



LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL. ALGUNAS REFLEXIONES

Tito Salas / La lección de Andrés Bello a Bolívar (detalle) / 1930

Recibido: 29-10-2020

Aceptado: 20-12-2020

Anderson Jaimes Ramírez¹

Museo del Táchira

Grupo de Investigación Bordes

andersonjaimes@gmail.com

Resumen: Una de las inquietudes de las personas preocupadas por el conocimiento y difusión de la historia de las regiones y localidades del país, lo constituye que, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las aulas de clase, esta no tenga un espacio considerable de difusión. Sin embargo, el programa de algunos niveles educativos recurre a la acción e iniciativa didáctica del docente para abordar estos temas dentro del desarrollo de los objetivos planteados. Muchos estudiosos que han vuelto su mirada sobre la actitud de rechazo que la asignatura mencionada produce sobre los alumnos, concluyen que tal actitud es superable si se muestra a los cursantes de ella, temas que sientan cercanos y propios, pudiendo generar interés por la materia. Dichos temas estarían relacionados con su propia realidad y específicamente la historia de la localidad a la cual pertenecen y donde ellos se sienten identificados. Este tipo de innovaciones educativas posibilita que el estudiante acceda a una información muy valiosa dentro del proceso educativo, sumándola así al bagaje de conocimientos que obtiene durante este momento coyuntural de su preparación personal. Así podrá relacionar la realidad que lo circunda con la gran realidad del país, es decir, podrá establecer antecedentes, causas y consecuencias de sus realidades más cercanas con la gran realidad regional y nacional. Así tiene conciencia clara de que el pasado está presente como fundamento de los hechos actuales que le atañen como persona y como miembro de la sociedad.

Palabras clave: Historia; historia local; enseñanza; aprendizaje, proceso educativo.

Teaching local history. Some considerations

Abstract: One of the concerns of worried people for the knowledge and dissemination of the history of the regions and localities of the country is that, within the teaching and learning process developed in the classrooms, it doesn't have a considerable space for dissemination. However, the program of some educational levels uses the action and the teacher's didactic initiative of the teacher to study these subjects within the development of the proposed objectives. Many academics who have analyzed the attitude of rejection that this subject produces on the students, conclude that such an attitude is surmountable if the students are shown topics that they feel close to and their own reality, and it may generate interest on the subject. These topics are would be related to their own reality and specifically the history of his locality and where they feel identified. This type of educational innovations allows the student to have access to very valuable information within the educational process, thus adding it to the great baggage of knowledge that he obtained during this important moment for his personal preparation. So he will be able to relate the reality that surrounds him with the great reality of the country, that is, he will be able to establish antecedents, causes and consequences of his closest realities with the great regional and national reality. So, he will know that the past is present as the consequences of current events that concern him as a person and as a member of society.

Key words: History; local history; teaching; learning; educational process.

La enseñanza de la historia

La historia siempre ha estado presente como área académica del pensum de estudio en el sistema educativo venezolano, tanto en el nivel básico como en el medio y diversificado. Han variado, eso sí, los contenidos de la disciplina y han experimentado, asimismo, importantes transformaciones los métodos didácticos utilizados por los docentes. Los responsables de los diversos planes educacionales han considerado imprescindible incluir la historia entre las asignaturas consideradas fundamentales para el desarrollo integral del individuo. Ciertamente su finalidad se dirige hacia la formación de ciudadanos con profundos niveles de pertenencia y, al mismo tiempo, comprometidos con su realidad nacional, regional y local.

El propósito del área de historia se orienta al desarrollo de una serie de capacidades en los alumnos, que les permitirá la comprensión e interpretación de las realidades sociales del país. Estas capacidades serán esenciales dentro del proceso de inserción protagónica de estas nuevas generaciones de venezolanos dentro del desarrollo nacional. El estudio de

1. Licenciado en Teología (Pontificia Universidad Católica Santa Rosa- Caracas), Magister en Etnología (ULA), Estudiante del Doctorado en Antropología (ULA). Locutor, artista plástico, fundador de la Galería El Punto (San Juan de Colón), Facilitador del Diplomado en Arte Rupestre (UFM- Coro) y el Diplomado en Investigación y Conservación Preventiva de la Memoria y el Patrimonio Cultural (ULA- Táchira).

estos contenidos va a generar respuestas a cómo y qué es ser venezolano, es decir, va a propiciar la conformación y desarrollo de los valores necesarios para fortalecer la Identidad Nacional. Por esto Valdeón (2002) afirma que: “la historia y su conocimiento son uno de los principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación” (p. 12).

Paralelamente los mismos postulados los establece el Ministerio de Educación y Deportes (1999), el cual reconoce que la historia de Venezuela tiene como objetivo principal la formación de un ciudadano que conozca a cabalidad su pasado histórico y pueda fortalecer los elementos fundamentales de la identidad nacional. Es un concepto de pertenencia a un conglomerado, a una realidad traducida en una nación, en un país, que puede desaparecer si el pueblo que lo constituye pierde su memoria histórica y cultural. De esta manera va a trascender de su plano académico tradicional, para convertirse en un elemento estructurador de un pensamiento y de un modo de ser.

En este sentido, se puede observar un avance en la formulación e identificación de los criterios necesarios para la mejora sustancial de la enseñanza de la historia de Venezuela. Estas nuevas consideraciones provienen de un enfoque u orientación constructivista, la cual considera que el verdadero conocimiento que se asimila y se utiliza es fruto de la elaboración o construcción personal. En este proceso interno de pensamiento “el sujeto coordina las diferentes nociones, les atribuye un significado, las organiza y las relaciona con otras anteriores” (Moreno, 1993, p.16).

