores de los contenidos programáticos, de las estrategias de enseñanza que garanticen el correcto aprendizaje de la Historia; además, deben ser investigadores consumados que reflexionen en torno a la educación misma, al presente histórico nacional que los rodea y estar dispuestos a innovar constantemente. En esta investigación se pudo valorar que la ausencia de formación pedagógica, didáctica y de investigación histórica desfavorece la práctica profesional y genera la necesidad en el educador de incentivar un proceso de adquisición formativa permanente, que permita mantenerse en vigencia ante las diferentes realidades que se pueden presentar en las instituciones educativas y en las aulas donde ejercen su función.

Por otro lado, en la revisión de los programas del área de formación *Geografía, Historia y Ciudadanía* (GHC), los cuales contienen y contemplan el conocimiento histórico a difundir en el nivel educativo de Media General, se observó el establecimiento de un enfoque integracionista a través de la geohistoria, e integral por su carácter interdisciplinario. Así mismo, hay que advertir que en su contenido se pudo valorar que no hay una total innovación temática, pero sí se percibe a través de algunos de los temas generadores y de los referentes teóricos-prácticos, la presencia sutil de un enfoque ideológico político-partidista, que puede alejar al conocimiento histórico impartido e incentivado en las aulas del sentido crítico e imparcial del aprendizaje. Además, se considera que la

propuesta curricular deja de lado la realidad y el entorno comunitario que rodea al estudiante, el carácter regional y local del aprendizaje histórico que permitiría reconocer el valor del devenir de las comunidades.

Pese a esto, es importante resaltar la existencia de una gran variedad de fuentes histórica presentes en el ámbito local y comunitario, las cuales pueden ser de gran utilidad en la implementación de la microhistoria como modelo alternativo para enseñanza de los procesos históricos; entre los más sobresalientes se encuentran los registros y documentos albergados en prefecturas y registros civiles, eclesiásticos, archivos, bibliotecas, organizaciones comunitarias, empresas públicas y privadas, instituciones que pertenecen al Estado y demás vestigios que se puedan conservar en los núcleos familiares o por personas que integran la comunidad.

La enseñanza de la Historia desde un enfoque local, requiere que los docentes posean un agudo sentido de reconocimiento por el valor histórico de los vestigios y testimonios presentes en las localidades, el fácil acceso a herramientas investigativas, y el planteamiento de categorías de análisis que les permita convertir en conocimiento los hallazgos de alcanzados por el estudiante. Es posible que en la actualidad estén ausentes estos elementos en la formación del docente que imparte el área; sin embargo, incentivar un cambio de escala y enfoque puede incidir favorablemente en el aprendizaje de la Historia. En consecuencia, y como se ha venido señalando en reiteradas oportunidades en esta investigación, la enseñanza de la Historia a través de los enfoques locales, no sólo es una necesidad pedagógica sentida

en el ámbito educativo, sino es una realidad posible, que puede ser llevada a cabo en las escuelas por los docentes y que permitiría la consolidación de las metas y principios postulados en el subsistema de Educación Básica.

La enseñanza de la Historia desde la investigación microhistórica, debe realizarse con una postura crítica y analítica a través de la narrativa descriptiva adecuadamente documentada a través de complejos procesos de recolección y análisis de datos. Por eso, la planificación educativa debe poseer un carácter flexible y ajustarse al dinamismo que se presente en el aula de clases, considerando todos los escenarios posibles para que las estrategias empleadas puedan responder satisfactoriamente a la motivación y a los intereses que se planteen los docentes y los estudiantes.

La microhistoria como modelo alternativo para la enseñanza de la Historia es una propuesta que no desconoce el valor del programa de estudio de GHC y se ajusta a los temas generadores, tejidos temáticos y referentes teóricos-prácticos, contenidos en el plan de estudio. La propuesta microhistórica no solo se plantea como un cambio de enfoque, para intentar acercar al estudiante a una visión más íntima y focalizada del conocimiento histórico; sino como una alternativa que permite garantizar la innovación, la objetividad, la integralidad y el establecimiento del pensamiento reflexivo y crítico necesario en la formación del joven.

