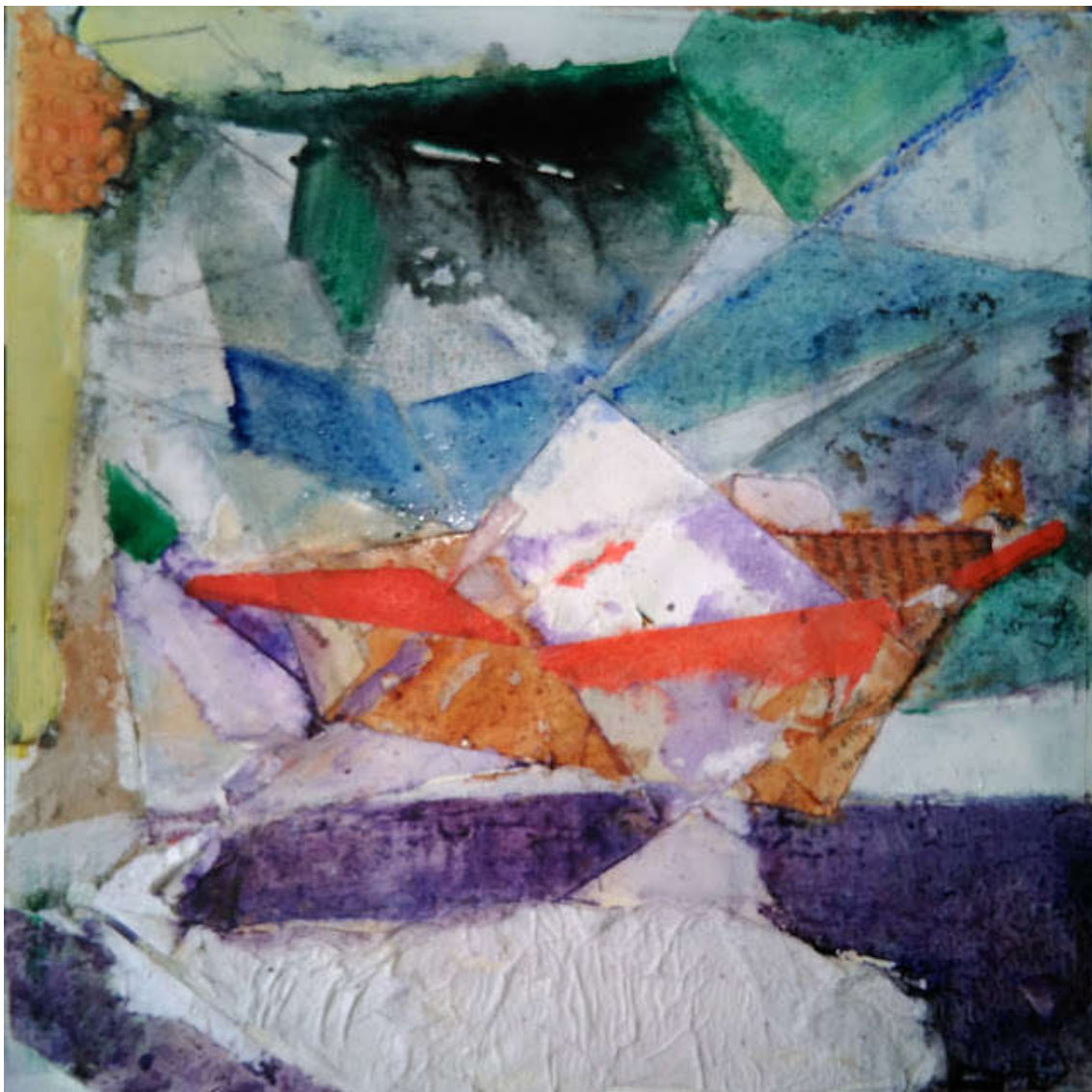


# REVISTA STULTIFERA

DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

VOLUMEN 2, NÚMERO 1, PRIMER SEMESTRE DEL 2019

ISSN 0719-983X



UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE  
SEDE PUERTO MONTT





# **La enseñanza de la Historia de Venezuela en el marco del proyecto de educación de la sistemología interpretativa**

## **The teaching of History of Venezuela within the framework of the project of education of interpretative systemology**

Miriam Esther Villarreal Andrade  
Universidad de Los Andes, Venezuela

### **Resumen**

Desde hace más de diez años la sistemología interpretativa ha venido desarrollando un proyecto educativo para primaria y secundaria cuyo objetivo fundamental es el cultivo de las habilidades requeridas para propiciar en los individuos una voluntad de sentido holístico. Dicho proyecto ha dejado un profuso aporte teórico a través de los trabajos emprendidos en tesis doctorales, de maestría y de pregrado en la carrera de ingeniería de sistemas, así como una praxis iluminadora a través de la Escuela Piloto Paideia creada y apoyada por el Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa como espacio para el enriquecimiento de la comprensión acerca de los procesos pedagógicos. El resultado de este esfuerzo ha sido un conjunto importante de manuales que detallan las actividades pedagógicas para los niveles de primaria y secundaria que deben ser llevadas a cabo enmarcadas en las exigencias del currículo nacional venezolano. En este artículo se exponen las ideas rectoras de este proyecto educativo y se presenta una reflexión en torno a la enseñanza de la Historia de Venezuela, así como los aspectos resaltantes del diseño efectuado para la enseñanza de dicha asignatura y su puesta en marcha en la Unidad Educativa Colegio José Félix Ribas de la ciudad de Ejido, del estado Mérida, Venezuela.