Conviene destacar que mientras el alumno no logre procesar todos los contenidos históricos y representarlos en el mundo real del pasado y del presente al que hacen alusión, la respuesta será de aburrimiento, fastidio y apatía ante unos temas carentes de significados. Si, por el contrario, es estimulado por el docente a través de situaciones de aprendizaje significativo y de contenidos que toquen su realidad más cercana, se puede lograr el procesamiento de una información histórica que le permitirá el acceso a nuevos aprendizajes, dándoles solución a problemas e interrogantes que asociará con la vida diaria.

La adquisición de un conocimiento histórico responde entonces a un proceso complejo que supone, según muchos expertos, concebir y comprender la continuidad irreversible de los acontecimientos, remontarlos con el pensamiento y seriarlos en orden real. En otras palabras, ubicar los acontecimientos en el contexto que los genera para establecer relaciones causales y determinar consecuencias (Asencio et al., 1999).

Por estas razones, el interés y la motivación por los contenidos de la historia de Venezuela deben partir de los conocimientos previos de los alumnos, de las experiencias vividas en el medio familiar y de su relación e interacción con el medio escolar y con la comunidad local. Este tipo de aprendizaje, además de permitir el acceso de los conocimientos fijados en el programa, proporciona nuevos conocimientos, moviliza el funcionamiento intelectual del individuo y facilita la comprensión de la realidad histórica que le corresponde vivir.

Vincular y encajar su propio ciclo de vida, sus experiencias de relación y pertenencia con una comunidad que siente como propia por ser parte de ella, es fuente de interés por

unos conocimientos históricos locales que “sustentan la vida de los venezolanos y son parte esencial del patrimonio que constituye nuestra nacionalidad”. (Narváez, 1998, p. 85). Sin embargo, y a pesar de todo lo anterior, la enseñanza de la historia de Venezuela en las instituciones educativas del país, se encuentra en una situación de crisis, que es común a todo el sistema educativo nacional.

Son numerosas las dificultades que vienen a entorpecer el proceso unitario de enseñanza y aprendizaje. No ha existido forma de superar muchas de ellas, puesto que las reformas que se han intentado implementar, lejos de trascender los esquemas pedagógicos tradicionales, vienen a ser una continuación de los mismos. Dichos programas van a privilegiar un aprendizaje esquematizado y estereotipado en la recopilación de datos, hechos, características, elementos; presentándolos de una manera fragmentada en un ordenamiento cronológico desvinculado totalmente de la organización global de la sociedad. Así se legitima un aprendizaje repetitivo de unos contenidos orientado en ocasiones, hacia el enciclopedismo.

En otras oportunidades la historia de Venezuela se encuentra marcada por un estilo deficitario y desactualizado debido a la muy vaga información que se presenta. Ya en la década de los ochenta, Arturo Uslar Pietri fue uno de los intelectuales venezolanos que más llamo la atención sobre la crisis que aqueja a la enseñanza de la historia de Venezuela en la Educación Básica. Alertó sobre los peligros de convertirnos en un país sin historia. Esa misma situación es planteada por Lombardi (2005) donde se reconoce el signo de dicha crisis en los siguientes términos:

La historia de Venezuela se encuentra en vías de desaparecer de la escuela venezolana. Venezuela se quedará sin historia, poblada por hombres formados para el mero presente y sus debates, sin noción del pasado ni sentido de continuidad, ni de pertinencia histórica. (p.118)

Una de las deficiencias presentes de una manera más marcada dentro del proceso de la historia de Venezuela, está referida al hecho mismo de cómo ésta se ha venido enseñando. Esta forma ha conducido a una potenciación de un pensamiento reproductivo de información muy simple. Éste insiste de manera radical en lo político, lo económico, lo social y lo cultural, “considerándolos como meros aspectos de la realidad social y no como formadores de una sociedad históricamente constituida”. (Aranguren, 1999, p. 45).

De acuerdo a este enfoque se puede señalar en los contenidos del programa de historia, la presencia de una concepción liberal y episódica, pero con una evidente falta de organización en la presentación de los contenidos que carecen de rigurosidad en la secuencia lógica, histórica y cronológica. Sumado a esta realidad, se tiene una serie de estrategias de enseñanza que el mismo programa propone al docente y que ha contribuido a la rutina de repetición de lo mismo año tras año, reduciendo el conocimiento a un “elementalismo” y conformismo intelectual de alumnos y docentes.

Simultáneamente, se ha venido criticando también el proceso de aprendizaje memorístico de la historia de Venezuela, el cual tiene una tendencia hacia el aislamiento de la realidad y hacia la transmisión de contenidos con marcada tendencia eurocéntrica que

llegan a manifestarse incluso en un lenguaje discriminatorio hacia algunos grupos y hechos históricos. Esta situación obedece a la presencia de estudiantes que sostienen una posición de descalificación y de desprecio hacia los contenidos de historia que deben abordar en sus programas de estudio; a profesores que no asumen una actitud frontal de defensa y de ponderación de la temática de la historia local. De acuerdo a este enfoque los paradigmas fundamentales de este modo de entender o utilizar la historia según Alvarado (2001) son:

La trilogía formada por los nombres, fechas y acontecimientos; las modalidades discursivas en la transmisión de informaciones históricas; las descripciones biográficas y topográficas; la descontextualización de los héroes a quienes se les designan virtudes intemporales y cualidades divinas; la ideologización del trabajo como concepto moralizador obviando totalmente la presencia de las estructuras económicas desiguales; el modelo social anacrónico y utópico ajeno a la realidad; la patria representada como pasado glorioso y tierra pródiga; el modelo de identificación familiar encarnada en el modelo conyugal que se traslada en la identidad nacional (donde se personifica a Bolívar como el padre de la Patria. (p. 64).

Todo esto se traduce en un modo de enseñanza donde el alumno simplemente no es protagonista de su aprendizaje. Por ello muchos estudiantes y profesionales no tienen las herramientas necesarias para comprender y explicar la dinámica social de la cual se deriva las situaciones actuales y las grandes diferencias presentes en la nación. La asignatura programada reduce la enseñanza de la historia a la simple transmisión de datos y contenidos fuera de contexto. “Se pretende que el alumno acepte los fenómenos socio históricos acríticamente, de manera despersonalizada, como algo extraño de lo que acontece en toda la vida cotidiana” (Aranguren, 1999).