La selección de una asertiva estrategia de enseñanza-aprendizaje, así como de evaluación, garantiza que el proceso de aprendizaje se cristalice; por lo cual, es una tarea importante para el docente asumir dicha selección con el mayor

compromiso posible. Esta investigación no se planteó crear una fórmula única de enseñanza, sino alentar a los docentes a indagar maneras alternativas que respondan favorablemente a la naturaleza del área de estudio.

La organización y sistematización de los hallazgos, la creación de categorías de estudio para realizar el posterior análisis, son temáticas que los docentes deben abordar previamente para garantizar que los estudiantes adquieran las competencias y potencialidades necesarias que les facilite realizar correctamente su trabajo de aprendizaje. Estos abordajes previos deben ser planteados en las aulas de clases con la dinámica didáctica adecuada que permita captar el interés y la motivación del estudiante desde el primer momento; la comunicación asertiva juega un papel determinante en esos abordajes pedagógicos.

Posterior a este proceso de inducción, la difusión o socialización de los conocimientos alcanzados es también una tarea importante que debe estar presente en la planificación del docente, ya que todo esfuerzo realizado por los estudiantes merece ser compartido en su entorno escolar y gozar del reconocimiento por parte de todos los involucrados en el quehacer educativo; por lo tanto, se debe considerar la forma de crear los espacios pertinentes que ayuden a ese proceso de divulgación.

REFLEXIONES FINALES

La propuesta principal del texto es incentivar en el docente la necesidad de apropiarse de una práctica y de un concepto más profundo de lo histórico en su experiencia profesional. La Historia, como todas las demás áreas de formación académica, es un proceso complejo y dinámico que requiere de diferentes elementos para su correcta enseñanza y posterior comprensión; por lo cual es necesario emplear diversos recursos y enfoques para alcanzar su óptima enseñanza.

Es necesario que los docentes en la actualidad se desvinculen de prácticas educativas superadas en el tiempo y que incidieron en el desinterés progresivo del estudiante, por el aprendizaje del conocimiento histórico. Se puede considerar que la microhistoria se presenta, no sólo como una alternativa para la investigación historiográfica, sino como un método diferente que puede permitir incentivar una nueva mirada y forma de estudiar y comprender el pasado histórico desde lo más íntimo de la cotidianidad local.

Para concluir, cada profesor del área tiene en sus manos la posibilidad de promover un aprendizaje vivencial de la Historia, menos repetitiva y abstracta que desencadene apatía e indiferencia, que se acerque a través de sus preguntas y sus respuestas a la vida misma del estudiante. Pero para alcanzar esta meta, es necesario el compromiso por parte del docente para hacer de la enseñanza de la Historia una experiencia significativa de cambio paradigmático, por la que se puedan

aprovechar todos los recursos disponibles para construir una nueva percepción del conocimiento histórico, orientado a tener un uso práctico, en medio de una planificación educativa cuyo centro de atención sea el participante; con una categorización efectiva que considere las realidades, intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de quienes están en el proceso de formación.

REFERENCIAS

- Aguirre, C. (2003). Invitación a otra microhistoria: la microhistoria italiana. *Revista HISTORICA*, XXVII, (2), 283-317.
- Angelini, B. y Bertorello, S. (2009). La enseñanza de la Historia Local y Regional, *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. [Revista en línea], Trabajo presentado en XII Jornadas Inter-escuelas, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Disponible: <http://www.aacademica.org/000-008/839> [Consulta: 2021, agosto 25].
- Antúnez, A. (2009). Educación, reforma y currículo en la Educación Básica venezolana. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. [Revista en línea], 14, 97-121. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/25607> [Consulta: 2018, junio 20].
- Ayala R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Menen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa* [Revista en línea], 26 (2), 409-430. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008> [Consulta: 2018, junio 24].

- Aranguren, C. (1997 a). *La enseñanza de la Historia en la escuela básica*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Aranguren, R., C. (1997 b). ¿Qué es la enseñanza de la Historia? ¿Qué Historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?, *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. [Revista en línea], 2, 81-91. Disponible:
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/23907>
[Consulta: 2017, junio 20].
- Aranguren, C.; Antúnez, A.; Rivas, M. y Salas, E. (1999). Análisis y propuestas al currículo de Educación Básica del área de Ciencias Sociales en Venezuela. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. [Revista en línea], 4, 131-160. Disponible:
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/236484>
[Consulta: 2018, junio 20].
- Aranguren, C. (2002). Crisis paradigmática en la Enseñanza de la Historia: Una visión desde América Latina. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. [Revista en línea], 7, 129-142. Disponible:
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/3456788>
[Consulta: 2018, junio 20].
- Aurell, J. (2005). *La escritura de la memoria. De los positivismos a los postmodernismos*. España: Editorial PUV.

- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P. y Soza F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. España: Editorial Akal.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2ª ed.)*. México: Editorial Trillas.
- Bigott, L. (1995). *Ciencia, educación y positivismo en el siglo XIX venezolano*. Caracas: Italgráfica, S.A. Academia Nacional de la Historia. N° 169.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la educación educativa*. España: Editorial La Muralla.
- Bracho, J. (1995). *El positivismo y la enseñanza de la Historia en Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Bracho, J. y Medina Rubio, A. (Comps). (2000). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Bracho, J. (2016). Lo que preocupa y ocupa al profesor de Historia en Venezuela. *Voces y silencios: revista Latinoamericana de Educación*, 7, (1), 194-215.
- Brizuela, J. (2019). Ideas y realizaciones educativas de Laureano Villanueva: fomento de la instrucción pública, expresión de su pensamiento. *Revista EDUCERE*, [Revista en línea], 75, 393-409. Disponible: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/issue/view/1261/showToc> [Consulta: 2021, agosto 20].
- Bruner, J. (1986). *Hacia una teoría de la instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.

- Burke, P. (1990). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1029-1989*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Buttó, L. (2009). Enseñanza de la Historia: ¿Problema Metodológico o Problema Conceptual? *Revista Mañongo*, 32, 9-27.
- Carbonari, M. (2009). De cómo explicar la región sin perderse en el intento. Repasado y repasando la historia regional. *Historia Unisinos*, 13, (1), 19-34.
- Carrera, G. (1983). *Jornadas de historia crítica*. Caracas: UCV, Biblioteca.
- Carreño, F. (1978). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Editorial Trillas.
- Centro Nacional de Historia. (2012). *El pueblo cuenta su historia. Manual de herramientas metodológicas para la construcción de la historia local*. Caracas: Fundación Centro Nacional de Historia.
- Colmenares, C.; Niria, M. y Salas, Y. (2008). *Estrategia del aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la historia local en el Liceo Bolivariano Estado Portuguesa*. Trabajo de especial de grado de Licenciatura no publicado, Universidad de los Andes, Mérida (Venezuela).
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453, (Extraordinario), marzo 24, 2000.

- Cool, Martin, Mauri, Miras, Solé y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Fundación Polar, (2008). *Diccionario de Historia de Venezuela* (2a ed.). Caracas: Fundación Polar.
- Eggen, P. y Kauchak D. (2009). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento* (3a ed.). México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, R. (1981a). *La instrucción de la generalidad. Historia de la educación en Venezuela. 1930-1980*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, Conmemoración del centenario del Ministerio de Educación. Tomo 1.
- Fernández, R. (1981b). *La instrucción de la generalidad. Historia de la educación en Venezuela. 1930-1980*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, Conmemoración del Centenario del Ministerio de Educación. Tomo 2.
- Fernández, R. (1995). *La educación venezolana bajo el signo de la Ilustración 1770-1870*. Caracas: Italgráfica S.A. Academia Nacional de la Historia. Fuentes para a Historia Republicana de Venezuela. El libro Menor, 65.
- Fernández, R. (1996). *Polémica sobre la enseñanza de la historia de Venezuela en la época del gomecismo*. Táchira, Venezuela: Universidad Católica del Táchira.

- Fernández, R. (1997). *La educación venezolana bajo el signo de la escuela nueva*. Caracas: Editorial Torino. Academia Nacional de la Historia. Fuentes para a Historia Republicana de Venezuela. El libro Menor, 67.
- Fernández, R. (1998). *Enseñanza de la historia e integración regional*. Caracas: Editorial Torino. Academia Nacional de la Historia. El Libro Menor, 222.
- Fernández, R. (2005). *La obra pedagógica de Guillermo Todd. Informes sobre el estado de la educación y propuestas para su reforma 1911-1918. Compilación y estudio introductorio de Rafael Fernández Heres*. Caracas: Anauco Ediciones C.A. Academia Nacional de la Historia. Fuentes para a Historia Republicana de Venezuela. El Libro Menor, 85.
- Ferrater, J. (1982). *Diccionario de filosofía abreviado*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- González, L. (1997). *Otra Invitación a la microhistoria*. México: Editorial Fondo 2000.
- Medina, A. (1983). Teoría, fuentes y método en Historia Regional. *Revista Relaciones*. [Revista en línea], IV (15), 88-108. Disponible: <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/015/AristidesMedinaRubio.pdf> [Consulta: 2021, junio 24].