*Palabras clave:* educación, enseñanza de la historia, pensamiento de sistemas, práctica de sistemas, sistemología interpretativa.

Recibido: 17/4/19. Aceptado: 23/5/19



Miriam E. Villarreal Andrade es doctorado en Ciencias Ingeniería y trabaja como profesora en el Centro Investigaciones en Sistemología Interpretativa de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Los Andes, Venezuela.

Contacto: Universidad de Los Andes, Venezuela. Correo electrónico: miriamv@ula.ve

Cómo citar: Villarreal Andrade, M. E. (2019). La enseñanza de la Historia de Venezuela en el marco del proyecto de educación de la sistemología interpretativa. *Revista Stultifera*, 2 (1), 112-132. DOI: 10.4206/rev.stultifera.2019.v2n1-07.

### Abstract

For more than ten years the Interpretive Sistemology has been developing an educational project for primary and secondary school whose main objective is the cultivation of the skills required to propitiate in individuals a will of holistic sense. This project has left a profuse theoretical contribution through the work undertaken in doctoral theses, Master's and undergraduate in the engineering career of systems, as well as an enlightening praxis through the *Paideia* pilot school created and supported by the Center of Research in Interpretive Sistemology as a space for the enrichment of understanding about pedagogical processes. The result of this effort has been an important set of manuals detailing the pedagogical activities for the primary and secondary levels that must be carried out under the requirements of the Venezuelan national curriculum. This article sets forth the guiding ideas of this educational project and presents a reflection on the teaching of Venezuelan history as well as the highlights of the design carried out for the teaching of this asignature and start-up in the educational unit Colegio José Félix Ribas of the city of Ejido, Mérida state, Venezuela.

*Keywords:* education, teaching history, systems thinking, systems practice, intrepretative sistemology.

### El sentido de la educación desde el enfoque sistémico-interpretativo

Desde la perspectiva de la sistemología interpretativa se ha estudiado el fenómeno cultural del presente a la luz de la comprensión del devenir de la cultura occidental a través del aporte de sus bases conceptuales (Fuenmayor 1991a; 1991b) y del pensamiento de filósofos como M. Heidegger, L. Wittgenstein, A. MacIntyre, Ch. Taylor (Fuenmayor, 2001a, p. 52), entre otros. En particular, se ha profundizado en la comprensión de la fractura de la visión moderna (Fuenmayor, 1994).

Al respecto, Fuenmayor (2001a, pp. 45-46) afirma que la unidad de sentido de la modernidad fue la narrativa<sup>1</sup> del *progreso* del espíritu, o de la razón, cuya fuerza motriz fue la autonomía racional. Esta noción tenía sentido en tanto fuese guiada por un principio de respeto a los dictados universales de la razón que, en consecuencia, eran válidos para todos los seres racionales. Por esta razón, el afán de autonomía racional no podía desligarse de un afán de justicia, imprimiéndole a la narrativa del progreso la esperanza de una humanidad cada vez más justa.

Esta narrativa tuvo muchas versiones, desde las más elaboradas, nacidas del pensamiento filosófico, hasta la de las personas comunes, a quienes les llegaban de múltiples maneras esas versiones más elaboradas.

En ambos casos, se trataba de la creación, recreación, difusión y adquisición de un lenguaje en el que se entretejían los nuevos ideales. Este lenguaje es llamado *lenguaje madre* para resaltar su carácter de lenguaje primario, básico, a partir del cual podemos entendernos en los aspectos comunes que nos atañen a todos.<sup>2</sup>

En este orden de ideas, la educación fue concebida como la encargada de transmitir en forma sistemática la narrativa de sentido de la modernidad para formar a los seres humanos capaces de conducir su vida en sintonía con los ideales de justicia, libertad, democracia, ciencia, etcétera. El proceso educativo moderno no era otra cosa que un proceso de humanización —de adquisición del lenguaje madre— en el que se adiestraban a los seres humanos para adquirir las habilidades y los conocimientos que les permitirían ejercer plenamente su función de ciudadanos en sociedades organizadas racionalmente.

Ahora bien, el agotamiento de la narrativa del progreso (Fuenmayor, 2001, pp.46-49) dio al traste con la unidad que cohesionaba en un todo a las nociones ya referidas, las cuales fueron los motores de la organización de las sociedades europeas y de aquellas que se gestaron a partir del siglo XIX como consecuencia de las luchas independentistas, como es el caso de América Latina.