En consecuencia, las últimas generaciones de jóvenes escolarizados y docentes incorporados de una u otra al sistema educativo, quienes se manejan dentro de los programas oficiales del Ministerio de Educación vigentes, muestran una creciente incompreensión y, en algunos casos, una escandalosa ignorancia sobre los más elementales conocimientos históricos locales que son la base de la nacionalidad.

En este momento han sido muchas las investigaciones realizadas por instituciones privadas y gubernamentales, universidades e instituciones de educación superior, que han arrojado suficientes datos como para poder señalar la situación de crisis en que se encuentra el sistema educativo venezolano. Pero este grado de urgencia llega incluso a términos alarmantes, cuando se enfoca la mirada sobre el área de ciencias sociales y de manera especial en la asignatura historia de Venezuela. Según Rojas (2006):

Los altos índices de repitencia y deserción escolar, necesidad de equiparar las competencias del venezolano de hoy con los cambios vertiginosos que ocurren en la sociedad, el evidente fracaso en la formación intelectual de quienes logran finalizar la escolaridad, la urgente necesidad de mejorar la práctica pedagógica, la crisis de valores y actitudes que han venido quebrantando al pueblo venezolano. Hacen que la educación asuma una nueva concepción del mundo. (p.18).

Con el propósito de superar esta situación se ha iniciado un proceso de investigación en educación que busca incidir institucionalmente en los cambios necesarios para revertirla.

Su objetivo principal es el mejoramiento de la calidad de la educación venezolana, aunado a la profundización de la descentralización, el fortalecimiento de las regiones y una mayor autonomía de los planteles.

Por consiguiente, la búsqueda de nuevas alternativas que incluyan en la enseñanza de la historia de Venezuela las historias de regiones y localidades son entonces una herramienta fundamental para la mejora sustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje. El método de la historia local es una alternativa para iniciar al estudiante en el conocimiento progresivo del devenir histórico de su comunidad, contribuyendo al mismo tiempo, al proceso de identificación y sentido de pertenencia con lo que le es más inmediato: su cotidianidad.

Poco a poco en el país este interés por reescribir la historia nacional desde las realidades concretas de nuestros pueblos y regiones, comienza a ser desarrollada por un grupo de historiadores que cursaron estudios de postgrado en México. Dichos profesionales se dedicaron a fomentar los estudios históricos de las localidades y regiones venezolanas como manera de combatir el centralismo predominante en la historiografía tradicional venezolana.

De esta manera, el número de investigaciones de historia local aumentan al mismo ritmo en que lo hacen la calidad de sus trabajos. Historiadores, geógrafos, antropólogos, filósofos, sociólogos, educadores, arqueólogos, ingenieros, agrónomos, etc., han encontrado un medio maravilloso en la historia regional global, para el desarrollo de sus inquietudes.

Igualmente, en el proceso educativo, la utilización de la historia local permite la interacción educando – educador – comunidad, desde una base histórica y cultural. Activa además un proceso psicológico que tiende a la mejora de la enseñanza, gracias a la contextualización de hechos explicativos de las particularidades que forman parte de una identidad rica, variada y dinámica.

La Historia y las Historias Locales

La palabra “Historia” proviene del griego y significa “conocimiento adquirido mediante la investigación, información adquirida mediante busca” (Martínez, 1987, p. 242). Este tipo de investigación, denominada investigación histórica, se ha expresado, en la mayoría de los casos, a través de la narración o descripción de los datos obtenidos. Esto ha producido que el término “Historia”, haya venido significando un relato de hechos en una forma ordenada y específicamente en orden cronológico.

Este conocimiento de hechos y acontecimientos originó que el término “Historia” sea utilizado en diversos sentidos. Bacón (Fraile, 1988), la concibe como un conocimiento de objetos determinados por el espacio y el tiempo. Dividía este conocimiento en tres grandes sectores: la historia de la naturaleza, la historia del hombre y la historia Sagrada. Hoy día todavía es común distinguir entre historia natural e historia humana, aunque la tendencia mayoritaria utiliza el término sólo en relación con los asuntos humanos. La historia es

considerada no sólo como una disciplina humanística, sino como una ciencia debido al rigor metodológico con que observa el objeto de su estudio. Pero al mismo tiempo es hija de la filosofía, puesto que intenta dar respuesta a una de las grandes cuestiones filosóficas: ¿Qué es el hombre? ¿Cuáles son las características reales de la condición humana?

Y es que el estudio de lo que el hombre ha hecho a través del tiempo puede brindar respuestas a esas interrogantes fundamentales, dándole a la disciplina una connotación más trascendental. Es por eso que Quintero y Gilberto (1998), afirman que la historia: “No constituye el simple relato del acontecer o devenir, sino también la explicación y comprensión conceptual o regional de ese devenir”. (p.60). De esta manera, todo trabajo histórico supone tres condiciones fundamentales: el tiempo, el espacio y el ser humano protagonista de sus acciones. Este ser humano no es considerado como un ente aislado, sino al contrario, es visto como un ser inmerso dentro de una sociedad. Es entonces la vida del hombre en común lo que origina que la historia se ocupe del devenir de la sociedad humana, el pasado y el presente de todos los pueblos que viven en la tierra. Por este motivo que muchos consideran a la historia como una especie de “memoria colectiva” pero no como el recuerdo de meros relatos, sino como un hecho problematizador. En otras palabras “la historia de la ciencia de los hombres en el tiempo” (Bloch, 1992, p. 26).