- Medina, A. (2000). La formación de profesores de Historia. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. [Revista en línea], 5, 61-69. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/3478D> [Consulta: 2019, junio 20].
- Ministerio del Poder Popular para la Cultura. (2005). *Manual de historia local*. Caracas: Biblioteca Nacional.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014 a). *Consulta Nacional por la Calidad Educativa. Resultados*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). *Áreas de formación de Media general*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. (Creación del P.N.F. en Memoria, Territorio y Ciudadanía; Idiomas Extranjeros; Lengua; y Educación Física). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 40.468, (Extraordinario), agosto 05, 2014.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2016). *Proceso de transformación curricular en educación media. Documento general de sistematización de la propuesta pedagógica y curricular surgida en el debate y discusión y orientación fundamentales*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Miño, M. (2002). ¿Existe la historia regional? *Revista Historia Mexicana*, Vol. LI (2), 867-897.

- Monterola, C.; Córdova D. y Sulbarán I. La educación secundaria en Venezuela. Periodo 1951-2011, En G. Luque, (Comp.), (2013). *Venezuela, Medio Siglo de Historia Educativa. 1951-2001* (Vol. I, pp. 103-134). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Morales, G. (2006). *La función de la microhistoria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia nacional*. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad del Bío Bío, Chile.
- León, F. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martin Heidegger. *Polis, Revista Latinoamericana*. [Revista en línea], (22), Disponible: <https://journal.openedition.org/polis2690> [Consulta: 2018, junio 24].
- Levi, G. (1996). Sobre microhistoria. En Burke, P. (Comp.). (1996). *Formas de hacer Historia*. España: Editorial Alianza Universal.
- Ley Organiza de Educación. Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929, (Extraordinario), agosto 15, 2009.
- Lezama, M. (2021). La enseñanza-aprendizaje de la Historia de Venezuela: desafíos y propuestas. *EDUCAB*, [Revista en línea], (12), 69-82. Disponible: <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve> > [Consulta: 2021, junio 16].
- Lombardi, A. (2000). La enseñanza de la Historia. Consideraciones Generales. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. [Revista en línea], 5, 9.23.

Disponible:

<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/3478D>

[Consulta: 2018, febrero 20].

Lovera, E. (2017). El Instituto Pedagógico de Caracas y los estudios históricos en Venezuela. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*. [Revista en línea], 397, Tomo C, Disponible:

http://anhvenezuela.org.ve/sites/default/files/boletines/banh_397.pdf Consulta: 2021, junio 16].

Luque, G. (2010). *Educación pueblo y ciudadanía. La educación venezolana en la primera mitad del siglo XX, 1899-1950*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

Ochoa, R. (2014). *La enseñanza de la historia de Venezuela en la primera mitad del siglo XIX*. Maracay, Aragua. UPEL, Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Coordinación de promoción y difusión de la investigación.

Osorio, L. (2016). La nueva historia oficial en Venezuela: el discurso historiográfico en el libro de historia contemporánea de la colección bicentenario. *Tiempo y Espacio*, [Revista en línea], 35 (66), 173-189. Disponible:

http://revistas.upel.edu.ve/index.php/tiempo_y_espacio/article/view/4909/2543 [Consulta: 2017, junio 20].

Páez, G. (2002). *Historia Regional. Investigación y enseñanza*. Caracas: FEDUPEL.

- Pérez, L. y Sánchez J. (2005). *Fundamentos de evaluación cualitativa. Propuestas teórico-metodológicas para el desarrollo de la investigación-evaluación en la educación básica*. Caracas: Editora El Nacional y la Universidad de Oriente.
- Piñero, J. (2018). Adaptando un mito fundacional: consideraciones sobre el 19 de abril de 1810 en la Colección Bicentenario. *Procesos Históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, [Revista en línea], 33, 101-114. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/44248/articulo7.pdf?sequence=1> [Consulta: 2017, junio 20].
- Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. (4ta. Ed.). España: Ediciones Morata.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. Reflexión ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. [Revista en línea], 5, 71-98. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/34567> [Consulta: 2018, junio 20].
- Ramírez T. (2015). ¿Enseñar historia o reconstruir la historia? Los textos escolares de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*. [Revista en línea], 392, Disponible: http://anhvenezuela.org.ve/sites/default/files/boletines/banh_392.pdf [Consulta: 2018, junio 15].

