

La enseñanza de la historia en la Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales: aproximación a los aportes de sus autores venezolanos

Jean Carlos Brizuela¹

[jbrizuela@upel.edu.ve]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela

Resumen

En este trabajo se intenta una aproximación a los aportes que, en torno a la enseñanza y didáctica de la historia como objeto de estudio, están recogidos en artículos producidos por investigadores venezolanos, publicados en la Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales entre 1996 y 2014, los cuales dan cuenta del interés académico que entonces se experimentó en varias universidades nacionales alrededor de esta línea de investigación; lo que formó parte de todo un debate, sobre esta materia, revitalizado en la década de 1990, vigente hasta nuestros días a propósito de reformas curriculares y discusiones acerca de la docencia de la disciplina recientes. El balance de tales contribuciones partió por agruparlas en tres conjuntos, organizados sobre la base de la identificación de diferentes aspectos inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, que, al mismo tiempo, engloban los hallazgos y resultados más relevantes, reconocidos como temas recurrentemente tratados por los autores, para, seguidamente, proceder a su valoración; siendo ellos: historiografía e historia enseñada en el ámbito escolar; manuales escolares, representaciones historiográficas, formación docente y enseñanza de la historia; y propuestas pedagógicas, didáctica y programas escolares. Estos tres ejes temáticos advierten las principales preocupaciones, inquietudes y formulaciones desarrolladas, por casi una veintena de investigadores, en los artículos revisados desde la perspectiva procedural para el análisis del estado del arte.²

¹ Doctor en Historia por la Universidad Católica Andrés Bello y Magíster en Enseñanza de la Historia por el Instituto Pedagógico de Maracay. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, adscrito al Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Académica Mérida-Venezuela. Coordinador de la Maestría en Historia de Venezuela de la Universidad de Los Andes. Autor de libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas nacionales y extranjeras, relacionados con las líneas de investigación Intelectualidad, ideas políticas y formulación del proyecto liberal en el siglo XIX venezolano e Historiografía y política en la Venezuela decimonónica. Orcid=0000-0003-0607-8987

² Una versión abreviada e inicial de este trabajo fue presentada como conferencia, el 16/07/2024, en las II Jornadas ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y la geografía en Venezuela?; organizadas, en homenaje de la profesora Carmen Aranguren Rincón, por la Cátedra José Manuel Briceño Monzillo y el

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje de la historia, Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Historiografía e historia enseñada, Enseñanza y didáctica de la historia.

Abstract

The teaching of history in the Journal of Theory and Didactics of Social Sciences: approach to the contributions of its Venezuelan author

This work attempts an approach to the contributions that, regarding the teaching and didactics of history as an object of study, are collected in articles produced by Venezuelan researchers, published in the Journal of Theory and Didactics of Social Sciences between 1996 and 2014, which account for the academic interest that was then experienced in several national universities around this line of research; which was part of a whole debate, on this subject, revitalized in the 1990s, still in force today due to recent curricular reforms and discussions about the teaching of the discipline. The balance of such contributions began by grouping them into three sets, organized on the basis of the identification of different aspects inherent to the teaching-learning process of history, which, at the same time, encompass the most relevant findings and results, recognized as themes recurrently treated by the authors, to then proceed to their assessment; they being: historiography and history taught in the school environment; school manuals, historiographical representations, teacher training and teaching of history; and pedagogical proposals, didactics and school programs. These three thematic axes point out the main concerns, concerns and formulations developed, by almost twenty researchers, in the articles reviewed from the procedural perspective for the analysis of the state of the art.

Keywords: Teaching and learning of history, Journal of Theory and Didactics of Social Sciences, Historiography and taught history, Teaching and didactics of history.

Recibido: septiembre, 2024

Aprobado: noviembre, 2024

A modo de introducción: revitalización y auge de los estudios sobre enseñanza de la historia en los años noventa y algunos antecedentes inmediatos de aquel debate

En los años noventa del pasado siglo XX, mientras avanzaba en el país el movimiento de la historia regional y local acicateado desde la década anterior, resurgió el interés por estudiar e investigar sobre la enseñanza de la historia en Venezuela. Entre otros sustanciales envíos académicos que sustentan esta afirmación, resaltan: la creación, a finales de los ochenta y comienzos de los noventa, de la Maestría en Educación-Mención Enseñanza de la Historia en los Institutos Pedagógicos de Caracas (1989)³, de Barquisimeto (1991)⁴ y de

Departamento de Historia de América y Venezuela de la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela, 8, 16 y 23 de julio de 2024.

³ El proyecto inicial de la Maestría en Educación-Mención Enseñanza de la Historia, del Instituto Pedagógico de Caracas, se elaboró en 1986 y fue creada, finalmente, mediante resolución número 89-73-183 del

Maracay (1991)⁵ de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; el nacimiento, en 1996, de la *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela), dirigida por Carmen Aranguren Rincón y asociada al Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales; el desarrollo, durante el mismo año 1996, del «Proyecto de investigación para el mejoramiento de la enseñanza de la historia en Venezuela», promovido por la Fundación Polar; el contacto con novedades editoriales de especialistas en didáctica y enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, como las producidas, por ejemplo, por Joaquín Prats Cuevas, Joan Pagés Blanch y Mario Carretero, lo que permitió conocer sus teorizaciones y experiencias en nuestro medio académico; la publicación de libros como *El positivismo y la enseñanza de la Historia en Venezuela* (1995) de Jorge Bracho y *La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica* (1997) de Carmen Aranguren, que dieron cuenta del renacimiento en el país de tales inquietudes investigativas; la reedición, en 1998, de la compilación *Defensa y enseñanza de la Historia Patria en Venezuela*, que reúne importantes contribuciones de reconocidos pedagogos e historiadores y documentos en torno al tema; y la realización de las «I Jornadas de reflexión Presente y futuro de la educación en Venezuela: la enseñanza de la historia», del 10 al 13 de noviembre de 1992, bajo el auspicio de la Academia Nacional de la Historia, del «Primer encuentro nacional sobre la enseñanza de la historia», organizado por Fundación Polar los días 17 y 18 de septiembre de 1997⁶ y del «Seminario interuniversitario Nuevas estrategias para la enseñanza de la historia en la Escuela Básica», efectuado en el Instituto Pedagógico de

Consejo Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, fechada el 16/03/1989. Para acercarse a la trayectoria de este postgrado y a los trabajos de grado defendidos y aprobados en su seno, en la década de los noventa, véase Elina Lovera, «La Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Historia, una experiencia significativa en la UPEL-IPC», *Tiempo y Espacio*, n.º46 (2006): 329-353.

⁴ Para acercarse a los aportes de la Maestría en Educación-Mención Enseñanza de la Historia del Instituto Pedagógico de Barquisimeto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, entre la década de los noventa y el año 2003, a través de sus líneas de investigación y de una muestra de trabajos de grado realizados en el seno de ellas; léase Reinaldo Rojas y Arnaldo Guédez, «Ciencia de la Historia, teorías didácticas y desarrollo cultural: Línea de investigación de postgrado», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º8 (2003): 199-216. La Maestría en Educación-Mención Enseñanza de la Historia, en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, fue creada según resolución número 91-100-27 del Consejo Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, fechada el 27/02/1991.

⁵ La Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Historia, fue creada, en el Instituto Pedagógico de Maracay (IPMAR), según resolución número 91-106-293 del Consejo Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, fechada el 27/05/1991. En su sesión número 22 del 04/12/1990, el Consejo Directivo del IPMAR conoció y avaló el proyecto, para su posterior elevación al Consejo Universitario. Su primera cohorte comenzó estudios en el período académico 1991-2, previa realización de un curso propedéutico.

⁶ Los trabajos presentados en el Primer Encuentro Nacional sobre Enseñanza de la Historia de Venezuela, auspiciado por Fundación Polar, están recogidos en la edición n.º60 de la revista *Tierra Firme* (1997). Sus autores son David Ortega y Noemí Frías, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas; Luisa Rodríguez Marrufo, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto; Carmen Aranguren y Silvio Villegas, de la Universidad de Los Andes; Arístides Medina Rubio, de la Universidad Central de Venezuela; y Betilde Nava de Salas y Belén Vásquez, de la Universidad del Zulia.

Caracas del 22 al 23 de febrero de 1999⁷ e impulsado por la revista *Tierra Firme* y el Centro de Investigaciones Históricas «Mario Briceño Iragorry»; iniciativa surgida mientras algunos de sus organizadores participaban, desde finales de 1997, en la «preparación de un informe sobre la enseñanza de la Historia en Venezuela para la integración y la cultura de la paz...propuesto y diseñado por la Coordinación de Educación del Convenio Andrés Bello»⁸.

Este reimpulso de los estudios sobre la enseñanza de la historia en Venezuela ocurrió casi tres lustros después que se produjera, en 1977, un interesante debate público alrededor del tema, toda vez que la Academia Nacional de la Historia expresó, en mayo de aquel año, su desacuerdo con la inclusión de la asignatura Historia de Venezuela en el área denominada Estudios Sociales, pues con esta decisión, según se argumentó, prácticamente «la materia Historia de Venezuela desapareció de la enseñanza primaria»⁹, dado que, al integrarla al mencionado bloque de objetivos, se reducían sus contenidos y éstos resultaban inconexos¹⁰. Al mismo tiempo propuso la administración curricular de la asignatura Historia de Venezuela como «rectora del área de Estudios Sociales y no subsidiaria»¹¹ de ella, restableciéndola «como materia independiente, obligatoria desde el segundo al sexto grado, en forma progresiva e intensiva»¹² y de manera «cronológica...a lo largo de la educación secundaria; en los tres años del llamado Ciclo Básico Común, programas continuos desde el primero al tercero, y luego una historia documental y crítica a partir del Ciclo Diversificado»¹³.

En julio de 1977 la Sociedad Bolivariana de Venezuela, a la par de respaldar el pronunciamiento de la Academia Nacional de la Historia, planteó, en medio de aquella discusión pública, la «conveniencia de hacer una revisión, tanto del plan de estudios como de los programas que rigen la enseñanza de la Historia de Venezuela»¹⁴, de establecer «bien

⁷ El Seminario interuniversitario «Nuevas estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica» contó con la participación de investigadores de las Universidades Pedagógica Experimental Libertador, de Los Andes, del Zulia y Central de Venezuela. En aquel evento, realizado en febrero de 1999, se presentaron 17 ponencias que están recopiladas en el libro *Nuevas estrategias para la enseñanza de la historia en la escuela básica* (2000), compilado por Jorge Bracho y Arístides Medina Rubio; texto que demuestra la significativa e intensa actividad investigativa, en torno a la temática, que entonces se experimentó en las instituciones universitarias mencionadas.

⁸ Arístides Medina Rubio, «Presentación», en *Nuevas estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Educación Básica*, compilado por Jorge Bracho y Arístides Medina Rubio (Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas/Fondo Editorial Tropykos, 2000), 7.

⁹ Ramón J. Velásquez, «La enseñanza de la Historia Patria», en *Defensa y enseñanza de la Historia Patria en Venezuela* (Caracas: Ediciones de la Contraloría General de la República, 1980), 206.

¹⁰ Ramón J. Velásquez, «La enseñanza de la Historia Patria», 206.

¹¹ «La Academia Nacional de la Historia y los Estudios de Historia de Venezuela. Carta de los miembros de la Corporación al presidente de la República, Carlos Andrés Pérez. Caracas, 19 de mayo de 1977», *Tierra Firme*, n.º 11 (1985): 464.