La historia entra entonces en una dimensión mucho más profunda de lo que la etimología de esa palabra supone. Se convierte entonces en un intento sistemático que busca explicar un proceso complejo y total: el sentido, significado y finalidad del hombre y del mundo y las leyes fundamentales que rigen su desarrollo histórico. Vico, Hegel, Herder, Comte, Marx, Bucle, Spengles, Sorokin y otros, comparten el criterio de que la historia plantea problemas que escapan a los historiadores ordinarios limitados a un área específica del estudio pasado. Esta forma de entender la historia trae como resultado el hecho de no sostener una concepción intelectual que vea y considere el curso de la misma como un todo.

Se observa que, a lo largo del desarrollo del pensamiento de la humanidad, han surgido diversas explicaciones que buscan ubicar un tipo de paradigma universal dentro del devenir de la historia. Estos principios, según Ferrater (1986), van desde consideraciones empíricas hasta explicaciones basadas en nociones metafísicas y religiosas. Estas nociones o visiones de la historia pueden clasificarse en dos grandes grupos. El primero de ellos está referido a aquellas concepciones que tienen como base el principio de la existencia de un motor que mueve todo el desarrollo de la historia. De este principio se derivan las concepciones teológicas, metafísicas y naturalistas de la historia.

La concepción teológica entiende a la historia humana como la realización de los designios de la providencia, como la marcha de la humanidad hacia el reino divino trascendente de la historia misma (Venturini 1982). La concepción metafísica coloca a una entidad trascendente en el centro productor de la historia. La voluntad, la idea, el inconsciente, etc., son algunos de estas entidades que llevan la impronta de la realización de un fin último de la humanidad. Finalmente, la concepción naturalista erige como motor de la historia a uno o varios “factores reales”, que convierten el devenir de la humanidad en el desarrollo inexorable de múltiples etapas. Estas concepciones se funden sobre factores como las relaciones económicas (Marxismo), el predominio de las razas (Gobineau), el impulso sexual (Freud), las condiciones geográficas (Weber), etc.

El segundo grupo de explicaciones de la historia como una totalidad, se basan en la forma del desenvolvimiento de la historia misma. Dentro de estas explicaciones las que con mayor fuerza se han manifestado han sido dos: la concepción lineal y la concepción cíclica de la historia. La concepción lineal concibe a la historia como un desenvolvimiento más o menos continuo a través de frases o etapas. Dentro de esta consideración existen también dos grupos: el primero de ellos estima como centro de la historia un hecho decisivo que se convierte en una especie de “nudo de historia”; el segundo insiste en las etapas o fases sin que en ellas exista ningún hecho central. Dentro del primer grupo se encuentran concepciones como la de Polibio quien veía en el desarrollo de los hechos históricos la marcha hacia la unificación del poder Romano; o las teorías historicistas de Agustín de Hipona y Bosset, quienes ven el desenvolvimiento de la historia de la humanidad como la preparación al hecho que lo explica en sí misma como es el triunfo del Cristianismo y la realización del Reino de Dios en la tierra. En el segundo grupo las fases o etapas se ordenan en torno al desarrollo de lo más variados factores. Así para Condorcet y Voltaire tales factores son de índole cultural y progresista; en Herder son de carácter biocultural, para Fiches y Hegel, metafísicos y para Comte y Marx, sociales.

Por otra parte, la concepción cíclica admite que la historia se desenvuelve en etapas o fases que se repiten, ya sean en ciertas culturas o sociedades o en ciertos periodos. También se pueden observar en esta concepción, la presencia de dos grupos bien diferenciados. El primero se funda en factores sociológicos y culturales, como los de Abenjaldu y Vico. Otro grupo se sustenta en el criterio de las culturas o civilizaciones, como Spengler y Toynsbee. Las combinaciones de ambas concepciones darán lugar a varias visiones más complejas. Así se habla del desenvolvimiento histórico en espiral o en forma de constante y periódicas recaídas o de un carácter epicicloide. No obstante, todos ellos coinciden en el supuesto de que el proceso histórico es algo más que una acumulación de acontecimientos que se suceden en el tiempo sin sentido: hay una estructura o tema subyacente que se ha de descubrir y en función del cual se puede percibir el sentido último de esta sucesión aparentemente arbitraria o hacerla inteligible (Gardiner, 1989).

De ésta manera la ciencia histórica descubre conexiones y reciprocidades entre los hechos sociales que se dan con regularidad o responden a ciertos tipos de entorno (Bloch, 1992). Es decir, el hecho de que los acontecimientos humanos sean singulares o individuales no niega que en ellos pueda haber algo universal. Por eso la historia es vista como una ciencia social. La investigación histórica es una actividad mucho más general que el estudio sistemático de las relaciones sociales, sin embargo, la tendencia a partir del siglo XIX ha sido el tener en cuenta los criterios de las ciencias sociales, pudiendo incorporar los aportes de la sociología, la antropología, la psicología, etc. Se ha formado así una mutua cooperación que introduce a la historia como ciencia social. Por esto, mientras el historiador utiliza las teorías, categorías y técnicas del científico social para facilitar el estudio y comprensión de los hechos y acontecimientos, el científico social recurre a la historia en busca de pruebas de sus teorías e hipótesis.

Por estas razones muchos autores consideran el estudio de la historia como punto de origen de las ciencias sociales. Otros la consideran como la justificación de las

explicaciones de otras ciencias y algunos como un agregado irrenunciable para un estudio serio. Sin embargo, es inobjetable el hecho de que la “historia es a las ciencias sociales lo que la historia natural es a las ciencias naturales” (Laslett, 1989, p. 483). En los últimos tiempos la influencia de las ciencias sociales sobre el método de la historia ha dado origen a nuevas formas de enfocar y entender los estudios históricos. La antropología ha sido la ciencia que parece tener una mayor afinidad con ésta y concretamente la rama de la antropología cultural. El concepto de cultura como idea analógica que abarca el comportamiento y los valores de un pueblo en una época determinada, se ha adaptado como paradigma en muchos estudios históricos.