Si consideramos la preponderancia histórica de los ideales del progreso en la constitución de las sociedades occidentales, no es difícil imaginar las consecuencias tremendas de dicho agotamiento. En efecto, nuestra vida individual y colectiva fue desplegándose en torno al lenguaje moderno y a un entramado de instituciones creadas para que garantizaran las condiciones propias de una vida regida por principios racionales. Aun hoy día continúan resonando aquellas nociones y, sin lugar a dudas, nuestras instituciones siguen manteniendo, al menos en sus postulados formales, su naturaleza moderna. Al debilitarse la narrativa de sentido moderna nos encontramos en un mundo en el que algunas de las cosas más importantes para nuestra vida individual y colectiva van perdiendo sentido, pues sus nociones fundamentales permanecen como fragmentos despojados de lo que las unía y les daba sentido pleno, razón por la cual adquieren una “plasticidad” que les permite ser usadas de cualquier manera. Por ejemplo, difícilmente hoy día usamos la palabra *libertad* o *autonomía* en vinculación esencial con un ideal universal de justicia.

Al desaparecer la fuerza vital de los ideales modernos, las

instituciones creadas también fueron quedando en un estado precario en relación con dichos ideales. Así, la educación, habiendo sido concebida como el arma más poderosa para la socialización del uso de la razón, se transformó en una institución que reproduce un entrenamiento en y para el fortalecimiento de la fragmentación del *lenguaje madre*, contribuyendo muy poco en la formación de individuos capaces de dar sentido a lo que les acontece en lo personal o en lo colectivo, puesto que no pueden encajar sus experiencias vitales en una narrativa de sentido. La educación en el presente tal vez solo refuerza la adquisición de “capacidades” poco útiles para hacer sentido holístico.

Podríamos pensar, sin embargo, que en el presente estamos ante la presencia simultánea de, por un lado, una visión del mundo afinada en la narrativa moderna con un lenguaje debilitado que no nos auxilia mucho en nuestra relación vital con el mundo, y, por el otro, una visión asentada en una narrativa emergente, no moderna, que nos permite hacer pleno sentido. Pero, el asunto resulta más preocupante cuando, de acuerdo con Fuenmayor (2001), no parece que haya surgido una nueva narrativa matriz que sustituya a la moderna, con lo cual, entonces, aparecen serias dificultades para darle sentido a lo que ocurre.

Ante este panorama vale la pena preguntarse por las condiciones de posibilidad del sentido holístico en el presente. Puede decirse que esta inquietud ha guiado el trabajo de eminentes filósofos del siglo XX y XXI (A. MacIntyre, M. Heidegger, M. Foucault, Lyotard, Ch. Taylor, entre muchos otros), quienes han desarrollado sus ideas en torno al afán por entender cómo llegamos a esta condición de empobrecimiento del sentido. Nutrida por estos trabajos en vinculación con sus bases teóricas, la sistemología interpretativa ha planteado la necesidad en el presente de comprender lo que nos ha acontecido, estructurándolo en formas narrativas que den cuenta de las raíces más profundas que gestaron las distintas cosmovisiones aparecidas en el devenir de la cultura occidental. Creemos que la difusión de esas formas narrativas, especialmente a través de la educación formal, es el camino más idóneo para posibilitar una “reconstitución histórica” (Fuenmayor, 2001, p. 52) que nos permita entendernos como resultado del devenir cultural y así abonar el terreno para el florecimiento de una voluntad de sentido holístico.

A partir de estas ideas, la sistemología interpretativa ha adelantado, desde hace más de dos décadas, un proyecto de educación que, inspirado en las ideas anteriormente expuestas, posibilite la formación de seres

humanos capaces de entender y dar cuenta de lo que ocurre en términos de contextos de sentido cada vez más ricos. Dicho proyecto contempla distintas etapas comenzando por la primaria y secundaria como las formadoras de habilidades básicas requeridas para el estudio más profundo y riguroso en etapas posteriores. A continuación, se resume en qué consiste dicho proyecto.

### **El proyecto de educación de la sistemología interpretativa**

Las actividades pedagógicas propuestas para la primaria y secundaria son diseñadas a partir de la lectura de cuentos infantiles y juveniles, los cuales tienen el propósito de cultivar el lenguaje en torno a las formas narrativas consideradas como más fértiles para dar sentido, pues una buena narración le brinda unidad a los aspectos que ella contempla. Así, el uso de cuentos se convierte en un vehículo para adquirir destrezas en el uso del lenguaje, y sirve como elemento integrador de los contenidos temáticos que deben adquirirse de acuerdo con lo establecido en el programa oficial, por cuanto se aprovecha el cuento para explicar, por ejemplo, algún tema de geografía, si esta explicación es necesaria para la comprensión cabal del cuento. Los cuentos son seleccionados de acuerdo con su calidad en el uso del lenguaje, sus posibilidades para abordar contenidos temáticos y la moraleja contenida en su relato.<sup>3</sup>

El desarrollo del diseño consta de la elaboración de manuales muy específicos en cuanto a las actividades que deben realizarse partiendo de la lectura de un cuento. Todas estas actividades deben tributar al cultivo de habilidades de lectura y comprensión.