¹² «La Academia Nacional de la Historia...», 464.

¹³ «La Academia Nacional de la Historia...», 464.

¹⁴ Luis Acosta Rodríguez, «La enseñanza de la Historia de Venezuela en la actualidad. La Sociedad Bolivariana ante un documento de la Academia Nacional de la Historia. Caracas, 12 de julio de 1977», en *Defensa y enseñanza de la Historia Patria en Venezuela...*, p. 182.

por separado o dentro del mismo programa de Historia de Venezuela, la Cátedra Bolivariana»¹⁵ y de extender a las casas de formación docente del país (Institutos Pedagógicos, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Escuelas de Educación y Escuelas Normales), una «reforma bien inspirada de la enseñanza de la Historia de Venezuela, para asegurar con ello una orientación cabal, formativa...a los futuros maestros y profesores que actúan luego en el plano docente de la primaria y de la secundaria»¹⁶; propuesta que, en términos similares, fue recogida en el cuerpo de recomendaciones presentado al país como parte de las conclusiones del «Seminario nacional para el análisis de la problemática de la enseñanza de la Historia y la Geografía de Venezuela», llevado a cabo en Caracas del 15 al 20 de octubre de 1979, a través del cual se expuso lo necesario que era para la enseñanza media «que los profesores de historia y geografía estén formados en el área»¹⁷, revisar «los planes de formación docente de los Institutos Pedagógicos y Escuelas de Educación»¹⁸ de manera que el «profesor de historia y geografía tenga una formación más interdisciplinaria sin descuido de su formación básica en el área»¹⁹, crear una «nueva concepción de la docencia [que] asigne tiempo para estimular...la actividad de investigación de los docentes en todos los niveles»²⁰ y que el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, institución formadora de maestros fundada en 1950, «incorpore en sus objetivos...asimilar creadoramente las experiencias e investigaciones que se desarrollan en diferentes instituciones»²¹ en el ámbito de la historia, la geografía y de la enseñanza de ambas disciplinas.

A aquella polémica debe añadirse el debate que, a finales de la misma década de los setenta, se expresó, por ejemplo, en la celebración del ya referido «Seminario nacional para el análisis de la problemática de la enseñanza de la Historia y la Geografía de Venezuela», convocado por el gobierno nacional mediante decreto presidencial²², con el objetivo de «presentar las bases y recomendaciones para la preparación de los programas escolares»²³ de las asignaturas, cuya organización fue delegada a un equipo de trabajo integrado por representantes del Ministerio de Educación, instancia oficial que lo presidió con el propio ministro Rafael Fernández Heres entre los principales promotores de la iniciativa, de las

¹⁵ Luis Acosta Rodríguez, «La enseñanza de la Historia...», 182.

¹⁶ Luis Acosta Rodríguez, «La enseñanza de la Historia...», 183.

¹⁷ «Recomendaciones del Seminario nacional para el análisis de la enseñanza de la Historia y la Geografía de Venezuela, realizado en Caracas del 15 al 20 de octubre de 1979». Rafael Fernández Heres, *Educación en democracia. Historia de la educación en Venezuela (1958-1983)*, Tomo II (Caracas: Congreso de la República, 1983), 212.

¹⁸ «Recomendaciones del Seminario nacional para el análisis...», 212.

¹⁹ «Recomendaciones del Seminario nacional para el análisis...», 212.

²⁰ «Recomendaciones del Seminario nacional para el análisis...», 212.

²¹ «Recomendaciones del Seminario nacional para el análisis...», 212.

²² «Decreto 201 del presidente de la República, Luis Herrera Campins, mediante el cual se crea un equipo de trabajo para organizar un Seminario nacional que se ocupará de estudiar la problemática de la enseñanza de la Historia y la Geografía de Venezuela, así como de otras asignaturas vinculadas en forma directa con la nacionalidad. Caracas, 10 de julio de 1979». Rafael Fernández Heres, *Educación en democracia. Historia de la educación en Venezuela (1958-1983)*, Tomo II..., 151-153.

²³ «Decreto 201 del presidente de la República...», 151.

Academias Nacional de la Historia, Venezolana de la Lengua y de Ciencias Políticas y Sociales, de la Escuela de Historia de la Universidad Central de Venezuela y del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas²⁴.

También debe considerarse, como prolongación de aquel debate, la controversia pública alrededor de la enseñanza de la historia suscitada, en 1984, por el diseño experimental del Área Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional (PASIN)²⁵, implementado en la educación básica de acuerdo con el plan de estudio²⁶, con los fundamentos curriculares²⁷ y con el programa instruccional²⁸ emanados del Ministerio de Educación durante los años 1982-1983, que englobó en un área las asignaturas Historia de Venezuela, Geografía de Venezuela, Educación Familiar y Ciudadana y Folklore, lo que generó una candente discusión en el país, en medio de la cual se manifestaron opiniones contrarias y favorables al proyecto, que involucró a distintas instituciones académicas y personalidades como Arturo Uslar Pietri, por ejemplo, quien «empleó su presencia en los medios para combatirlo»²⁹; y lo abordado en el marco de la consulta realizada a distintos actores educativos por la Comisión presidencial para el estudio del proyecto educativo nacional, designada por el entonces presidente Jaime Lusinchi, bajo la coordinación del propio Uslar

²⁴ «Decreto 201 del presidente de la República...», 152.

²⁵ Para conocer parte del debate generado alrededor de la implementación del área Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional (PASIN); léase los artículos de Ramón A. Tovar: «La Enseñanza de la Historia de Venezuela en la Educación Básica», de Federico Villalba F. y Manuel Bravo: «El modelo histórico-pedagógico y la Escuela Básica» y de Reinaldo Rojas: «La Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica»; así como los documentos «La Academia Nacional de la Historia y los Estudios de Historia de Venezuela», «El Instituto Universitario Pedagógico de Caracas y la Enseñanza de la Historia de Venezuela en la Escuela Básica», «Posición del Centro de Estudios Históricos de la Universidad del Zulia ante el problema de la enseñanza de la Historia», «Posición de la Escuela de Historia de la Universidad Central de Venezuela ante el problema de la enseñanza de la Historia» y «Declaración de la Jornada Nacional de la Enseñanza de la Historia, auspiciada por el Colegio de Profesores de Venezuela»; todos publicados en *Tierra Firme*, n.º11 (1985). Véase, asimismo, Eduardo Molares Gil (Consultor), *Evaluación de los programas de enseñanza de la historia y ciencias sociales, con los libros de texto correspondientes, en la educación básica y media diversificada, así como en las escuelas de formación docente a nivel superior, con énfasis en los contenidos sobre integración, cultura para la paz, diversidad cultural e interculturalidad. El caso venezolano. Informe definitivo* [Documentos de trabajo] (Caracas: Secretaría General de la Comunidad Andina, 2006), 8-12.

²⁶ *Proyecto Educación Básica. Plan de Estudio. Diseño Experimental 1982-1983* (Caracas: Ministerio de Educación/Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto/División de Currículo/Subproyecto planes y programas, 1982).

²⁷ *Área Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional. Fundamentos curriculares* (Caracas: Ministerio de Educación/Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto/División de Currículum, 1982).

²⁸ *Área Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional. Programa instruccional. Unidad curricular Historia de Venezuela. Programa instruccional experimental a ser utilizado por las escuelas básicas en ensayo durante el año escolar 1983-1984* (Caracas: Ministerio de Educación/Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto/División de Currículo, 1983).

²⁹ Tomás Straka, «Sobre el peligroso oficio de profesor de historia», en *II Jornadas de reflexión Presente y futuro de la educación en Venezuela: la enseñanza de la historia* (Caracas: Academia Nacional de la Historia, 2009), 359. El área PASIN fue sustituida, con la implementación del plan de estudio de 1985, por el área Estudios Sociales conformada, en las dos primeras etapas de educación básica (1º a 6º grado), por las asignaturas Historia de Venezuela, Geografía de Venezuela y Educación Familiar y Ciudadana; mientras que en la tercera etapa (7º a 9º grado), estaba integrada por las tres materias mencionadas más Historia Universal y Geografía General.

Pietri e integrada por, entre otros, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Arnoldo Gabaldón, Orlando Albornoz, Pedro Rincón Gutiérrez, Germán Carrera Damas, Antonio Luis Cárdenas y Edmundo Chirinos, cuyo informe final, presentado en septiembre de 1986, concluyó que las asignaturas historia y geografía debían «enseñarse en una forma viva e interesante en sus aspectos políticos, sociales, económicos, intelectuales, científicos y artísticos, con la finalidad de desarrollar una visión de conjunto»³⁰, e «incorporando lo local, lo regional, lo nacional y lo universal, tomando en cuenta el propósito de desarrollar en los alumnos una conciencia de comunidad ibero-americana»³¹, lo que permita al educando lograr, entre los principales objetivos curriculares, en tanto expresión de un cambio de actitud y de mentalidad frente a la enseñanza-aprendizaje de estas materias, el «desarrollo de la capacidad de investigación de la realidad social, histórica, geográfica y cultural...[para] la comprensión de su contexto»³² y del axioma de «que los hombres viven en el tiempo y en el espacio y que son actores y hechura de la historia»³³.

Tal planteamiento partió del diagnóstico, resumido en el acápite «Fallas y deficiencias de la educación en Venezuela» del precitado informe, en el cual se reconocía que la enseñanza de la historia se limitaba, «en muchos casos, a la memorización de fechas, nombres, hechos y accidentes»³⁴ y a un discurso encomiástico en torno a «la gesta militar venezolana y sus héroes, ignorando en buena medida la historia de los pueblos ibéricos y latinoamericanos, a los cuales hemos estado vinculados política y culturalmente»³⁵. No queda claro, sin embargo, si este último razonamiento obedecía a una concepción eurocéntrica que restaba importancia a la contribución cultural de los pueblos indígenas y africanos o a una mirada más ecuánime que confrontaba el marcado antiespañolismo ostensible en una parte del muestrario historiográfico nacional, transmitido, en algunos casos, a la historia narrada en la escuela. Lo tratado en estos tres últimos párrafos constituye, inconscienteamente, importantes antecedentes a la discusión académica que, acerca de la enseñanza de la historia en Venezuela, fue retomada en los años noventa desde la esfera universitaria³⁶.

De modo que los aportes de un grupo de investigadores venezolanos al estudio de la enseñanza de la historia, mediante sus artículos publicados en la *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, en torno a los cuales intentaremos presentar un balance de conjunto, se enmarcan dentro del reverdecido y redimensionado debate que, más adelante, en la medida que estos estudios se fueron cultivando y afianzando

³⁰ *Educación en Venezuela. Problemas y soluciones. Informe de la Comisión presidencial para el estudio del proyecto educativo nacional* (Caracas: Fondo editorial IPASME-Colección Documentos N° 1, 1986), 72.

³¹ *Educación en Venezuela. Problemas y soluciones...*, 73.

³² *Educación en Venezuela. Problemas y soluciones...*, 73

³³ *Educación en Venezuela. Problemas y soluciones...*, 72.

³⁴ *Educación en Venezuela. Problemas y soluciones...*, 31.

³⁵ *Ídem*.