El enfoque del antropólogo cultural es tan semejante al de historiador que a veces parecen inéditos. Al igual que el historiador, el estudioso de culturas exóticas adopta una actitud sumamente tolerante con respecto a sus datos; se encuentra muy cómodo en el reino de la imprecisión y de los procedimientos intuitivos e intenta aferrarse a los que considera problemas centrales de las sociedades de que se ocupa. (Hughes, 1980, p. 72).

Esta nueva tendencia se ha agrupado bajo el término “ethnohistoria”. Dicha palabra define al tipo de estudio histórico de cualquier pueblo no europeo y la reconstrucción de su historia mediante la utilización de fuentes arqueológicas orales y documentales, junto con el sistema conceptual y los modos de conocimiento de la antropología social y cultural (Cohn, 1989). Su antecedente directo lo constituyen los estudios de los años cuarenta del Siglo XX, hechos por antropólogos, arqueólogos e historiadores, que se interesaron por la historia de los aborígenes del Nuevo Mundo.

Estos ethnohistoriadores combinaron fuentes directas con el trabajo de campo etnográfico realizado entre los miembros de las sociedades cuyo pasado tratan de reconstruir, buscando presentar una historia completa que tenga en cuenta los sistemas culturales de los pueblos estudiados. La ethnohistoria ha conducido principalmente a estudiar unidades culturales concretas. La difusión de las mismas y las novedades metodológicas que suponen, ha hecho despertar un interés inusitado por las historias regionales y locales. A partir de allí la historia regional y local surge como el género historiográfico que comienza alcanzar gran auge en América Latina.

El interés por esos estudios se basa en la construcción de un nuevo paradigma que habla del fin de los colectivos: ideologías, utopías, clases sociales, etc. Se revaloriza así la heterogeneidad y pluralidad del sujeto de la historia. Desde esta perspectiva muchos estudiosos, especialmente los neopositivistas y posmodernistas, han declarado el fin de la historia. Al respecto señala Touraine (2000):

Dejamos de explicar los hechos sociales por el lugar que ocupan en una historia que tiene un sentido, una dirección. El pensamiento social espontáneo, las ideologías y el aire de este tiempo arrojan por la borda toda referencia a la historia. Es esto sobre todo lo que significa el tema del postmodernismo que es principalmente un posthistoricismo. (p.7).

Mucho más radical son otras posiciones de gran influencia en América Latina. Entre ellas se destaca la de Valtino (2000), quien propone la imposibilidad de la historia como

colectivo: no existe una historia única, existen imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista, y es ilusorio pensar que exista un punto de la historia que engloba la historia del arte, de la literatura, de las guerras, de la sensualidad, etc.

En Venezuela este interés por rescribir esa historia nacional ya no desde el centralismo predominante en la historiografía tradicional venezolana sino desde las realidades concretas de los pueblos y regiones, es desarrollada inicialmente por un grupo de historiadores que cursaron estudios de post grado en el colegio de México. Poco a poco este interés por la historia local regional comenzó desde entonces a involucrar a profesionales de las ciencias sociales e historiadores venezolanos provenientes de los más apartados rincones del país. Estos comienzan a realizar importantes trabajos investigativos sobre pueblos y regiones venezolanas. Incluso desde 1980 se vienen desarrollando coloquios y congresos nacionales de historia regional y local de Venezuela en ciudades como Maracaibo, Mérida, Coro, Caracas, Carúpano y Barquisimeto.

En estos encuentros han venido participando un creciente número de Instituciones de Educación Superior, entre las cuales se encuentran la Universidad Central de Venezuela, la Universidad del Zulia, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la Universidad de Los Andes, la Universidad de Oriente, la Universidad Católica Andrés Bello, la Universidad Santa María y la Universidad de los Llanos Ezequiel Zamora. El número de investigadores de historia regional y local aumenta al mismo ritmo en que lo hacen la calidad de sus trabajos. Historiadores, geógrafos, antropólogos, filósofos, sociólogos, educadores, arqueólogos, ingenieros agrónomos, etc., han encontrado un medio maravilloso en la historia local para el desarrollo de sus inquietudes y necesidades.

En lo que respecta a los Andes Venezolanos, haciendo referencia a los estudios históricos académicos surgidos a raíz del interés por lo local, en la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes ese movimiento estimuló aún más la labor que años antes venía desarrollando un reducido número de docentes. Así esta inquietud produjo la introducción en el Pensum de seminarios y cursos relacionados con la historia local y regional. Otras razones que contribuyeron al afianzamiento de este interés fueron: la posibilidad de acceder a fuentes primarias debido a la existencia en Mérida de varios archivos dedicados a resguardar y reconstruir la memoria histórica de la región andina, las facilidades que supone la existencia de núcleos de la Universidad en San Cristóbal y Trujillo, y el apoyo biblio – hemerográfico de las bibliotecas universitarias, públicas y privadas de la región. (López, 1998).

Fuera del aspecto estrictamente académico universitario abundan los estudios de carácter histórico local y regional. En el Estado Táchira desde el año 1961, cuando tuvo lugar la celebración del Cuarto Centenario de la fundación de la ciudad de San Cristóbal, se operó un verdadero florecimiento de la historia local y regional tachirenses. Sin embargo, este interés no es reciente, sino que desde el año 1947 en el Cuatricentenario del descubrimiento del Táchira, muchos intelectuales se preocuparon por dar a conocer la evolución de un espacio geográfico alejado de los grandes centros urbanos y relegados a un muy segundo término por el centralismo caraqueño.

Producto de este aislamiento, el tachirenses tiene una identificación muy particular

con su región, de ahí que de las 6.688 unidades de bibliografía regional inventariadas desde el siglo XIX hasta la década de los ochenta en el siglo XX, el tema de la historia de la región tenga un altísimo porcentaje de interés (Cárdenas, 1992). Así se puede afirmar que el proceso de formación de la sociedad tachirensis siempre estuvo marcado por una conciencia e interés en la historia propia. Esto refuerza aún más la identidad regional amenazada sólo desde hace pocas décadas.