Cada manual se estructura en dos partes. La primera es la que hemos denominado, *cultivo del cuento*, en la que se proponen actividades como hacer resúmenes orales y escritos del cuento leído o escuchado, realizar juegos y actividades en las que esté presente, de algún modo, la historia del cuento, hacer dibujos referidos al mismo, etcétera.

Este conjunto de actividades se concentra en el cultivo del lenguaje, lo cual significa mucho más que adquirir una pericia en el uso de un número mayor de palabras. La preponderancia de esta actividad radica en el sentido que tiene el lenguaje más allá de ser un mero instrumento de comunicación, pues el lenguaje se entiende en vinculación esencial con el acontecer, tal como se deriva de la noción de *juego lingüístico* de L. Wittgenstein. Veamos lo que plantea Fuenmayor (2001) al respecto:

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA

Estoy usando esta frase en el sentido que entiendo es usada en el libro *Investigaciones Filosóficas* de Ludwig Wittgenstein (1978). Uno de los ejemplos que Wittgenstein usa para caracterizar lo que llama “juego lingüístico” son esos juegos infantiles en los que los niños cantan una canción mientras realizan, en conjunto, una serie de actividades (“acciones dentro de las cuales se teje un lenguaje”, p. 5) relacionadas con la letra de la canción... En general pienso que se trata de un modo de hablar “entretelado” con un modo de actuar (o, un modo de actuar entretelado con un modo de hablar), diferente de otros modos de hablar-actuar, en el que el modo de hablar le da sentido al modo de actuar (además, lo comanda, comenta, reporta, proyecta); y en el que el modo de actuar realiza, le da sentido, concreción y ubicación al modo de hablar; de manera que no es posible ni pensar ni vivir el modo de actuar sin el modo de hablar, ni el modo de hablar sin el modo de actuar. La unidad indisoluble que ellos constituyen se llama “juego lingüístico”. En un “juego lingüístico” las palabras son comprensibles en términos del contexto brindado por todo el “juego lingüístico”. Y este “ser comprensible” no significa que ellas “signifiquen” algo en el juego lingüístico (como una palabra que buscamos en un diccionario “significa” su definición), sino que tienen un (o unos) “uso(s)” en el “juego lingüístico”. (p. 47)

A la luz de esta noción se entiende que el entrenamiento en el lenguaje es un entrenamiento en los usos vinculados a actividades particulares, o *prácticas*<sup>4</sup>, lo cual permite una adquisición del lenguaje enraizada en contextos que le brindan una significación más rica. Por lo tanto, la etapa de *cultivo del cuento* se orienta por esta idea de “juego lingüístico”, sumergiendo al alumno en el mundo expuesto por el relato del cuento a través de actividades en las que recrea su lenguaje y su ambiente. Entre las actividades podemos mencionar la realización de resúmenes orales y escritos una vez que se ha leído el cuento en voz alta bajo la guía del maestro, juegos de dramatización basados en los personajes del cuento, escritura de cuentos inspirados en el cuento leído, realización de dibujos referidos al cuento, etcétera.

Como uno de los criterios de selección del cuento es la posibilidad que brinda para enseñar algunos contenidos temáticos requeridos según el currículo nacional. El paso siguiente es el desarrollo de las explicaciones temáticas surgidas del cuento. Esta es la etapa de *desarrollo de los contenidos temáticos*.

Esta etapa se concentra en el desarrollo cuidadoso de los temas que surgen a propósito del cuento. Se trata de que el estudiante no solo reciba



un conocimiento general que enriquezca su formación en medio de la necesidad de comprender lo que se plantea en la trama narrativa del cuento, sino también que se cultive el ejercicio de otras habilidades consideradas básicas para orientar el espíritu hacia el dominio de las disciplinas humanísticas y científicas del nivel superior educativo. En esta etapa aparece la necesidad de manejar conceptos, usar adecuadamente los recursos como mapas, mapamundis, realizar experimentos científicos sencillos, exponer trabajos de investigación, entre otros.

### **Una breve reflexión sobre la enseñanza de la historia de Venezuela**

De acuerdo con lo dicho en este artículo, el objetivo del proyecto de educación es cultivar seres humanos con una voluntad de sentido holístico, vale decir, una voluntad para encontrar significado del acontecer, tanto individual como colectivo, en contextos cada vez más ricos. Recordemos que este planteamiento surge de la comprensión ganada en torno al empobrecimiento de la última narrativa de sentido de la cultura occidental como lo fue la narrativa del progreso, lo cual trajo como consecuencia un estado de cosas en el que pululan ciertas nociones y formas institucionales —como la educación— desprovistas de la unidad que les brindaba sentido pleno, con lo cual han ido perdiendo su sentido original al mismo tiempo que se invocan como legítimas aquellas nociones y formas institucionales en el presente.