³⁶ Para una mirada complementaria al debate académico aludido, véase Migdalia Lezama, «La enseñanza-aprendizaje de la Historia en Venezuela: desafíos y propuestas», *EDUCAB*, n.º12 (2021): 69-82 e Inés Quintero, «Enseñar Historia en Venezuela: carencias, tensiones y conflictos», *Caravelle* [Revista en línea], n.º104 (2014): 71-86. Disponible <https://journals.openedition.org/caravelle/1576> [Consulta: 2024, octubre 2].

profesionalmente y redefiniendo como línea de trabajo especializada, centró el interés en distintos problemas de la enseñanza de la asignatura, en el diagnóstico de éstos y en la formulación de propuestas curriculares, didácticas y metodológicas en respuesta a ellos o para, como lo sintetizó Sebastián Plá, «indagar, comprender y explicar los diversos procesos que se experimentan en la enseñanza de esta disciplina dentro y fuera de los sistemas escolares»³⁷; haciendo énfasis en tres aspectos identificados entre los varios criterios mayormente tratados: 1) historiografía e historia enseñada en el ámbito escolar; 2) manuales escolares, representaciones historiográficas, formación docente y enseñanza de la historia; y 3) propuestas pedagógicas, didáctica y programas escolares; aunque es necesario advertir la inserción de artículos como el de Marina Smeja, por ejemplo, que, sin estar directamente relacionado con alguna de estas tres líneas de trabajo dentro de las cuales se inscriben las diversas colaboraciones, aborda un tema de singular interés: «La historia y su enseñanza en la intelectualidad universitaria venezolana de mediados del siglo XIX»³⁸.

La muestra aquí valorada, compuesta por casi una veintena de contribuciones ligadas de manera directa y específica con la materia objeto de revisión, escritas por investigadores venezolanos, forma parte de lo publicado entre 1996 y 2014; lapso en el cual la *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* editó 20 números: 18 anuarios y dos ediciones semestrales correspondientes a los números 14 y 15 de los períodos editoriales enero-junio y julio-diciembre de 2009, respectivamente.

El período de circulación de la revista, en esa etapa (1996-2014), cabe señalar, coincide temporalmente con dos contextos educativos diferentes, los cuales sirven de marco a algunas formulaciones curriculares, programáticas, pedagógicas y conceptuales expuestas en varios de los artículos revisados. Estos dos escenarios son, a saber, el concerniente a la reforma educativa 1996-1998, caracterizada por la implementación de la transversalidad como teoría curricular, el cual concuerda con los inicios de la revista, y el relativo a la reforma emprendida durante el período 1999-2005, continuada en el trienio 2014-2016, cuyas resultas condujeron, primero, a la implantación de la educación bolivariana y, luego, del denominado currículo nacional integrado.

1. Historiografía e historia enseñada en el ámbito escolar

Son varios los artículos, insertos en la *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, que se ocupan de este tema relevante en la enseñanza de la historia, el cual constituye una veta de trabajo que sigue generando interés en investigadores dedicados a esta rama de la educación y la historia: el carácter de la historia enseñada en el ámbito escolar; aspecto muy vinculado con la formación tanto pedagógica como disciplinar del docente, con el tipo de fuentes de las cuales aboga, con la manera cómo las aborda y con la propia orientación de los programas escolares, por supuesto, a los que se recomienda un

³⁷ Sebastián Plá, «La enseñanza de la historia como objeto de investigación», *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, n.º84 (2012): 163.

³⁸ Marina Smeja, «La historia y su enseñanza en la intelectualidad universitaria venezolana de mediados del siglo XIX», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º4 (1999): 57-74.

acercamiento crítico por parte de quienes los administran, visto que, como afirmó Carmen Aranguren, «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»³⁹. Quienes reflexionaron al respecto en la revista tuvieron como marco referencial los resultados del estudio realizado a propósito del «Proyecto de investigación para el mejoramiento de la enseñanza de la historia en Venezuela», auspiciado por la Fundación Polar, dentro del cual se aplicó una encuesta, en noviembre de 1996, en cinco ciudades del país (Caracas, Maracaibo, Mérida, Barquisimeto y Maturín), a una muestra de 4.436 estudiantes del último año de educación media, pertenecientes a planteles públicos y privados, con el objetivo de «determinar el grado de conocimiento y la comprensión de la Historia de Venezuela que han adquirido en su escolaridad»⁴⁰. Los resultados de este estudio, que midió contenidos, actitudes y valores inherentes a la asignatura, arrojaron que los conocimientos de «los estudiantes sobre los procesos históricos de Venezuela no son sólo mediocres, sino que son fragmentarios y desvinculados. Este hecho tal vez sea el reflejo de la forma cómo se enseña historia en nuestro sistema educativo, donde»⁴¹, acorde con el análisis de los expertos de varias Universidades del país participantes en el proyecto, «el docente se limita a recitar una cantidad de hechos y fechas y no considera la historia como un proceso que conjuga hechos económicos, políticos y sociales...presenta graves dificultades»⁴², subrayan las conclusiones, «específicamente conformadas por deformación, elementalidad y ausencia de elaboración conceptual sobre contenidos básicos de la asignatura Historia de Venezuela»⁴³.

Los trabajos «¿Qué es la enseñanza de la Historia? ¿Qué Historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?», de Carmen Aranguren, publicado en el número 2 (enero-diciembre 1997); «La enseñanza d la historia. Consideraciones generales», de Ángel Lombardi, inserto en el número 5 (enero-diciembre 2000); «La Historia entre doctrina y teoría. A propósito de su enseñanza», de Jorge Bracho, incluido en la edición 6 (enero-diciembre 2001); y «Crisis paradigmática en la enseñanza de la Historia: una visión desde América latina», también de Carmen Aranguren, perteneciente al fascículo 7 (enero-diciembre 2002); dan cuenta de la preocupación en torno a algunos de aquellos problemas diagnosticados mediante el referido estudio, relacionados con la formación y praxis docente y la conexión de éstas con la revelada incomprendición conceptual y de categorías fundamentales, en la esfera de la historia escolar, palmaria en una muestra considerable de estudiantes consultados.

³⁹ Carmen Aranguren R., *La Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica. Los programas de Historia de Venezuela en la Educación Básica: un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico* (Mérida-Venezuela, Universidad de Los Andes-Consejo de Publicaciones/Ediciones Los Heraldos Negros, 1997), 15.

⁴⁰ Pedro Felipe Ledezma, «Presentación. El Primer Encuentro Nacional sobre la Enseñanza de la Historia de Venezuela», *Tierra Firme*, n.º60 (1997): 537.

⁴¹ «Encuesta sobre Enseñanza de la Historia de Venezuela. Análisis cualitativo y cuantitativo», *Tierra Firme*, n.º 60 (1997): 592.

⁴² «Encuesta sobre Enseñanza de la Historia de Venezuela...», 592

⁴³ «Encuesta sobre Enseñanza de la Historia de Venezuela...», 593.

Carmen Aranguren, Ángel Lombardi y Jorge Bracho coinciden en la necesidad de reconceptualizar la historia enseñada en la escuela, pues la historia que se reproduce, apuntó Lombardi, «sigue siendo en lo esencial la llamada historia tradicional o de acontecimientos en donde prevalece lo heroico y lo individual; historia inminente mente política y anecdótica, eurocéntrica y europeísta, anclada en la vieja cronología»⁴⁴, presentada e impartida «como una epopeya, una narración más vinculada al discurso literario que al quehacer historiográfico de vanguardia»⁴⁵.

Esta última afirmación, que alude lo indispensable que es para el docente acercarse a una amplia y diversa historiografía académica y a las múltiples perspectivas e interpretaciones que ella ofrece, a la par de aproximarse a una variedad de recopilaciones documentales de utilidad didáctica, supone atender, de acuerdo con su valoración, la perentoriedad de un profesorado sólidamente preparado en el área y con competencias, dada la «formación teórico-metodológica»⁴⁶ requerida, en el «manejo crítico de las fuentes»⁴⁷ y de la «reflexión historiográfica»⁴⁸, para cimentar la capacidad de discernir, con suficiente criterio histórico-historiográfico, sobre «¿qué se ha escrito y cómo se ha escrito la historia?, y estrechamente vinculado, ¿cómo se ha enseñado la historia?»⁴⁹.

En diálogo con Lombardi, Jorge Bracho, quien a principios de siglo se preguntó «qué ha de enseñarse como historia en la era de la globalización»⁵⁰, vistos los acelerados cambios epocales, paradigmáticos y tecnológicos en desarrollo, consideró insoslayable no limitar la narrativa histórica escolar, exclusivamente, al «acontecimiento político»⁵¹; razón por la cual sugirió, al validar diferentes enfoques alternativos y miradas complementarias a las que denominó «propensiones homogeneizadoras de las historias generales»⁵², acudir al «carácter relativo y no absoluto»⁵³ de algunas concepciones teórico-historiográficas y de variadas estrategias didácticas y a las posibilidades interpretativas brindadas, por ejemplo, por la historia regional y local como propuesta metodológica, en tanto «lo inmediato pasa a ocupar lugar relevante en la identificación territorial y cultural»⁵⁴.

⁴⁴ Ángel Lombardi, «La enseñanza de la historia. Consideraciones generales», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 5 (2000): 13.

⁴⁵ Ángel Lombardi, «La enseñanza de la historia...», 13.

⁴⁶ Ángel Lombardi, «La enseñanza de la historia...», 13.

⁴⁷ Ángel Lombardi, «La enseñanza de la historia...», 13

⁴⁸ Ángel Lombardi, «La enseñanza de la historia...», 13

⁴⁹ Ángel Lombardi, «La enseñanza de la historia...», 17.

⁵⁰ Jorge Bracho, «La Historia entre doctrina y teoría. A propósito de su enseñanza», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 6 (2001): 158.

⁵¹ Jorge Bracho, «La Historia entre doctrina y teoría...», 158.

⁵² Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 2 (1997): 76.

⁵³ Jorge Bracho, «La Historia entre doctrina y teoría...», 174.

⁵⁴ Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 76.

Este planteamiento, a juicio de Bracho, facilita el encuentro con «una visión historiográfica más cercana a las experiencias vitales inmediatas»⁵⁵ del alumno; idea entonces recurrente en las disquisiciones del autor, la cual, cuatro años antes, en 1997, fundamentó su recomendación de incluir en las «elaboraciones programáticas»⁵⁶ del Ministerio de Educación, en el contexto de la reforma educativa 1996-1998, «la metodología regional y local para la enseñanza de la historia»⁵⁷ que, en sus palabras, «muchos maestros y profesores han asumido»⁵⁸ en su ejercicio docente.

En consonancia con Bracho y Lombardi, Carmen Aranguren resaltó la necesidad de «trascender la visión parcelada, inmediatista e instrumentalista acerca de la metodología de la enseñanza de la historia»⁵⁹. Para Aranguren, era menester ocuparse, así lo manifestó hace dos décadas, de la elaboración de «una historiografía [escolar] donde la construcción de explicaciones y/o interpretaciones por parte del historiador-docente, sea fundamental para entender que los hallazgos más valiosos no se realizan exclusivamente por acumulación de datos»⁶⁰, sino, recalcó, «por sucesivas rupturas y reconstrucción de posturas, enfoques, aproximaciones y tanteos conceptuales y metodológicos»⁶¹ que contribuyan con la reconceptualización de la historia y su enseñanza y la sitúen en un plano didáctico e historiográfico que favorezca la comprensión de procesos y períodos, de conceptos y categorías de análisis, de relaciones sociales, culturales, económicas, políticas y de poder, de continuidades y rupturas, como resultado de un conjunto de estrategias que estimule «el conocimiento problematizador de la historia»⁶².