Aspectos sobre la enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia tiene un papel relevante dentro de las sociedades puesto que tiene la finalidad de garantizar la continuidad de las mismas a través del tiempo. La historia es la encargada de formar ciudadanos identificados con la continuidad que supone la presencia de sociedades, su identificación particular con ésta y la preservación de la memoria colectiva.

Cabe destacar que la enseñanza de la historia surge en el siglo XVIII, ligado estrechamente con el proceso de aparición y desarrollo de las Naciones – Estado Europeas. Los primeros escritos orientados a enseñar el nacimiento de estos pueblos con la finalidad de comenzar a crear una identidad y nacionalidad concreta dentro de determinadas regiones con un pasado más o menos común, tienen un carácter esencialmente literario. Son narraciones llenas de explicaciones y hechos mágicos y mitológicos, adornado con los colores locales que identifican ese conglomerado humano que se quiere historiar. Nace entonces la historiografía, que es definida como:

El arte de escribir la historia. Estudio bibliográfico y crítico de los escritos sobre historia y sus fuentes, y de los autores que han tratado de estas materias. Conjunto de obras o estudios de carácter histórico. (Real Academia Española, 2001, p. 564).

Y la cual sufrirá la influencia de las ideas que contribuyeron a construir la base de las nacionalidades: el romanticismo y positivismo, fundamentalmente. Estas doctrinas penetrarían las escuelas para fundamentar el culto que la patria y a los héroes, para legitimar el poder y la riqueza de los grupos dominantes. Así la historia se convierte en una pedagogía del ciudadano llamado a aceptar las estructuras económicas, políticas y sociales como resultado de un proceso orientado por el bien de la nación, construidas sobre los heroicos ideales de los fundadores.

Durante el siglo XIX y XX se consolidan estas visiones de la historia de tal manera que forman parte de la disciplina escolar formalizada por la asignatura escolar. Venezuela no escapa de esta situación. Han sido muchas las voces que han advertido sobre este modelo historiográfico insertado en los programas educativos escolares. Una de ellas fue la de Juan Lizcano, quien advertía que:

La historiografía venezolana tradicional carece por completo de variedad y capacidad analítica. Constituye una versión épica, enfática de una epopeya imaginaria que empezó el 19 de abril de 1810 y culminó el 24 de junio de 1821, en la batalla de Carabobo. Esta es la historia que enseñan en primaria y secundaria, es la de los discursos oficiales, de los decretos, de las condecoraciones y los monumentos. (Lizcano, 1991, p. 5).

A pesar del avance educativo y de las novedades psicodidácticas desarrolladas en los últimos tiempos, aún se mantiene la misma concepción de aprendizaje escolar histórico heredado del siglo XIX. Pero también en el terreno de la historia viene ocurriendo un fenómeno que trae grandes recuperaciones al proceso de enseñanza de la historia, una tendencia hacia un resumen mayor, lo que ha producido que ésta poco a poco se desdibuje de la carga académica de los sistemas educativos.

Hoy día esta última situación resulta de una gravedad casi absoluta, pues en las sociedades el olvido de sus historias es una poderosa razón que origina la pérdida de la identidad como colectivo. La razón es el enfoque fáctico que en la enseñanza de ésta se le ha venido dando y que origina que esos hechos perdidos en el tiempo no tengan ningún significado para el alumno. De este modo: “el relato de los acontecimientos históricos pierde toda su relación con el presente del estudiante, impedido de comprender tanto el sentido social del pasado histórico como su vinculación con la actualidad” (Camilloni, 2006, p. 12).

A pesar de los desarrollos alcanzados para la enseñanza de la historia y la búsqueda de superación de estas dificultades, fundamentalmente a través de la introducción de ayudas audiovisuales, del análisis de documentos y en menor medida de técnicas de trabajo grupal como dramatizaciones, discusiones y trabajos en equipos; hoy aún son muchas las paradojas que rodean la enseñanza de la historia. Enseñar historia es un proceso donde se mezclan múltiples complejidades que se van a desarrollar en un ámbito psicosocial de relaciones, conflictos, intercambios y transiciones simbólicas generalmente imprevisibles (Aranguren 2005). Por ello el proceso de enseñanza - aprendizaje de la historia va a tener una serie de efectos de carácter cognitivo, afectivo, social y valorativo de actores y grupos humanos.

Han sido muchas las teorías y actitudes tomadas en relación con la enseñanza de la historia, en cada nivel educativo se ha planteado el problema de la correspondencia o no de estos conocimientos con la situación particular de los alumnos de estos niveles. Giuseppe Lombardo Radice es, quizás, uno de los teóricos que más ha influenciado sobre la escuela primaria, su propuesta de una pedagogía neo-idealista ha influenciado enormemente la instrucción pública de América Latina. Lombardo propone una escuela donde no tanto se explique o se repite, sino que se experimente en una continua exploración del mundo. De esta manera llega a la conclusión de que esta disciplina no cabe, en su verdadero sentido, dentro de este nivel escolar, puesto que conciencia histórica es el resultado de toda la cultura.

María Ángeles Gallino Carrillo ha enumerado las dificultades para la enseñanza de la historia de este nivel. En ella se destaca el hecho de que la inexistencia de los hechos históricos imposibilita cualquier intuición de ellos. Además, los restos o huellas de la historia, no son sino instrumentos de interpretación. La comprensión histórica requiere entonces de una mirada retrospectiva en el tiempo, de una localización cronológica y la experiencia del niño aún no está preparada para ello (Abeledo, 1985). Investigaciones sobre el desarrollo intelectual del niño van a señalar que hasta los 12 años de edad éstos tienen una noción confusa de la duración y localización y madurez y el hecho de no tener recuerdos sensoriales impide el uso de su imaginación en la comprensión de los fenómenos históricos.