El camino para volver a darle sentido a lo que fue nuestra herencia moderna y propiciar culturalmente otras posibilidades para ordenar la vida individual y colectiva en el presente es nuestra reconstitución histórica, es decir, reconocernos como seres resultantes de ese devenir complejo que nos ha constituido del modo como lo ha hecho.

En este orden de ideas, la enseñanza de la historia, tanto nacional como la que atañe a la cultura occidental, en general, se ofrece como un ámbito preparatorio a lo largo de las distintas etapas educativas en el cultivo de la comprensión acerca de nuestro devenir.

Y, ciertamente, la enseñanza de la historia ha formado parte de los currículos educativos bajo la óptica de la educación moderna. Sin embargo, debemos acotar que dicha enseñanza tiene como propósito mostrar a los educandos el estado más avanzado que la humanidad ha adquirido con la instauración del imperio de la razón. De aquí que se han establecido categorías como *salvaje*, *subdesarrollado*, *atrasado*, *en vías de desarrollo*,

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA

para referirse a sociedades pretéritas y presentes en contraste con las sociedades *avanzadas, desarrolladas, del primer mundo*, constituidas por los pocos países que fueron el origen del pensamiento moderno ilustrado o aquellos en los que se impuso de manera triunfal este orden por la vía de la conquista y la colonización, como el caso de los Estados Unidos de Norteamérica.

Así pues, la enseñanza de la historia ha sido predominantemente la enseñanza de la historia del progreso, una enseñanza que transmite una carga de valoraciones que atentan contra el reconocimiento de la variedad cultural que ha preñado el acontecer histórico americano. Diversos autores han cuestionado desde hace unos cuantos años<sup>5</sup> la presencia en los textos escolares de una perspectiva que da cuenta de la historia asentada en una postura eurocentrista, de manera implícita o explícita. En consecuencia, la historia ordena el acontecer teniendo como trasfondo un eje evolutivo respecto a la variedad cultural, en el cual la cultura europea, evidentemente, ocupa el valor más positivo. El resultado ha sido, además de la invisibilización de las culturas no europeas, la difusión de una historia en la que se ha desvanecido el hecho de que el afán por imponer los ideales europeos condujo a un estado de cosas plagado de injusticias aun respecto a los mismos ideales europeos. Todo esto hace difícil que la enseñanza de la historia posibilite que lleguemos a entendernos en Latinoamérica, como el resultado acrisolado de diversas culturas y, en consecuencia, se obstaculiza la comprensión sobre nuestra realidad presente y las posibilidades futuras. Al difundirse a través del sistema educativo unos contenidos preñados de eurocentrismo, es de suponer que los espíritus más jóvenes van asimilando dicha concepción, aun en forma fragmentada.

Cabe preguntarse, entonces, por el sentido de esta enseñanza a la luz de lo que ya sabemos, a saber, que la narrativa del progreso es una particularidad histórica que ya está en retirada y no el estadio más avanzado y definitivo de la cultura occidental como lo pensaron nuestros antepasados modernos. Además, hemos dicho que debemos comprender lo que ha sido ese proceso de agotamiento de dicha narrativa para ubicarnos en el presente con una visión enriquecida que nos permita hacer sentido holístico.

Con estas dos inquietudes se planteó la necesidad del diseño de actividades para la enseñanza de la historia de Venezuela en un momento bastante avanzado del proyecto de educación, pues existió una duda acerca del alcance de esta enseñanza en el nivel de primaria, en particular en los

primeros años, dado que esta etapa se concentra en la adquisición de la lecto-escritura y los conocimientos más básicos de la aritmética.<sup>6</sup> La enseñanza de la historia de Venezuela está contemplada en el currículo nacional desde primer grado.

Ante la duda, aún se podría considerar la importancia de introducir desde el inicio de la escolarización el conocimiento histórico nacional, en tanto, sirve como un proceso de familiarización acerca de personajes, batallas y eventos cruciales, todo lo cual ayuda a darle sentido a cosas, tales como la conmemoración de las fechas patrias. Sin embargo, habría que preguntarse acerca de las posibilidades que tiene tal proceso de familiarización si consideramos la complejidad de nuestra historia americana, pues esta involucra un entramado muy rico de realidades geográficas, culturales, políticas, económicas —por nombrar sólo algunas— tanto de Europa como de América, todo lo cual constituye el contexto que le dio sentido a las formas institucionales que posibilitaron al gobierno colonial y a los ideales que movieron las luchas independentistas.