Carmen Aranguren fue insistente en cuanto a vincular la docencia de la disciplina, por su carácter y contenido, con un propósito más complejo, indeclinable e inherente a su enseñanza-aprendizaje: «la formación de la conciencia histórica»⁶³. De acuerdo con Aranguren, avanzar en estos «procesos superiores de pensamiento: análisis, síntesis, abstracción, generalización, juicio crítico»⁶⁴ implica trazarse el objetivo de enseñar a «pensar históricamente [lo cual significa] construir de manera crítica y reflexiva el conocimiento de un fenómeno de estudio en su temporalidad y espacialidad»⁶⁵. Según Aranguren, la mira principal de esta concepción de la enseñanza de la historia debe centrarse en «construir una cultura que permita al sujeto social comprender el presente articulado con el pasado de la sociedad a la que pertenece [y] conocer la organización del

⁵⁵ Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 77

⁵⁶ Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 78.

⁵⁷ Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 78.

⁵⁸ Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 78.

⁵⁹ Carmen Aranguren R., «¿Qué es la enseñanza de la Historia? ¿Qué Historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 2 (1997): 91.

⁶⁰ Carmen Aranguren Rincón, «Crisis paradigmática en la enseñanza de la Historia: una visión desde América latina», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 7 (2002): 132.

⁶¹ Carmen Aranguren Rincón, «Crisis paradigmática en la enseñanza de la Historia...», 132.

⁶² Carmen Aranguren Rincón, «Crisis paradigmática en la enseñanza de la Historia...», 138.

⁶³ Carmen Aranguren R., «¿Qué es la enseñanza de la Historia?», 85.

⁶⁴ Carmen Aranguren R., «¿Qué es la enseñanza de la Historia?», 87.

⁶⁵ Carmen Aranguren R., «¿Qué es la enseñanza de la Historia?», 87.

mundo actual y las interrelaciones de los fenómenos sociales en el tiempo»⁶⁶, entrelazada, por supuesto, apuntó la investigadora, con la «intención formativa de una conciencia cívica, afirmada en el contexto de una educación política»⁶⁷, lo que, a nuestro juicio, exige un elevado sentido crítico del docente, transmitido a sus alumnos, que lo haga capaz de razonar sobre la base de un pensamiento autónomo y pluralista frente a las corrientes de poder interesadas, conforme con Jorge Bracho, en «moldear las conciencias a través de doctrinas»⁶⁸.

2. Manuales escolares, representaciones historiográficas, formación docente y enseñanza de la historia

El de los manuales o textos escolares de historia es, asimismo, un tema recurrente en el contexto de la actividad investigativa alrededor de la enseñanza de la disciplina. Napoleón Franceschi, investigador dedicado al cultivo de esta línea de trabajo, advierte que a los libros de texto «se les ha cuestionado, más por el abuso que de ellos se hace, que por razones intrínsecas»⁶⁹, y agrega: «Se sostiene en el medio educativo que los textos escolares presentan graves limitaciones: información desactualizada, aridez intelectual, errores conceptuales, pobreza de estilo y otras características similares»⁷⁰.

A las observaciones de Franceschi se suma un conjunto de limitaciones, desfiguraciones y apreciaciones parciales y sesgadas tendientes a delinejar una historia oficial, que, mientras añadió un ingrediente controversial a la problemática, ha generado críticas, arrebiadas a partir del año 2011 cuando «las autoridades educativas decidieron elaborar y distribuir gratuitamente los textos escolares»⁷¹, a la utilización, según Túlio Ramírez, «del texto escolar como vehículo deliberado de transmisión de contenidos ideológicos»⁷²; lo cual, en su opinión, se acentúa «cuando estos se elaboran y producen en contextos de regímenes dictatoriales, autoritarios, con vocación autoritaria o, en el otro extremo, francamente populistas»⁷³.

En todo caso, algunas aristas afines a este aspecto fueron tratadas, en la primera década de este siglo, en la *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, por varios investigadores, entre ellos Arístides Medina Rubio, Jorge Bracho, Luz Coromoto Varela y María Elena Del Valle de Villalba, quienes analizaron el tema de los manuales escolares, desde diferentes miradas, prestando especial atención al carácter de la historia narrada y enseñada por medio de ellos.

⁶⁶ Carmen Aranguren Rincón, «Crisis paradigmática en la enseñanza de la Historia...», 134.

⁶⁷ Carmen Aranguren Rincón, «Crisis paradigmática en la enseñanza de la Historia...», 134.

⁶⁸ Jorge Bracho, «La Historia entre doctrina y teoría. A propósito de su enseñanza», 173.

⁶⁹ Napoleón Franceschi, *Los manuales y la enseñanza de la historia* (Caracas: Universidad Metropolitana, 2019), 11.

⁷⁰ Napoleón Franceschi, *Los manuales...*, 11.

⁷¹ Túlio Ramírez, «¿Enseñar Historia o reconstruir la Historia? Los textos escolares de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario», *FERMENTUM*, n.º 77 (2016): 162.

⁷² Túlio Ramírez, «¿Enseñar Historia o reconstruir la Historia?», 162.

⁷³ Túlio Ramírez, «¿Enseñar Historia o reconstruir la Historia?», 162.

En su artículo «Historia, memoria y enseñanza», Jorge Bracho analiza el enfoque «con el cual se ha nutrido la narrativa historiográfica desplegada en los textos de enseñanza de la historia de Venezuela»⁷⁴ y cómo fue abordado, en el marco de tal construcción discursiva, «condicionada por la senda occidental»⁷⁵, el proceso independentista con el objetivo de proporcionar «referentes de pertenencia e identificación, cuya función ostensible es la de crear funcionalidad y cohesión social»⁷⁶.

Este propósito, auscultado por Bracho, definitivamente no es exclusivo del caso venezolano, pues aquél es uno de los fines utilitarios, podría decirse, asignados a la enseñanza de la disciplina en distintas latitudes, en las cuales, según afirma María José Sobejano, se «hace mucho hincapié en la formación de ciudadanos, [pero igualmente] en su uso para la administración de intereses sociales y políticos, como instrumento al servicio de la promoción de la cohesión nacional»⁷⁷; pudiendo redimensionarse y asumirse, en todo caso, dentro de una concepción más amplia y científica, el «binomio comprensión/explicación del mundo»⁷⁸, finalidad cardinal de la enseñanza-aprendizaje de la historia, quizá una de las más aceptadas por la comunidad académica, si tenemos en cuenta «que no sólo explicamos el pasado sino también y primordialmente el presente»⁷⁹, o, en palabras de Carmen Aranguren, quien tomó para sí la idea de Josep Fontana sobre el doble papel de la historia, «como herramienta para el análisis de la sociedad y como recurso para el cambio de conciencia... [de ahí] la consideración del conocimiento histórico como una forma de concientización ciudadana»⁸⁰; pero también, apuntó, para «la enseñanza de valores, tan legítimo en la educación histórica»⁸¹, lo cual supone que la educación ciudadana, continuó Aranguren, debe atender «al principio del pensar crítico, autónomo, que propicie valorizar explícitamente, con conciencia reflexiva, los fenómenos sociales y científicos»⁸².

En tal sentido, Bracho asentó que los contenidos «de la historia escolar son la más fiel expresión del sistema político y cultural que le sirve de trasfondo»⁸³, pues la referida «historia narrada en los libros de texto, a la que se juntó la geografía durante el siglo XX, ha estimulado la visión del país, la patria y la nación dentro de un *a priori* ontológico»⁸⁴ concatenado con un conjunto de ideas y símbolos que persigue, apuntó Bracho,

⁷⁴ Jorge Bracho, «Historia, memoria y enseñanza», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 15 (2009): 253.

⁷⁵ Jorge Bracho, «Historia, memoria y enseñanza», 253.

⁷⁶ Jorge Bracho, «Historia, memoria y enseñanza», 271.

⁷⁷ María José Sobejano Sobejano, *Didáctica de la Historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000), 65.

⁷⁸ María José Sobejano Sobejano, *Didáctica de la Historia...*, 65.

⁷⁹ María José Sobejano Sobejano, *Didáctica de la Historia...*, 65.

⁸⁰ Carmen Aranguren Rincón, «Crisis paradigmática en la enseñanza de la Historia...», 134.

⁸¹ Carmen Aranguren R., «La condición unitaria de lo valorativo/cognitivo en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 4 (1999): 199.

⁸² Carmen Aranguren R., «La condición unitaria...», 203.

⁸³ Jorge Bracho, «Historia, memoria y enseñanza», 256.

⁸⁴ Jorge Bracho, «Historia, memoria y enseñanza», 271.

«salvaguardar los valores nacionales»⁸⁵ fraguados, a la luz de esta narrativa histórica, desde el 19 de abril de 1810 y el 5 de julio de 1811 en tanto acontecimientos genésicos de la «historia patria», a los cuales se remonta «lo que hoy se reconoce como historia republicana»⁸⁶; pilastra, junto con una combinación de factores cohesionadores e identitarios, de lo que «representa la unidad nacional»⁸⁷. En palabras de Bracho, esta historia narrada, además de bosquejar la «representación de la nación [y] la idea de patria»⁸⁸, también procuró fabricar el relato según el cual aquellos hechos históricos decimonónicos dieron «origen a la democracia del presente»⁸⁹.

De esa manera, afirmó Jorge Bracho, los textos escolares «se han convertido en un artefacto cultural porque ayudan en el fortalecimiento de la imagen de lo nacional, principalmente política»⁹⁰, los cuales, de la mano «con las efemérides y los ritos de iniciación, ejecutados en la escuela, conforman todo un aparataje ideológico conceptual, en el que imágenes, representaciones, íconos y narrativa se juntan para la configuración de la nación»⁹¹. Así, la historia escolar, puesta en circulación entre los niños y jóvenes a través de los manuales, constituye un acicate de la «memoria colectiva...entendida como parte de una selección, una interpretación y como transmisión de algunas representaciones del pasado»⁹².

Luz Coromoto Varela Manrique, por su parte, en el artículo «Una mirada historiográfica sobre un texto de historia para la educación media en Venezuela. El manual de Arias Amaro», intentó demostrar la influencia de algunas tendencias historiográficas (*Annales* y marxismo) en la narrativa del texto *Lecciones de Historia moderna y contemporánea de Venezuela*, su correspondencia con el programa oficial, con la propia concepción de historia expresada en éste y con los objetivos de la «nueva» enseñanza de la historia delineados por el Ministerio de Educación, en 1979, apoyados en las conclusiones del «Seminario nacional para el análisis de la enseñanza de la Historia y la Geografía de Venezuela», que, convocado por la Presidencia de la República, definió como objetivo general, de las entonces denominadas oficialmente materias patrias, «la formación de conciencia nacional y el fortalecimiento de la identidad nacional»⁹³ y recomendó abandonar «el tipo de Historia pasiva, que le enseña al educando lo que otros han hecho y sustituirse por la Historia-problema que integra el conocimiento de lo social»⁹⁴, atender «la noción de proceso histórico y no como agregado de sucesos»⁹⁵ e incorporar elementos de la dinámica cultural

⁸⁵ Jorge Bracho, «Historia, memoria y enseñanza», 255.

⁸⁶ Jorge Bracho, «Historia, memoria y enseñanza», 272.

⁸⁷ Jorge Bracho, «Historia, memoria y enseñanza», 273.