Ahora bien, la historia, a pesar de estas dificultades, tiene también unas cualidades que se adaptan a la evolución del niño y que facilitan la motivación en este estudio. La curiosidad infantil pone de relieve el afán del niño en oír narraciones históricas, geográficas. De esta manera y a pesar de la abstracción y esfuerzo mental que exige la historia, esta cuenta con poderosos recursos didácticos que basados en la curiosidad infantil y el interés del niño hacia sí mismo, allanan el camino para el estudio de la historia local (García, 1984). El docente debe no solo atender al educando en general, sino también a su evolución psicológica. Según Verniels (1992), los 14 años de edad serían el tope para establecer una didáctica diferencial en la enseñanza de la historia. De los 10 a los 14, el alumno conserva el gusto por hechos reales y el interés por la vida de los héroes. De los 14 a los 16, dentro de la crisis de la pubertad, el adolescente puede reflexionar sobre las cosas y sobre la gente. Así, antes de esa edad priva lo anecdótico, epopéyico y narrativo, desde ella la justificación racional de los acontecimientos, la conexión causal entre los hechos y el análisis crítico de fuentes y restos históricos. Es esta la tónica ideal de la enseñanza de la historia local.

El aprendizaje significativo en la historia de Venezuela

Esta teoría se inscribe dentro de la corriente psicológica cognoscitiva, que se fundamenta en la existencia de una estructura cognoscitiva donde el individuo va a organizar el conocimiento. Esta estructura debe ser tomada en cuenta al momento de diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar la acción educativa; debido a que los conocimientos previos son el soporte para que el alumno pueda adquirir y procesar nuevos conocimientos a través de la capacidad de revolucionarlos con los conceptos que ya posee en su estructura cognoscitiva. Entendiéndose por estructura cognoscitiva “la forma como el individuo tiene organizado el conocimiento ya sea total o parcialmente, en el contexto de un disciplina o parte de ella”. (Ausubel, 1993, p.56).

Para Ausubel, la variable más importante es el conocimiento previo que tiene el alumno en su estructura cognoscitiva por una parte, y las nuevas informaciones e ideas a ser aprendidas y retenidas para ser sometidas a un proceso de relaciones. Así el docente debe partir de la estructura conceptual de cada estudiante, de las ideas y pre – conceptos que ya posee, porque a partir de allí el alumno va a proporcionar los primeros significados del tema que se va a enseñar.

El docente es un medio del cambio conceptual de los alumnos ya que conocidas las ideas previas o preconceptos del estudiante, la tarea del docente consiste en plantear interrogantes o situaciones imposibles de resolver a partir de estas preconcepciones de manera de incitarlos a buscar, a construir otro concepto que le permita darle un significado más complejo. (Garzón y Vivas, 1999, p.36).

Esta forma de concebir el aprendizaje ha dado como resultado nuevas tendencias pedagógicas que han originado valiosas iniciativas sobre los métodos más adecuados para la enseñanza de la Historia de Venezuela. Santiago (1999) señala los siguientes los siguientes:

- Métodos progresivos: consisten en la representación de los hechos históricos en el orden que se han sucedido. Se aplica haciendo uso de buenas narraciones, ilustraciones, asociaciones geográficas, biografías, gráficos, cuadros, resúmenes, tareas de investigación dirigidas a la recuperación de la memoria colectiva y de la tradición oral.
- Métodos Regresivos: se presentan hechos a partir del momento presente y se continúa con los demás referidos a épocas anteriores hasta llegar a lo más antiguo. Es decir, parte de lo próximo y conocido para ir a lo remoto y desconocido.
- Método mixto (progresivo – regresivo): el enmarcado en la sucesión de los hechos, pero partiendo de fechas importantes que marcan la separación de esas edades históricas.
- Método comparativo: basándose en los hechos actuales, se intenta hacer un paralelo con los hechos pasados que tengan una relación natural por semejanza, casualidad contraste.
- Método sincrónico: consiste en la exposición de hechos de los diversos pueblos sucedidos en lugares diferentes, pero siguiendo un orden cronológico. Permite la visión integral de determinado momento histórico.
- Método activo: consiste en que el alumno investigue, actúe por sí mismo y actúe siguiendo las líneas fundamentales presentadas por el docente.

Todos estos métodos constituyen valiosos recursos que pueden contribuir a mejorar el proceso de enseñanza de la Historia Contemporánea de Venezuela. Corresponde al docente seleccionar el más adecuado al hecho histórico que se plantee estudiar. En la enseñanza de la historia local estos métodos pueden ser usados, aunque la misma planificación y los contenidos cercanos del tema pueden ofrecer alternativas metodológicas que hagan de su estudio toda una nueva experiencia pedagógica novedosa y gratificante, tanto para el docente como para los alumnos. Sin embargo, cualquier método que sea empleado debe tener en cuenta que las características pedagógicas del educando exigen un tratamiento activo para el éxito de la enseñanza de la historia local.

Los métodos empleados deben tener un mayor uso de ejercicios de observación y comparación en lo que se refiere a cosas, costumbres y acontecimientos. Esta visión comparativa permite mostrar la continuidad y la relación del presente con el pasado de la región y localidad con el país. También se debe tomar en consideración los ejercicios de expresión, como redacciones orales acerca de lo observados a sitios históricos locales, a material audiovisual, testimonios, documentos, etc. Igualmente, el uso de expresión manual en todas sus manifestaciones, como mapas, croquis, fotografías, etc. Además de facilitar la comprensión y motivar el estudio, facilita la creación de nuevos materiales pedagógicos. Así mismo ocurre con expresiones escritas como resúmenes, cuadros sinópticos, comentarios o fuentes documentales directas, composiciones, etc.