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

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

### **El diseño educativo para la enseñanza de la Historia de Venezuela en el Unidad Educativa Colegio José Felix Ribas**

El diseño presentado en esta sección fue llevado a cabo en el marco de un proyecto de grado para optar al título de ingeniero de sistemas de la Universidad de Los Andes (Venezuela). Dicho proyecto fue realizado por Figueroa (2017a y b) bajo la tutoría de la autora. El resultado de este proyecto es un manual que puede ser utilizado por el profesor y los alumnos para el desarrollo de los contenidos relacionados con la etapa histórica

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA

comprendida entre 1830 y 1958, etapa de la cual forma parte el inicio de la explotación petrolera en Venezuela.<sup>7</sup>

El trabajo se desarrolló partiendo de un diagnóstico general basado en la observación y la evaluación cualitativa de habilidades de lectura y escritura de los 25 alumnos que conformaban el curso, en virtud de las exigencias del proyecto educativo en cuanto al uso de cuentos como material básico para la enseñanza. Respecto a la etapa de observación, Figueroa (2017) comenta lo siguiente:

En esta etapa se determinó el desinterés por la asignatura, esto se basó principalmente en la observación de tres aspectos.

- Negación a participar: se observó que al menos 10 de los 25 alumnos cursantes de la asignatura se negaban a participar en clases.
- Fácil distracción: de los 25 alumnos, generalmente 17 de ellos distraían con facilidad durante las clases.
- Comentarios no referentes al tema de estudio: durante las clases de la asignatura Historia de Venezuela, un promedio de 15 de los 25 alumnos de la sección realizaba comentarios que no se referían al tema de estudio ocasionando interrupciones en el desarrollo del mismo.

Esto nos muestra que un poco más de la mitad de los estudiantes de la sección, sienten desinterés por el estudio de la asignatura. (p. 26)

En cuanto a la evaluación de las habilidades de lecto-escritura se procedió del siguiente modo:

Habilidades de lectura: se les pidió a 14 alumnos que leyeran parte de un cuento. De estos alumnos 12 no mantenían una lectura fluida y omitían letras, sílabas y palabras. Además, utilizaban como estrategia de lectura deducir la palabra viendo solo sus primeras sílabas, con lo que muchas veces la palabra pronunciada no coincidía con la palabra escrita.

Habilidades de escritura: se les pidió a los 25 alumnos cursantes de la asignatura que realizarán un escrito sobre algún tema de interés. Los resultados arrojaron que 18 de los alumnos tenían por lo menos un error ortográfico, además reflejó que 5 de los escritos mostraba falta de contenido. (Figueroa, 2017, p. 26)

También se realizó una encuesta a 24 de los 25 alumnos basada en las siguientes preguntas: (a) ¿Tiene Ud. interés por el estudio de la asignatura

Historia de Venezuela?; (b) Durante las clases de la asignatura Historia de Venezuela, ¿presta Ud. total atención?; (c) ¿Participa en las actividades realizadas en el salón de clase?; y (d) Cree Ud. que sus compañeros se interesan por la asignatura?

Cotejando las respuestas se llegó a la conclusión de que más de la mitad afirman que solo a veces prestan atención y participan en las actividades de la asignatura (p. 28).

El trabajo en el aula inició con la lectura —y desarrollo de las explicaciones necesarias para su cabal comprensión— de un cuento corto llamado *La memoria del mundo* de Pedro Ugarte (Figueroa, 2017b, pp. 2-8). Su propósito fue introducir a los estudiantes en la metodología que se seguiría con el texto narrativo principal para enseñar los contenidos del programa oficial, a saber, la novela *Casas Muertas* de Miguel Otero Silva.

El argumento del mencionado cuento se centra en el esfuerzo que hacen los sobrevivientes de una explosión que casi aniquila a la humanidad. Tales esfuerzos abarcan desde la reconstrucción de ciertas condiciones materiales hasta uno que llega a ser entendido como necesario, a saber, el esfuerzo por la recuperación de la memoria.

Con este cuento se logran varios objetivos dentro de los planteamientos del proyecto educativo de la sistemología interpretativa: por un lado, se presenta el sentido que tiene el cuidado de la memoria que, en consecuencia, debe ser registrada y transmitida; por el otro, es necesario revisar e indagar sobre aspectos históricos universales mencionados en el cuento, como los mayas, los vikingos, Alejandro Magno, entre otros asuntos.

Al exponer el sentido de la historia en la trama narrativa en cuestión, se presenta a los estudiantes una posibilidad de entender por qué no podemos prescindir del conocimiento histórico para entender lo que somos en el presente. Esto es especialmente importante cuando se trata de la educación de los más jóvenes, pues las nuevas generaciones, embarcadas en los procesos educativos formales, se ven empujados a tomar conciencia —bajo una conducción con mayor sistematicidad y rigor— de un mundo que puede resultar desconocido para ellos hasta ese momento. Por ejemplo, en esta asignatura de Historia de Venezuela comenzarán a comprender el contexto histórico a partir de 1830 hasta 1958.