⁸⁸ Jorge Bracho, «Historia, memoria y enseñanza», 255.

⁸⁹ Jorge Bracho, «Historia, memoria y enseñanza», 255.

⁹⁰ Jorge Bracho, «Historia, memoria y enseñanza», 278.

⁹¹ Jorge Bracho, «Historia, memoria y enseñanza», 278.

⁹² Jorge Bracho, «Historia, memoria y enseñanza», 269.

⁹³ «Recomendaciones del Seminario nacional para el análisis de la enseñanza de la Historia y la Geografía de Venezuela, realizado en Caracas del 15 al 20 de octubre de 1979». Rafael Fernández Heres, *Educación en democracia. Historia de la educación en Venezuela...*, Tomo II, 202-203.

⁹⁴ «Recomendaciones del Seminario...», 206.

⁹⁵ «Recomendaciones del Seminario...», 206.

y de los aportes en esta esfera como parte de un «todo integrado a las nociones de proceso histórico y espacio geográfico»⁹⁶; sugerencias a las cuales se supone se ciñó el autor de aquel manual, autorizado por el ministerio del ramo en 1981, dirigido a estudiantes del primer año de la educación media, diversificada y profesional.

Varela Manrique, al referirse concretamente a la enseñanza de la historia, destaca la imposibilidad de «establecer con precisión cuál es la historia realmente enseñada como no sea estudiando...el proceso activo que se desenvuelve en las aulas de clase»⁹⁷ o intentando, sugiere, «un acercamiento por medio del estudio de los libros escolares de historia», los cuales «son redactados de acuerdo con el programa oficial»⁹⁸ y asumidos por el docente «como expresión y desarrollo de tales programas»⁹⁹; opinión que, cabe decir, proporciona pistas de carácter procedimental a los interesados en incursionar en este tipo de investigaciones.

De acuerdo con el análisis del discurso historiográfico implícito en el texto de Alberto Arias Amaro, Luz Varela resalta que el programa oficial de primer año de educación media, aprobado en 1990, estableció tres unidades de estudio «I-Proceso de consolidación del Estado nacional (1830-1936); II-Transición política (1936-1958); y III- Proceso democrático contemporáneo»¹⁰⁰ e indicó el contenido de ellas organizado a razón de «cuatro bloques de acuerdo con su área: 1º política; 2º económica; 3º social; y 4º cultural»¹⁰¹. Sobre la base de su examen, Varela Manrique concluyó: 1º: «El manual de Arias Amaro [edición 1995]...hace una interpretación materialista de la historia de Venezuela»¹⁰²; 2º: «no incorpora lo cultural, área de estudio propuesta por el programa oficial, pero sí los aspectos políticos, sociales y económicos»¹⁰³; y 3º: «es posible deducir la visión de una historia relativamente ecléctica [al incorporar, en algunos casos, una mirada histórica positivista] que le permite superar las limitaciones que impone el empleo de la historiografía marxista en general»¹⁰⁴, lo que explica, en parte, a juicio de la investigadora, «la vigencia y aceptación de que ha gozado el texto por tanto tiempo»¹⁰⁵.

María Elena Del Valle de Villalba, en su artículo «Aproximación al estudio del discurso en los manuales de historia: la figura del héroe y del colectivo», abordó el asunto desde una perspectiva aún más delimitada dentro de la temática estudiada, como se advierte en el título de su contribución; pues observa, primordialmente, la excesiva valoración que los

⁹⁶ «Recomendaciones del Seminario...», 206.

⁹⁷ Luz Coromoto Varela Manrique, «Una mirada historiográfica sobre un texto de historia para la educación media en Venezuela. El manual de Arias Amaro», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º13 (2008): 225.

⁹⁸ Luz Coromoto Varela Manrique, «Una mirada historiográfica...», 226.

⁹⁹ Luz Coromoto Varela Manrique, «Una mirada historiográfica...», 226.

¹⁰⁰ Luz Coromoto Varela Manrique, «Una mirada historiográfica...», 231.

¹⁰¹ Luz Coromoto Varela Manrique, «Una mirada historiográfica...», 232.

¹⁰² Luz Coromoto Varela Manrique, «Una mirada historiográfica...», 236.

¹⁰³ Luz Coromoto Varela Manrique, «Una mirada historiográfica...», 236.

¹⁰⁴ Luz Coromoto Varela Manrique, «Una mirada historiográfica...», 236.

¹⁰⁵ Luz Coromoto Varela Manrique, «Una mirada historiográfica...», 237.

manuales de historia otorgan a la figura del héroe. De Villalba anotó que, entre las características básicas de los textos escolares de historia, sobresale «un culto desmedido e irracional al héroe»¹⁰⁶, lo cual está vinculado con la idea, de la que aparentemente parten algunos autores de este tipo de libros, según la cual «los héroes forman parte de la construcción de la identidad y por lo tanto son una necesidad»¹⁰⁷. «El culto al héroe, sus características y elementos»¹⁰⁸, aseguró María Elena de Villalba, confieren «al discurso histórico de los manuales un perfil y un efecto pocas veces benévolos con el proceso de aprendizaje crítico que persigue la educación y la figura del colectivo»¹⁰⁹.

Si bien no profundizó en la figura del héroe en el plano teórico-conceptual ni como construcción historiográfica; su interés parece centrarse en la revisión de algunos aspectos que relacionan a la enseñanza de la historia con la formación ciudadana y crítica como, por ejemplo, la conveniencia, para la sociedad reproducida en el ámbito escolar, de «presentarlos en su justa medida, como hombres y mujeres que pueden ser emulados por cualquiera que decida actuar de manera cívica»¹¹⁰ y la necesidad de que el profesor se acerque a estos textos con un consistente criterio historiográfico, dado que, en número considerable, transportan «una realidad parcializada»¹¹¹ o el «discurso del poder...el discurso de una élite que intenta»¹¹² aprovechar «muchas veces lo maleable de la condición neófita del lector»¹¹³ y formar «una idea rara vez refutada que contribuye al afianzamiento del *estat quo* en la perspectiva que tiene el joven de su historia»¹¹⁴.

Pedro Calzadilla y Zalena Salazar, en el artículo «El negro: la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares», analizan, en seis textos de la tercera etapa de la educación básica, correspondientes a las asignaturas Historia de Venezuela y Cátedra Bolivariana, editados entre 1990 y 1994, «el rol, significación y dimensión histórica del negro africano y las implicaciones de su incorporación en el proceso histórico venezolano»¹¹⁵.

Para ello, establecieron cuatro criterios temáticos que sintetizan las distintas percepciones de la presencia del negro en nuestra historia: una mirada que insinúa la idea de una sociedad integrada y armónica en términos étnicos, sin «prejuicios raciales y con una clara tendencia hacia el igualitarismo»¹¹⁶; otra que se refiere a la esclavitud en nuestro territorio

¹⁰⁶ María Elena Del Valle de Villalba, «Aproximación al estudio del discurso en los manuales de historia: la figura del héroe y del colectivo», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 14 (2009):187.

¹⁰⁷ María Elena Del Valle de Villalba, «Aproximación al estudio del discurso...»,188.

¹⁰⁸ María Elena Del Valle de Villalba, «Aproximación al estudio del discurso...»,190.

¹⁰⁹ María Elena Del Valle de Villalba, «Aproximación al estudio del discurso...», 190.

¹¹⁰ María Elena Del Valle de Villalba, «Aproximación al estudio del discurso...»188.

¹¹¹ Francisco J. Mangano Molero, «Contradicciones y discontinuidades. La Historia y su enseñanza», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 15 (2009): 449.

¹¹²María Elena Del Valle de Villalba: «Aproximación al estudio del discurso...»,189.

¹¹³ María Elena Del Valle de Villalba: «Aproximación al estudio del discurso...»,189.

¹¹⁴ María Elena Del Valle de Villalba: «Aproximación al estudio del discurso...»,189-190.

¹¹⁵ Pedro Calzadilla y Zalena Salazar, «El negro: la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º 5 (2000): 100.

¹¹⁶ Pedro Calzadilla y Zalena Salazar, «El negro: la presencia ausente...», 101.

durante más de tres siglos, contados desde 1548, en la que, *grosso modo*, «la esclavitud se nos plantea de manera benévola... concebida como criterio mercantil propio de la época moderna»¹¹⁷ y se intenta «atenuar la responsabilidad de España en el proceso esclavista»¹¹⁸; una percepción que retrata su «presencia ausente», la cual poco proporciona, acorde con Calzadilla y Salazar, elementos identificadores de su contribución con «la configuración de la sociedad venezolana»¹¹⁹; y otra visión que sugiere la participación de los negros en la guerra de independencia y su relación con el Libertador, aunque algunos textos analizados reproducen la idea del negro sólo limitada a su condición de «mano de obra sin posición política, económica y social, por lo que no tuvo ninguna importancia en dicho proceso»¹²⁰. En todas estas imágenes es notoria, afirman los investigadores, la influencia de una de «las fuentes de discrepancia en la historiografía venezolana desde el siglo pasado, presente en las llamadas Leyenda Negra y Leyenda Dorada»¹²¹, las cuales, aducen, «nutrirán el imaginario histórico de niños y jóvenes»¹²².

Como corolario, rescatamos varias consideraciones de Arístides Medina Rubio, formuladas en su breve artículo «La formación de profesores de Historia», pertinentes a la luz de lo que se viene tratando. Son diferentes los factores, aseveró Medina Rubio, «que tienen que ver con la Historia y su enseñanza; es decir, programas, textos, alumnos, profesores y uso popular de la Historia»¹²³. Partiendo de esta premisa, recalcó que, para enseñar la disciplina, hay dos cuestiones «fundamentales que debería plantearse quien aspire asumir ese rol...conocer cuál es la Historia que va a enseñar y...saber cómo va a enseñar Historia»¹²⁴.

Medina Rubio fue categórico al manifestar que el profesor de historia debe entender «el programa como una guía [y] nunca como una camisa de fuerza»¹²⁵ y acercarse a los manuales escolares «con un elevado espíritu crítico que le permita seleccionar contenidos con la mayor ponderación»¹²⁶; lo que pasa por adquirir competencias que le faciliten comprender, sostuvo, «cómo han trabajado los historiadores que han construido el discurso historiográfico que él como enseñante está asumiendo y cómo seleccionar entre los varios discursos historiográficos el que decidió transmitir a sus alumnos»¹²⁷.

Para ello es esencial, continuó Medina Rubio, conocer «cuestiones pertinentes a los asuntos de la Historia: principios, teorías, métodos, técnicas particulares, fuentes y sobre todo

¹¹⁷ Pedro Calzadilla y Zalena Salazar, «El negro: la presencia ausente...», 110.

¹¹⁸ Pedro Calzadilla y Zalena Salazar, «El negro: la presencia ausente...», 110.

¹¹⁹ Pedro Calzadilla y Zalena Salazar, «El negro: la presencia ausente...», 101.

¹²⁰ Pedro Calzadilla y Zalena Salazar, «El negro: la presencia ausente...», 117.

¹²¹ Pedro Calzadilla y Zalena Salazar, «El negro: la presencia ausente...», 102.

¹²² Pedro Calzadilla y Zalena Salazar, «El negro: la presencia ausente...», 108.

¹²³ Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º5 (2000): 63.

¹²⁴ Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia», 65.

¹²⁵ Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia», 68.

¹²⁶ Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia», 68.