- Rojas, E. (1999). El Aprendizaje de las Ciencias Sociales y el Nuevo Diseño Curricular. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. [Revista en línea], 4, 19-26. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/3445690> [Consulta: 2018, junio 20].
- Tamayo, M. (2005). *El proceso de la Investigación Científica*. México: D.F., Limusa.
- Trejo, D. (2009). La historia regional en México: reflexiones y experiencias sobre una práctica historiográfica. *Historia Unisinos*, 13, (1), 5-18.
- Santana, J. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Venezuela: Fundación BURIA.
- Sabejano, M. (2000). *Didáctica de la Historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.
- Villalba, F. (2014). *Historia contemporánea de Venezuela. Ciencias Sociales, 4to año. Colección Bicentenario*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, Editorial el perro y la rana/Editorial Escuela.
- Villaquirán, T. (2008). *La enseñanza de la Historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesor*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Barcelona, España

EL AUTOR



Jesús Egberto Espinoza Valero,
Profesor Asistente de la Facultad de Humanidades y Educación, adscrito al Departamento de Medición y Evaluación de la Escuela de Educación, es Licenciado en Historia y Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales, títulos obtenidos en la Universidad de Los Andes; posteriormente realizó estudios de posgrado en la Maestría en Gerencia Educacional y el en Doctorado en Ciencias de la Educación, ambos en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Entre sus trabajos publicados se encuentra: *El proceso de pacificación del conflicto armado en Venezuela: un intento de comprensión a través de la revista elite. (1969-1971).* Caracas: Revista Nuestro Sur, N° 6, diciembre 2013, (Autor), *Instrucción premilitar vs. Formación para la soberanía nacional: retos y controversias.* Caracas: Revista Tiempo y Espacio, N° 75, enero-junio 2021, (Autor) y *Algunas consideraciones sobre la Ley de Participación Estudiantil en el Subsistema de Educación Básica.* Mérida: Revista Educere, N° 88, septiembre-diciembre 2023 (Coautor).



ISBN: 978-980-11-2177-0



9 789801 121770

La presente investigación es parte de la Tesis doctoral que lleva por nombre: *“Formación disciplinar y didáctica del docente de historia en educación media general: la microhistoria como modelo alternativo para la enseñanza de los procesos históricos venezolanos”*, en la Universidad Pedagógica Libertador, extensión Académica Mérida. El paradigma que determinó su desarrollo fue el interpretativo, desde el enfoque cualitativo y con la implementación del método fenomenológico. El objetivo es generar fue crear un cuerpo de proposiciones teóricas sobre la formación docente y los enfoques locales de la investigación histórica, específicamente la microhistoria como modelo alternativo para la enseñanza de los procesos históricos venezolanos en el nivel de Educación Media General, del subsistema de Educación Básica en Venezuela, durante el siglo XXI.

Su mirada reflexiva, permitió clasificar a la luz de una revisión exhaustiva y profunda diversas fuentes informativas que proporcionaron elementos teóricos que permitirán al lector de esta obra aproximarse a la comprensión de una nueva forma de concebir la enseñanza de la Historia y su relevancia en la formación de las generaciones del presente y del futuro. El libro va dirigido a todo aquel que sienta y viva el valor de la formación histórica, además de buscar diferentes formas para mejorar su enseñanza y permitir mantenerla en el tiempo.

Entre las principales conclusiones se constató que es imperativo que los docentes de esta área sean formados adecuadamente en los elementos pedagógicos y en la disciplina histórica, lo cual permitiría idear planes más efectivos para consolidar el conocimiento histórico; además, se observó que los enfoques locales, en especial la microhistoria, es una propuesta que no desconoce el valor del programa de estudio y plantea un cambio de enfoque o de escala, para intentar acercar al estudiante a una visión más íntima y focalizada de la Historia como proceso, desde su realidad local.