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA

La mención en el cuento de una serie de asuntos vinculados con lo que conocemos como “Historia Universal”, posibilita su indagación y tematización de contenidos temáticos en función de la comprensión cabal del cuento. Se espera con ello acostumbrar al estudiante a pensar en términos de contextos más amplios que le dan sentido a asuntos puntuales. En el caso particular del cuento, la comprensión de los contenidos relacionados con los pueblos antiguos, como los vikingos o los mayas, adquiere sentido para reforzar el argumento narrativo centrado en la necesidad de recuperar el registro histórico de una humanidad casi diezmada por una catástrofe. Recordemos que una etapa dentro de las actividades pedagógicas propuestas por el proyecto educativo que nos ocupa es el desarrollo de los contenidos temáticos.

En el espíritu de esta lectura se fue preparando el escenario para inducir en los estudiantes preguntas acerca de la historia de la institución en la que ellos estudian. Esto condujo a la tarea de investigar en esta dirección y la de escribir un pequeño cuento en el que se mostrara la importancia de la historia (Figueroa, 2017a, p. 23). De este modo, se propicia el cultivo de un afán de sentido, tal como es el propósito del proyecto educativo, además del ejercicio de las habilidades de escritura de textos donde ordenen las ideas derivadas de una investigación bibliográfica, como fue en este caso.

Habiendo cumplido esta especie de fase preparatoria, se procedió a la lectura de la novela *Casa Muertas*. La razón por la que se escogió esta novela fue su valor como muestra de las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales de Venezuela durante el gobierno de Juan Vicente Gómez (1908-1935). Tales condiciones son las que rodean al inicio de la explotación petrolera en manos de compañías extranjeras y comienza en Venezuela un proceso problemático de transformación de la economía rural a la economía rentística.

La novela muestra el impacto social del ejercicio de un gobierno despótico, cruel con sus detractores políticos, que abandonó a su suerte a una cantidad importante de pueblos campesinos que fueron menguando ante la enorme atracción que ejerció la explotación petrolera concentrada en pocas regiones del país, especialmente al occidente y al oriente.

A continuación, mostraremos y comentaremos algunos de los aspectos que consideramos más relevantes del manual diseñado en cuanto al desarrollo de los contenidos temáticos. Recordemos que en esta etapa

cada una de las explicaciones dadas, no solo brindan una cierta información pertinente para la trama del cuento, sino que también se fomenta el ejercicio de ciertas habilidades y disposiciones intelectuales que, como un todo, constituyen una voluntad movida por un afán de sentido holístico.

**Una habilidad necesaria: inferir.**

La lectura de esta novela<sup>8</sup> comienza con una reseña biográfica del autor y un ejercicio de imaginación acerca del tema de la novela basado en su título. El propósito de este ejercicio es fomentar la habilidad de hacer inferencias para contrastarlas con el conocimiento adquirido posteriormente. Podemos decir que la comprensión de algo que acontezca puede conducirnos a inferir una serie de asuntos para conformar explicaciones más ricas en torno a un suceso particular. Además, esta habilidad está implícita en los procesos sistemáticos de indagación de las disciplinas científicas.

**La ubicación espacio-temporal del pueblo protagonista de la novela.**

Manejo de las representaciones geográficas como mapas y mapamundis para ubicar físicamente la región mencionada en la novela.

La novela se sitúa en un pueblo llamado Ortiz ubicado en los llanos venezolanos, lo cual es aprovechado para llamar la atención sobre la ubicación en el territorio nacional de este pueblo. Veamos cómo lo introduce el manual:

Pensemos un poco sobre lo que este capítulo nos presenta. Empecemos por familiarizarnos con los personajes y con el ambiente en donde se desarrolla la trama.

Al leer las primeras líneas nos damos cuenta que la historia comienza con un entierro, con el entierro de Sebastián, un muchacho que era “joven como la madrugada, fuerte como el río en invierno, voluntarioso como un toro sin castrar”. Este entierro se lleva a cabo en un pueblo llamado Ortiz, que el autor dibuja desde el comienzo como una aldea de muertos.

Pero, ¿sabemos dónde se encuentra ubicado Ortiz? Tratemos de deducirlo con base en lo que el autor nos va develando en la historia.

Sabemos que es un pueblo que se encuentra en el llano, entonces pensemos ¿cuáles son los estados que componen la región llanera de Venezuela? Trate

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA

de recordarlos antes de pasar a la siguiente página. (Figuroa, 2017a, p.20)

A continuación, se muestra el mapa de Venezuela en dos versiones, a saber, una referida a las regiones que componen el territorio (para ubicar la región de los llanos en la totalidad) y otra en la que se muestra el mapa político de la nación donde se especifican los distintos estados y las ciudades principales. Como el pueblo de Ortiz se encuentra en el estado Guárico, se muestra enseguida un mapa de dicho estado señalando con un círculo dicho pueblo.