¹²⁷ Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia»66.

información general de lo que suele asumirse como conocimiento histórico»¹²⁸, estar formado «para adelantar investigaciones secundarias que le permitan actualizarse en su campo»¹²⁹, estar capacitado como «un cuadro docente especializado que debe asumir la enseñanza de una disciplina particular»¹³⁰, estar dispuesto a afinar, en todo momento, «sus métodos de trabajo profesional»¹³¹ y tener una fundamentada e «imprescindible...conciencia colectiva»¹³²; pues, concluyó: «no se concibe un profesor de Historia que ignore los principios teóricos y metodológicos que sostienen una ciencia consolidada como la Historia»¹³³, despreocupado por aspectos «relativos a los métodos y a las técnicas de enseñanza, particularmente las que se refieren a la Historia»¹³⁴ y renuente a «asumir retos de investigación académica que le garanticen la adquisición de conocimientos históricos que funcionen como verdaderos reactivos para alcanzar los objetivos propuestos»¹³⁵, no sólo, remachó, «en los programas particulares de Historia, sino en los programas generales que tienen que ver con la formación del hombre»¹³⁶ en sociedad.

3. Propuestas pedagógicas, didáctica y programas escolares

Varios de los artículos publicados por investigadores venezolanos en la *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, en torno a la enseñanza de la historia, no se limitaron al diagnóstico ni a la sola reflexión teórica e historiográfica alrededor de la problemática en cuestión; también presentaron ideas y formularon propuestas en los órdenes pedagógico y curricular para superar las debilidades conceptuales detectadas y ofrecer alternativas didácticas en la praxis de aula, mientras juzgaron la orientación de algunos contenidos programáticos atinentes al área de historia en la educación básica.

Carmen Aranguren y Eladio Bustamante, David Ortega, Jorge Bracho, Reinaldo Rojas y Arnaldo Guédez, Ángel Lombardi, Claudio Alberto Briceño Monzón y Nilda Bermúdez Briñez, expusieron algunas ideas acerca de cómo enseñar historia a través de diferentes métodos y concepciones didácticas, pero también sobre los programas escolares y las redefiniciones que, de ellos, proponían realizar en el marco de la reforma curricular 1996-1998 en ciernes.

Carmen Aranguren y Eladio Bustamante, en el breve artículo «La enseñanza de la Historia de Venezuela en la actual programación de Educación Básica: un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico», publicado en el primer número de la *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, correspondiente a 1996, confrontaron conceptos y planteamientos introducidos en los programas del área de historia. En palabras de Aranguren y Bustamante,

¹²⁸ Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia», 66.

¹²⁹ Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia», 66.

¹³⁰ Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia», 67.

¹³¹ Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia», 66.

¹³² Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia», 66.

¹³³ Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia», 66.

¹³⁴ Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia», 67.

¹³⁵ Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia», 67.

¹³⁶ Arístides Medina Rubio, «La formación de profesores de Historia», 67.

los cambios propuestos en los programas de educación básica atendían, principalmente, «el aspecto formal del problema, manteniendo las bases ideológicas, políticas, epistemológicas y psicopedagógicas en que se apoya el paradigma educativo venezolano»¹³⁷, mientras sostuvieron que la programación de la asignatura Historia de Venezuela, tal como estaba concebida, legitimaba «el aprendizaje repetitivo por sobre el desarrollo de las capacidades analíticas del sujeto; de esta manera»¹³⁸, agregaron, «se privilegia la visión parcial de los fenómenos estudiados, en lugar del enfoque global y dialéctico de los mismos»¹³⁹.

Aranguren y Bustamante criticaron los programas de educación básica, vigentes entre 1985-1986 y julio de 1997, concretamente el de sexto grado, al señalar que «la concepción fragmentaria de la historia elimina el sentido de complejidad que caracteriza a los procesos singulares de la sociedad»¹⁴⁰. Cuestionaron, por ejemplo, el contenido programático de Historia de Venezuela en educación básica, relacionado con los períodos colonial e independentista y con la etapa democrática. En estos dos últimos aspectos criticaron su desvinculación con antecedentes históricos y con intereses políticos, sociales y clasistas que les eran inherentes, acotaron.

El programa en cuestión presenta a la democracia, subrayan, «como ciclo político terminal y definitivo de la sociedad venezolana»¹⁴¹, obviando explicaciones teóricas de su concepto en «el marco ideo-político, social, jurídico y ético»¹⁴², según apuntaron los citados investigadores, y «como sistema político que permite incondicionalmente un nivel de vida mejor, que ofrece sólo ventajas, y donde el papel del pueblo sería mantener sus condiciones y no revisarlas ni mucho menos transformarlas»¹⁴³. Igualmente expresaron su preocupación por, entre otros aspectos, la «racionalidad desintegradora del conocimiento y de la historia [que] escinde radicalmente lo político, económico, lo social y lo cultural en el estudio de la sociedad»¹⁴⁴, por la «óptica eurocentrista...[que] acepta la [supuesta] inferioridad...de las etnias originarias»¹⁴⁵, por algunos enfoques, calificados de cuestionables, como, por ejemplo, «la periodización política precisada con marcados límites cronológicos»¹⁴⁶ y por la visible repetición de los recurso didácticos sugeridos indistintamente del carácter y de la dinámica de los «diversos contextos temáticos»¹⁴⁷. Consideraron urgente, concluyeron Aranguren y Bustamante, «hacer posible la elaboración de la historia [escolar] con un

¹³⁷ Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante, «La enseñanza de la Historia de Venezuela en la actual programación de Educación Básica: un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º1 (1996): 1.

¹³⁸ Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante, «La enseñanza de la Historia de Venezuela...», 2.

¹³⁹ Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante, «La enseñanza de la Historia de Venezuela...», 2.

¹⁴⁰ Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante, «La enseñanza de la Historia de Venezuela...», 3.

¹⁴¹ Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante, «La enseñanza de la Historia de Venezuela...», 6.

¹⁴² Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante, «La enseñanza de la Historia de Venezuela...», 6.

¹⁴³ Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante, «La enseñanza de la Historia de Venezuela...», 7.

¹⁴⁴ Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante, «La enseñanza de la Historia de Venezuela...», 3.

¹⁴⁵ Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante, «La enseñanza de la Historia de Venezuela...», 5.

¹⁴⁶ Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante, «La enseñanza de la Historia de Venezuela...», 3.

¹⁴⁷ Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante, «La enseñanza de la Historia de Venezuela...», 3.

contenido conceptual, didáctico y psicopedagógico que responda a necesidades científicas, sociales y culturales de nuestros pueblos»¹⁴⁸.

Por su parte Jorge Bracho, como se leyó folios arriba, sugirió la «metodología regional y local para la enseñanza de la historia»¹⁴⁹, quien, al afirmar que se trataba de un enfoque metodológico entonces ensayado por una muestra representativa de maestros y profesores venezolanos, enunció que «sólo falta que el Ministerio de Educación la proponga en sus elaboraciones programáticas»¹⁵⁰; decisión que constituiría, en su opinión, un significativo avance curricular en tanto concedería espacio a «consideraciones específicas y particulares regionales»¹⁵¹ en un contexto donde «lo inmediato pasa a ocupar un lugar relevante en la identificación territorial y cultural»¹⁵² en tiempos de globalización.

A la par de postular la metodología regional y local en la enseñanza-aprendizaje de ciertos contenidos, incluidos en ellos aspectos básicos del espacio geográfico, también se refirió a los programas escolares y a las «propuestas que se vienen realizando durante este período gubernamental iniciado en 1993»¹⁵³, de marcado «matiz construcciónista»¹⁵⁴, las cuales, aseguró, acercaban la perspectiva de la historia escolar a las experiencias cotidianas, inmediatas y familiares del alumno; orientación programática que valoró positivamente al considerarla congruente con algunos objetivos curriculares trazados para la educación básica, como el que planteaba, por ejemplo, «iniciar al educando en la noción de tiempo histórico como medio de identificación con su comunidad»¹⁵⁵, pues permitiría al profesor enseñar desde lo local, específico, personal e inmediato, para, de este modo, ir articulando las nociones y «experiencias acumuladas por el educando»¹⁵⁶ con escalas cada vez «mayores en torno a lo regional, nacional, continental y mundial»¹⁵⁷, puntualizó.

Esta propuesta dialoga con una línea didáctica que aspira, acorde con Joaquín Prats, «introducir a los alumnos en el método de investigación y en la pedagogía de descubrimiento»¹⁵⁸, lo que exige al profesor «una elemental destreza en la metodología de investigación»¹⁵⁹ de la historia local y conocer las «fuentes que pueden ser utilizadas en la didáctica de la [propia] historia local»¹⁶⁰; de modo que, en palabras de Prats, el estudio de

¹⁴⁸ Carmen Aranguren R. y Eladio Bustamante, «La enseñanza de la Historia de Venezuela...», 7.

¹⁴⁹ Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 78.

¹⁵⁰ Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 78.

¹⁵¹ Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 76.

¹⁵² Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 76.

¹⁵³ Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 77.

¹⁵⁴ Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 78.

¹⁵⁵ Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 77.

¹⁵⁶ Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 78.

¹⁵⁷ Jorge Bracho, «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», 78.

¹⁵⁸ Joaquín Prats, *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora* (Mérida-España: Junta de Extremadura-Consejería de Educación, Ciencia y tecnología, 2001), 76.

¹⁵⁹ Joaquín Prats, *Enseñar Historia...*, 76.

¹⁶⁰ Joaquín Prats, *Enseñar Historia...*, 81. Prats enumera algunas tipologías de fuentes y consideraciones metodológicas, sugeridas para el desarrollo de «la historia local en el aula».

los ámbitos regionales y locales, a partir de este enfoque, «sirva para ofrecer y enriquecer las explicaciones de historia general y no para destruir la historia»¹⁶¹, procurando, en todo momento, que el alumno logre «traspasar el nivel de la sopa de anécdotas»¹⁶² y desarrollar la capacidad de «aprender a matizar un campo de observación que tenga significación en un contexto más general»¹⁶³.

Un tanto relacionado con el planteamiento de Bracho, David Ortega, en su contribución titulada «Problemática del aprendizaje de nociones temporales en la educación básica», publicada en 1997, expuso lo inconveniente que resultaba pedir a los niños «considerar causas y consecuencias que tienen alcances de largo plazo»¹⁶⁴, cuando ellos, razonó el autor, «sólo pueden observar aquellas que son evidentes e inmediatas»¹⁶⁵. En este artículo de particular interés, vista la intención de brindar, sobre la base de una revisión bibliográfica actualizada, insumos para la enseñanza-aprendizaje de la noción de tiempo en escolares de los primeros tres grados; se sugiere, para que los párculos superen «su inadecuado horizonte temporal, ampliéndolo y aproximándolo a la realidad del pasado»¹⁶⁶, partir, con orientación pedagógica, «de eventos recientes en su vida personal y de su entorno social»¹⁶⁷, de modo que «internalice nociones temporales, primero a través de la descripción y ordenación de sus propias experiencias y de su ciclo de vida, y después a través de la ejercitación con contenidos históricos propiamente dichos»¹⁶⁸.