Muchas experiencias anteriores referentes a la enseñanza de la historia local, han mostrado cómo las exposiciones de los alumnos, hechas sobre temas propuestas y con una

adecuada guía y tutoría del docente, constituyen una experiencia pedagógica rica y gratificante. Además de usar la potencialidad imaginativa de los alumnos, incentivar el trabajo de equipo y acudir a fuentes directas tradicionales y no tradicionales de historia local, éstas gozan de una mayor ventaja. Este método facilita la comprensión de los alumnos a los puntos de vista de los hombres de otros tiempos, pero al mismo sitio que ellos hoy ocupan. Así descubren y relacionan muchos detalles que constituían su vida y sus problemas, que tienen afinidad con lo que son ellos hoy en día.

El estímulo a utilizar estas fuentes históricas originales o no tradicionales, brinda la oportunidad de contacto con otros elementos de identidad como la cultura o la tradición. Así son fuentes valiosas para la historia local las tradiciones orales, como leyendas, anécdotas, cuentos, canciones; fuentes documentales no oficiales, como cartas, diarios personales, memorias, libros de viajes, historias de vida, etc.; y las transmitidas por medio de la representación plástica como mapas, planos, cuadros, fotografías, monedas, enseres, etc. Otro elemento a tomar en cuenta para la enseñanza de la historia local es el procedimiento narrativo empleado. Existen varias opciones como la del método cronológico, que consiste en la disposición de los contenidos atendiendo al orden según el tiempo en que los hechos se produjeron. Se presentan varias modalidades: cronológico – progresivo, cuando los hechos se narran de modo ascendente, es decir de lo más antiguo; a lo más moderno; regresivo puro, cuando se produce de manera inversa, es decir de lo moderno a lo antiguo. Otra opción es el método progresivo – regresivo, cuando se estudia de lo actual a lo remoto, es decir de parte de los últimos siglos, para posteriormente adoptar la modalidad progresiva. Serial regresivo, conservando el orden de los acontecimientos en cada edad o periodo de la historia, pero iniciando por los periodos más modernos. Cualquiera sea el método escogido, éste debe poseer una referencia a una opción retrospectiva de la historia. De esta manera se permitirá favorecer el conocimiento de las relaciones entre lo pasado y lo presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abeledo, A. (1985). *La Enseñanza de la Historia*. Madrid. Herder.
- Alvarado, J. (2001). *Los componentes y las imágenes de la identidad nacional en los libros de texto de la escuela venezolana*. Caracas. UCAB.
- Aranguren, C. (1999). *La enseñanza de la historia en la educación básica*. Mérida. Publicaciones de la ULA.
- Aranguren, C. (2005). "Teoría y praxis de la enseñanza de la historia: Una relación epistemológica". En: *EDUCERE*. ULA, Mérida. Nº 28.
- Ausubel, D. (1993). *Psicología del Aprendizaje*. Mc Graw Hill Interamericana, México.
- Asencio, M; y otros. (1999). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Vesor.
- Bloch, M. (1992). *Introducción a la historia*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Camilloni, A. (2006). *Pensar, descubrir y atender propuestas didácticas para las ciencias sociales*. Buenos Aires. Aique.
- Cárdenas, M. (1992). *Bibliografía y Hemerografía del Estado Táchira*. Caracas. B.A.T.T.
- Cohn, B. (1989). *Etnohistoria*. En: *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid. Aguilar.
- Ferrater, J. (1986). *Diccionario de filosofía*. Madrid. Alianza.
- Fraile, G.; Urdanos, T. (1988). *Historia de la filosofía*. Madrid. B.A.C.
- García, V. (1984). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona. Labor.
- Gardiner, P. (1989). *Filosofía de la Historia*. En: *Enciclopedia internacional de las Ciencias sociales*. Madrid. Aguilar.
- Garzón, P.; Vivas, L. (1999). *Teoría del constructivismo*. En: *EDUCERE*, Caracas. Nº 2 (4).
- Hughes, H (1980). *La historia y las ciencias sociales*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Laslett, P. (1989). *Historias y Ciencias Sociales*. En: *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid. Águilas.
- Lizcano, J. (1991). *Mitos y realidades de América*. Caracas. Monte Ávila.
- Lombardi, A. (2005). *Escritura y compromiso*. Maracaibo. Universidad Cecilio Acosta.
- López, A.(1998). *Notas de Historiografía sobre Mérida*. En: *Memorias de las primeras jornadas de investigación de la Escuela de Historia*. Mérida. ULA.
- Martínez, A. (1987). *Diccionario Griego – Español, Español – Griego*. Barcelona. Sopena.
- Ministerio de Educación, (1999). *Currículo Básico Nacional*. Caracas.
- Moreno, M. (1993). *Los Temas Transversales*. Madrid. Santillana.
- Narváez, F. (1998). “Valores de Identidad nacional, soberanía e integridad territorial en Educación”. En: *Revista Educación*, Caracas. Nº 179.
- Quintero L; Gilberto, R. (1998). “Los fundamentos de la historia como disciplina”. En: *1eras. Jornadas de investigación de la Escuela de Historia*. Mérida. ULA.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. Espasa Calpe.
- Rojas, A. (2006). *El Aula perspectivas externas e internas*. Caracas. Plazarte.
- Santiago, H. (1999). *La didáctica de la Historia*. Bogotá. Mesa redonda.
- Touraine, A. (2000). En Rodríguez, P. (2000). *Historiografía Latinoamericana, una breve revisión crítica*. Suplemento Cultural de Últimas Noticias, 29 de octubre, Caracas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1998). *Manual del Estudiante*. Caracas.
- Valdeón, J. (2002). *¿Enseñar historia o enseñar a Historiar?* México. Fontamara.
- Valtino, G. (2000). En Rodríguez, P. (2000) “Historiografía Latinoamericana, Una breve revisión crítica”. Suplemento Cultural de Últimas Noticias, 29 de octubre, Caracas.
- Verniels, L. (1992). *Metodología de la Historia*. Buenos Aires. Losada.
- Venturini, J. (1982). *Introducción a la filosofía de la Historia*. Madrid. Gredos.