A contrapelo de estas recomendaciones pedagógico-didácticas, en la primera etapa de educación básica se exige a los alumnos, acorde con los programas oficiales de 1985, «aprender toda la historia patria en forma cronológica y lineal comenzando por el pasado remoto indígena, pasando por la colonia, la guerra de independencia, la Venezuela republicana agropecuaria y culminando con la Venezuela minero-exportadora actual»¹⁶⁹; por lo que el niño «tiene que valerse de su capacidad memorística...para registrar este caudal inmenso de contenidos, épocas y períodos históricos, y de fechas puntuales»¹⁷⁰. Pero, además, como resultado de ese tejido curricular, asentó Ortega, cuando al niño se le pide «relacionar las fechas y los personajes memorizados con un continuo, comienzan las dificultades para comprender los fenómenos históricos»¹⁷¹.

¹⁶¹ Joaquín Prats, *Enseñar Historia...*, 83.

¹⁶² Joaquín Prats, *Enseñar Historia...*, 83.

¹⁶³ Joaquín Prats, *Enseñar Historia...*, 83.

¹⁶⁴ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales en la educación básica», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º2 (1997): 38.

¹⁶⁵ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 38.

¹⁶⁶ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 40.

¹⁶⁷ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...»,

¹⁶⁸ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...»,

¹⁶⁹ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 33.

¹⁷⁰ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 33.

¹⁷¹ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 36.

De acuerdo con esa visión, que poco consideró «el uso certero de nociones y relaciones temporales»¹⁷² en el niño, la manera cómo él va construyendo «su horizonte temporal en el curso de su desarrollo»¹⁷³, «el presentismo infantil»¹⁷⁴ y su percepción del pasado que a esa edad se torna «confusa, episódica, borrosa e indefinida»¹⁷⁵, sólo pudiendo «reconstruir...aquellos acontecimientos más próximos al presente cuando su pensamiento ha podido liberarse del egocentrismo infantil»¹⁷⁶; se pretende que, cuestionó Ortega, con «la simple repetición de contenidos, que aumenta su extensión y profundidad en la medida que se avanza en escolaridad, supuestamente se garantiza el conocimiento histórico»¹⁷⁷; supuesto al cual añadió otra dificultad presente en todo este proceso y con la que, en sus palabras, también tropieza el niño: «el lenguaje y la terminología con los que están elaborados los textos escolares»¹⁷⁸, cuyos autores y editores, ajustados a los programas oficiales, «se ven forzados a utilizar términos y explicaciones que no están al alcance de la comprensión de los niños»¹⁷⁹ de esta etapa educativa.

Frente a esto, David Ortega compartió sus reflexiones y recomendaciones, como aportes al debate que entonces se experimentaba, «en el momento en que el Ministerio de Educación...está empeñado en una reforma curricular profunda»¹⁸⁰; ello en el marco de la reforma educativa emprendida, a mediados de los años noventa, bajo el lema «Educación Básica, prioridad nacional».

Otro conjunto de trabajos reflexionó en torno a propuestas, recursos y estrategias útiles en el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia y sobre el propósito de convertirlo en objeto de investigación sistemática, en aras de diagnosticar situaciones que lo afectan y de proponer soluciones. Ángel Lombardi propuso, en su trabajo «La enseñanza de la historia. Consideraciones generales», el método retrospectivo como el más apropiado para enseñar historia a los jóvenes, al favorecer la «comprensión del pasado siempre a partir de su contemporaneidad»¹⁸¹.

Para Lombardi, el presente es «el tiempo referencial...necesario para toda indagación, estudio y enseñanza de la historia»¹⁸²; a lo cual agregó que la implementación de este método, incompatible con «la inercia de una pedagogía de la fecha y el dato histórico aislado [y] de la memorización...exige, de hecho, un nuevo tipo de educador, mejor formado, con vocación y disciplina de trabajo»¹⁸³. Lombardi apuntó que se trata de un

¹⁷² David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 40.

¹⁷³ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 42.

¹⁷⁴ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 32.

¹⁷⁵ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 36 y 40.

¹⁷⁶ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 41.

¹⁷⁷ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 34.

¹⁷⁸ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 37.

¹⁷⁹ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 37.

¹⁸⁰ David Ortega, «Problemática del aprendizaje de nociones temporales...», 43.

¹⁸¹ Ángel Lombardi, «La enseñanza d la historia. Consideraciones generales», 21.

¹⁸² Ángel Lombardi, «La enseñanza d la historia. Consideraciones generales», 21.

¹⁸³ Ángel Lombardi, «La enseñanza d la historia. Consideraciones generales», 22.

método, también llamado regresivo, recomendado por el primer «Simposio sobre enseñanza de la historia argentina y americana», efectuado en Buenos Aires en 1968, como estrategia para enseñar la materia «a partir de los hechos vitales, por considerarlo de gran importancia en la motivación pedagógica y para lograr que la historia sea efectivamente un instrumento adecuado para la comprensión de la realidad actual»¹⁸⁴.

Otros dos recursos útiles en la enseñanza de la historia y apropiados, cabe decir, para instrumentar el método retrospectivo propuesto por Lombardi, son la prensa y la caricatura. Claudio Alberto Briceño Monzón, en su artículo «La prensa y la caricatura como fuente de información en el proceso educativo», consideró al periódico «herramienta complementaria»¹⁸⁵ y sustancial «apoyo didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje»¹⁸⁶, que, por su amplio contenido, «puede incluir información sobre historia, ciencia, cultura y sociedad»¹⁸⁷, entre otros temas de interés público; mientras de la caricatura resaltó su cualidad de «encerrar en unos trozos ideas más concretas y complejas que las contenidas en un extenso discurso, por cuanto es capaz de descubrir y sintetizar el lado positivo y negativo de las estructuras sociales»¹⁸⁸, valorándola como «un recurso pedagógico para disponer al lector menor -niño o adolescente- a la futura comprensión de temas complejos»¹⁸⁹.

Nilda Bermúdez Briñez, por su parte, en el artículo «El cine y el video: recurso didáctico para el estudio y [la] enseñanza de la historia», planteó lo pertinente del discurso «audiovisual histórico como material didáctico»¹⁹⁰ útil en la docencia, al ser un «elemento motivacional que debe ser complementado con explicaciones y lecturas»¹⁹¹. Bermúdez Briñez sugirió que «la imagen audiovisual»¹⁹² y el interés generado por ella debe combinarse con el uso de otros recursos y estrategias para mayor provecho escolar.

Pablo Lara y Ángel Antúnez, en su contribución «La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales», proponen esta metodología esencialmente para el ámbito investigativo; no obstante, su utilidad es extensible, por supuesto, a la esfera pedagógica visto que la «historia oral es de gran importancia para reconstruir procesos históricos a partir de la percepción y concepción de los protagonistas»¹⁹³; pudiendo trasladarse al aula y aplicarse en combinación, como también lo sugiere Joaquín Prats en

¹⁸⁴ Ángel Lombardi, «La enseñanza d la historia. Consideraciones generales», 23.

¹⁸⁵ Claudio Alberto Briceño Monzón, «La prensa y la caricatura como fuente de información en el proceso educativo», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º10 (2005): 177.

¹⁸⁶ Claudio Alberto Briceño Monzón, «La prensa y la caricatura...», 177.

¹⁸⁷ Claudio Alberto Briceño Monzón, «La prensa y la caricatura...», 176.

¹⁸⁸ Claudio Alberto Briceño Monzón, «La prensa y la caricatura...», 179.

¹⁸⁹ Claudio Alberto Briceño Monzón, «La prensa y la caricatura...», 179.

¹⁹⁰ Nilda Bermúdez Briñez, «El cine y el video: recurso didáctico para el estudio y [la] enseñanza de la historia», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º13 (2008): 110.

¹⁹¹ Nilda Bermúdez Briñez, «El cine y el video...», 110.

¹⁹² Nilda Bermúdez Briñez, «El cine y el video...», 111.

¹⁹³ Pablo Lara y Ángel Antúnez, «La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º20 (2014): 47-48.

tanto apoyo didáctico¹⁹⁴, con los enfoques históricos regionales, locales, parroquiales y comunitarios que vinculen al alumno con su escala más cercana e inmediata, pues ella permite abordar, según Lara y Antúnez, «procesos sociales, culturales, económicos y políticos, a través de la individualidad, dando como resultado una información histórica, contada»¹⁹⁵ por sus actores.

Finalmente, Reinaldo Rojas y Arnaldo Guédez, en el artículo «Ciencia de la Historia, teorías didácticas y desarrollo cultural: Línea de investigación de postgrado», dan cuenta de la contribución de la Maestría en Educación-Mención Enseñanza de la Historia del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, entre la década de los noventa y 2003, con la formación de investigadores en esta área especializada de estudio; a través de sus líneas de investigación (Problemas de la enseñanza-aprendizaje de la Historia e Historia de la educación en la región centroccidental de Venezuela) y de una muestra de trabajos de grado desarrollados dentro de ellas. En tal sentido, resaltaron los aportes y las respuestas académicas a «los problemas del proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, como experiencia de investigación»¹⁹⁶; contribuciones surgidas de revisiones curriculares, de valoraciones de la formación del docente especialista en el área y de la sistematización de experiencias pedagógicas en distintos niveles educativos. Rojas y Guédez dejaron clara la fundamentación teórico-metodológica «sobre la cual se ha venido construyendo el objeto de estudio de la investigación en el área de la Enseñanza de la Historia»¹⁹⁷ en ese programa de maestría, que goza de una respetable proyección en el centroccidente del país.

Conclusiones

Durante la década de los noventa del siglo pasado se vigorizó el debate y el interés investigativo en torno a la enseñanza de la historia en Venezuela, lo que se evidencia en la promoción y el desarrollo de distintas iniciativas académicas, de proyectos institucionales, de eventos nacionales sobre esa línea de trabajo y en la publicación de estudios y contribuciones que dan cuenta del auge de aquel movimiento, fundamentalmente en el ámbito universitario, el cual se propuso redimensionar y reconceptualizar la enseñanza de la asignatura en la educación básica, media y diversificada.

En aquella década se observó una importante e intensa actividad investigativa, alrededor de la enseñanza de la historia, en varias Universidades venezolanas, principalmente en las Universidades Pedagógica Experimental Libertador, de Los Andes y del Zulia, lo que se refleja, por ejemplo, en la creación de la Maestría en Educación-Mención Enseñanza de la Historia, única en su clase en Venezuela, en la primera de las instituciones mencionadas; en el nacimiento de la *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* en la segunda de las casas de estudio señaladas y en la cantidad de publicaciones académicas sobre el particular, dentro y fuera del país, autoría de docentes-investigadores adscritos a estas tres

¹⁹⁴ Joaquín Prats, *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora...*, p. 82.

¹⁹⁵ Pablo Lara y Ángel Antúnez, «La historia oral como alternativa metodológica...», 49.

¹⁹⁶ Reinaldo Rojas y Arnaldo Guédez, «Ciencia de la Historia, teorías didácticas y desarrollo cultural...», 201.

¹⁹⁷ Reinaldo Rojas y Arnaldo Guédez, «Ciencia de la Historia, teorías didácticas y desarrollo cultural...», 201.

Universidades nacionales; sin que ello quiera decir, en modo alguno, que entonces no se hizo investigación, en torno a esta línea de trabajo, en otras instituciones de educación superior venezolanas.

De acuerdo con la valoración de los aportes de autores venezolanos, en torno a la enseñanza de la historia, publicados en la *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, sobresalen, en cuantía, los trabajos dedicados a revisar su estado en la educación básica, primordialmente en sus dos primeras etapas. Algunos artículos que tratan lo relacionado con recursos didácticos y estrategias de aprendizaje para la enseñanza de la historia recomiendan el cine, el video y la prensa, para, según indicaron sus autores, mayor provecho escolar. También se observó el interés por estudiar y sugerir propuestas metodológicas a efectos de enseñar la asignatura; verbigracia, la recomendación de emplear, en tal marco educativo, la historia regional y local y el método retrospectivo.

Los análisis, las valoraciones y los estudios acerca del tipo de historia enseñada en la escuela y de los programas oficiales, del discurso historiográfico implícito en los textos escolares, de la formación del docente del área de historia y de propuestas pedagógicas para mejorar la praxis en el aula, son recurrentes en los resultados y avances investigativos publicados en la *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*.

Entre las principales preocupaciones alrededor del tipo de historia enseñada en el ámbito escolar destacan, junto con la necesidad de diversificar las herramientas y estrategias didácticas cónsonas con la naturaleza de cada contenido y en aras de una administración curricular más amena y atractiva, su impartición como acumulación de datos, fechas y sucesos que, al estimular el aprendizaje memorístico y fragmentado, se aleja de los propósitos de propiciar el carácter analítico, crítico-reflexivo e interpretativo en torno a procesos, fenómenos, conceptos, categorías y nociones y de favorecer la comprensión, en perspectiva, tanto del tiempo pretérito como del mundo y de la sociedad actual.

Para el logro de este último objetivo se requiere, acorde con lo planteado por varios autores, un docente del área sólidamente formado, en lo disciplinar y pedagógico, capaz de acercarse con suficiente criterio a los programas y manuales escolares, de discernir acerca de la historia que va a enseñar y de seleccionar con acierto las fuentes, bibliohemerográficas y documentales, en las cuales apoyará su labor pedagógica; competente para emprender investigaciones que lo mantengan actualizado, lo doten de insumos teórico-metodológicos, didácticos e historiográficos de cara a una administración curricular científica (ajustada, por supuesto, al nivel educativo en el que actúa y al desarrollo cognitivo de los alumnos) y le permitan profundizar en el estudio de los procesos históricos para la comprensión y explicación del mundo, de la sociedad (a escalas nacional, regional y local) y de sus relaciones bajo una mirada dialéctica, así como para la formación de conciencia histórica, social, ciudadana, democrática, territorial y de nación; de manera que, en palabras de Carmen Aranguren, «la enseñanza de la Historia [sea un] espacio propicio a

la formación de la conciencia histórica significada en la práctica social transformadora»¹⁹⁸, cuya formulación didáctica esté basada no sólo en «el qué se aprende, sino para qué y cómo se aprende a través de la Historia una ciencia, y un compromiso de valoración de los problemas del ser humano en su relación con la sociedad y con la naturaleza»¹⁹⁹.

Referencias

Artículos de revistas

Aranguren Rincón, Carmen. «Crisis paradigmática en la enseñanza de la Historia: una visión desde América latina», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º7 (2002): 129-142.

Aranguren R., Carmen. « ¿Qué es la enseñanza de la Historia? ¿Qué Historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla?», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º2 (1997): 81-91.

Aranguren R., Carmen. «La condición unitaria de lo valorativo/cognitivo en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º4 (1999): 195-205.

Aranguren R., Carmen y Bustamante, Eladio. «La enseñanza de la Historia de Venezuela en la actual programación de Educación Básica: un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º1 (1996): 1-9. Bermúdez Briñez, Nilda. «El cine y el video: recurso didáctico para el estudio y [la] enseñanza de la historia», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º13 (2008): 101-123.

Bracho, Jorge. «Historia, memoria y enseñanza», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º15 (2009): 253-286.

Bracho, Jorge. «La Historia entre doctrina y teoría. A propósito de su enseñanza», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º6 (2001):157-180.

Bracho, Jorge. «Pasado, identidad y enseñanza de la historia», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º2 (1997): 67-80.

Briceño Monzón, Claudio Alberto. «La prensa y la caricatura como fuente de información en el proceso educativo», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º10 (2005): 175-183.

¹⁹⁸ Carmen Aranguren R., «Aproximación a una teoría y epistemología de la didáctica de la historia», en *Nuevas estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Educación Básica*, compilado por Jorge Bracho y Arístides Medina Rubio (Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas/Fondo Editorial Tropykos, 2000), 162.

¹⁹⁹ Carmen Aranguren R.: «Aproximación a una teoría y epistemología de la didáctica de la historia», 162.

Calzadilla, Pedro y Salazar, Zalena. «El negro: la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º5 (2000): 99-125.

De Villalba, María Elena Del Valle. «Aproximación al estudio del discurso en los manuales de historia: la figura del héroe y del colectivo», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º14 (2009):185-192.

Lara, Pablo y Antúnez, Ángel. «La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º20 (2014): 45-62.

Ledezma, Pedro Felipe, «Presentación. El Primer Encuentro Nacional sobre la Enseñanza de la Historia de Venezuela», *Tierra Firme*, n.º60 (1997): 537-540.

Lezama, Migdalia. «La enseñanza-aprendizaje de la Historia en Venezuela: desafíos y propuestas», *EDUCAB*, n.º12 (2021): 69-82.

Lombardi, Ángel. «La enseñanza d la historia. Consideraciones generales», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º5 (2000): 9-23.

Lovera, Elina. «La Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Historia, una experiencia significativa en la UPEL-IPC», *Tiempo y Espacio*, n.º46 (2006): 329-353.

Mangano Molero, Francisco J. «Contradicciones y discontinuidades. La Historia y su enseñanza», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º15 (2009): 447-460.

Medina Rubio, Arístides. «La formación de profesores de Historia», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º5 (2000): 61-69.

Ortega, David. «Problemática del aprendizaje de nociones temporales en la educación básica», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º2 (1997): 32-45.

Plá, Sebastián. «La enseñanza de la historia como objeto de investigación», *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, n.º84 (2012): 161-184.

Ramírez, Tulio. «¿Enseñar Historia o reconstruir la Historia? Los textos escolares de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario», *FERMENTUM*, n.º77 (2016): 160-167.

Rojas, Reinaldo y Guédez, Arnaldo. «Ciencia de la Historia, teorías didácticas y desarrollo cultural: Línea de investigación de postgrado», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º8 (2003):199-216.

Smeja, María. «La historia y su enseñanza en la intelectualidad universitaria venezolana de mediados del siglo XIX», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º4 (1999): 57-74.

Quintero, Inés. «Enseñar Historia en Venezuela: carencias, tensiones y conflictos», *Caravelle* [Revista en línea], n.º104 (2014): 71-86. Disponible: <https://journals.openedition.org/caravelle/1576> [Consulta: 2024, octubre 2].

Varela Manrique, Luz Coromoto. «Una mirada historiográfica sobre un texto de historia para la educación media en Venezuela. El manual de Arias Amaro, «*Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n.º13 (2008): 217-243.

Documentos

Área Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional. Fundamentos curriculares. Caracas: Ministerio de Educación/Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto/División de Currículum, 1982.

Área Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional. Programa instruccional. Unidad curricular Historia de Venezuela. Programa instruccional experimental a ser utilizado por las escuelas básicas en ensayo durante el año escolar 1983-1984. Caracas: Ministerio de Educación/Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto/División de Currículo, 1983.

«Decreto 201 del presidente de la República, Luis Herrera Campins, mediante el cual se crea un equipo de trabajo para organizar un Seminario nacional que se ocupará de estudiar la problemática de la enseñanza de la Historia y la Geografía de Venezuela, así como de otras asignaturas vinculadas en forma directa con la nacionalidad. Caracas, 10 de julio de 1979». En Rafael Fernández Heres, *Educación en democracia. Historia de la educación en Venezuela (1958-1983)*. Caracas: Congreso de la República, 1983, Tomo II, 151-152.

Educación en Venezuela. Problemas y soluciones. Informe de la Comisión presidencial para el estudio del proyecto educativo nacional. Caracas: Fondo Editorial IPASME-Colección Documentos N° 1, 1986.

«Encuesta sobre Enseñanza de la Historia de Venezuela. Análisis cualitativo y cuantitativo», *Tierra Firme*, n.º60 (1997): 545-594.

«La Academia Nacional de la Historia y los Estudios de Historia de Venezuela. Carta de los miembros de la Corporación al presidente de la República, Carlos Andrés Pérez. Caracas, 19 de mayo de 1977», *Tierra Firme*, n.º11 (1985): 461-465.

Molares Gil, Eduardo (Consultor). *Evaluación de los programas de enseñanza de la historia y ciencias sociales, con los libros de texto correspondientes, en la educación básica y media diversificada, así como en las escuelas de formación docente a nivel*

superior, con énfasis en los contenidos sobre integración, cultura para la paz, diversidad cultural e interculturalidad. El caso venezolano. Informe definitivo [Documentos de trabajo]. Caracas: Secretaría General de la Comunidad Andina, 2006.

Proyecto Educación Básica. Plan de Estudio. Diseño Experimental 1982-1983. Caracas: Ministerio de Educación/Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto/División de Currículo/Subproyecto planes y programas, 1982.

«Recomendaciones del Seminario nacional para el análisis de la enseñanza de la Historia y la Geografía de Venezuela, realizado en Caracas del 15 al 20 de octubre de 1979». En Rafael Fernández Heres, *Educación en democracia. Historia de la educación en Venezuela (1958-1983)*. Caracas: Congreso de la República, 1983, Tomo II, 202-215.

Bibliografía

Acosta Rodríguez, Luis. «La enseñanza de la Historia de Venezuela en la actualidad. La Sociedad Bolivariana ante un documento de la Academia Nacional de la Historia». En *Defensa y enseñanza de la Historia Patria en Venezuela*. Caracas: Ediciones de la Contraloría General de la República, 1980, 175-185.

Aranguren R., Carmen. «Aproximación a una teoría y epistemología de la didáctica de la historia», en *Nuevas estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Educación Básica*, compilado por Jorge Bracho y Arístides Medina Rubio, 160-167. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas/Fondo Editorial Tropykos, 2000.

Aranguren R., Carmen. *La Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica. Los programas de Historia de Venezuela en la Educación Básica: un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico*. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes-Consejo de Publicaciones/Ediciones Los Heraldos Negros, 1997.

Franceschi, Napoleón. *Los manuales y la enseñanza de la historia*. Caracas: Universidad Metropolitana, 2019.

Medina Rubio, Arístides. «Presentación», en *Nuevas estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Educación Básica*, compilado por Jorge Bracho y Arístides Medina Rubio, 7-8. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas/Fondo Editorial Tropykos, 2000.

Prats, Joaquín. *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida-España: Junta de Extremadura-Consejería de Educación, Ciencia y tecnología, 2001.

Sobejano Sobejano, María José. *Didáctica de la Historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000.

Straka, Tomás. «Sobre el peligroso oficio de profesor de historia», en *II Jornadas de reflexión Presente y futuro de la educación en Venezuela: la enseñanza de la historia*. Caracas: Academia Nacional de la Historia, 2009, 339-363.

Velásquez, Ramón J. «La enseñanza de la Historia Patria». En *Defensa y enseñanza de la Historia Patria en Venezuela*. Caracas: Ediciones de la Contraloría General de la República, 1980, 188-207.

Depósito Legal: pp200302ME1486 - ISSN: 1690-4818



Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una [Licencia Creative Commons Atribución -No Comercial- Compartir Igual 4.0 Internacional](#). Por lo que el envío, procesamiento y publicación de artículos en la revista es totalmente gratuito.