### **La ubicación histórica que le da sentido a la preponderancia que tuvo el pueblo de Ortiz tal como lo presenta la novela.**

Al finalizar la lectura del segundo capítulo, llamado “La rosa de los llanos”, Figuroa (2017b), introduce el fondo histórico en el que se desarrolla la novela:

En este capítulo conocemos a nuevos personajes como: Hermelinda la de la casa parroquial, la Señorita Berenice la maestra de escuela, el Señor Cartaya y Epifanio el de la bodega.

Se muestra la historia de un pueblo que como muchos pueblos venezolanos, luego de vivir épocas de gran esplendor, entraron en el declive a causa de la crisis de la economía agrícola venezolana de finales de siglo XIX y comienzos del siglo XX. La novela cuenta la manera cómo apareció el paludismo, la hematuria, el hambre y la úlcera para ir aniquilando aquel pueblo llanero que una vez fue próspero, que fue la capital de Guárico. La ciudad más poblada y linda del Guárico. La rosa de los llanos.

Sabiendo esto podemos entonces preguntarnos ¿en qué momento de la historia venezolana Ortiz fue capital de Guárico?

Respuesta

La primera capital guariqueña fue Calabozo en 1848, cuando fue creada la provincia, hasta 1884, cuando Joaquín Crespo asume la presidencia de la República y otorga esa condición a Ortiz. Y no es sino en 1934 que San Juan de los Morros se convierte en la capital de este estado.

Es propicio comentar un poco más sobre el estado Guárico y su conformación político-territorial. En el gobierno de Guzmán Blanco estuvo presente la alteración de la organización del territorio nacional; como dice Pérez Vila (1985). A propósito de Guzmán Blanco, el mencionado congreso (“Congreso de plenipotenciarios”, mejor conocido como Congreso Federal)



reduce los 20 estados hasta entonces existentes a 7, algunos de los cuales engloban a varios de los anteriores”. Gracias a la decisión de este congreso el Estado Guárico deja de existir. En 1848 tendrá su origen como provincia, y en 1864 se denomina “Estado”. Pero Guzmán Blanco lo agregará como sección Guárico al Gran Estado guzmán Blanco, que luego se denominará Estado Miranda. No es hasta el gobierno de Cipriano Castro que Guárico vuelve a su antigua autonomía, pero con acentuados cambios en su conformación territorial que muestran las arbitrariedades de los caudillos de turno.

Con respecto a esto, y conociendo los problemas fronterizos que tuvo Venezuela, es interesante preguntarnos en resumen ¿cómo fue la conformación política del territorio venezolano a partir del período estudiado? (pp. 37-48)

En este punto se asigna como tarea responder a dicha pregunta a partir de la lectura de un material ofrecido en el manual para asegurar que todos tengan acceso a la información requerida.

**Enriquecimiento en la comprensión de la época en la que se ubica la trama.**

Atención a la arquitectura heredada del siglo XIX y la impuesta a principios del siglo XX a través de las obras de los respectivos gobiernos.

El capítulo IV titulado “La iglesia y el río” permite detenerse en aspectos vinculados con las características culturales de la época. Veamos:

Este capítulo continúa mostrándonos las características culturales de la época, en este caso, la arquitectura: “La iglesia era un edificio digno del viejo Ortiz, el señero vestigio que quedaba en pie del viejo Ortiz. Es cierto que nunca concluyeron la construcción, pero la parte levantada era sólida y hermosa...”

La iglesia de Ortiz la cual lleva el título de Santa Rosa de Lima por su arquitectura del siglo XIX, se incluye entre los templos más hermosos que existen en Venezuela.

En visita pastoral efectuada por el obispo Mariano Martí en 1780, se señaló que el templo era de una sola nave y de antigua construcción, pero el terremoto de 1812 afectó fuertemente su estructura. Es por esto que en 1886 se inició la construcción de una segunda iglesia, quedando esta inconclusa en 1895. A finales del siglo XX entre 1990 y 1997 se reinicia la construcción y se concluye el templo bajo la responsabilidad de la

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA

Arquidiócesis de Calabozo.

A continuación, se muestra una imagen de la actual iglesia de Ortiz.

A partir de esta imagen podemos imaginarnos cómo era la arquitectura venezolana en este periodo.

Arquitectura venezolana:

Durante el periodo que ocupa este estudio el movimiento arquitectónico estuvo encerrado en los moldes del estilo colonial con tendencia al renacentismo, en numerosos templos de Caracas y del interior. Para la segunda mitad del siglo XIX el estilo barroco estaba en vigencia en la construcción de edificios, de los cuales quedan algunas muestras en San Carlos de Cojedes, Guanare, Barinas, Coro y Valencia. El mayor esfuerzo arquitectónico se hace en función de la construcción de iglesias. Entre 1830 y 1870 se construyen edificaciones religiosas en Caracas, Puerto Cabello, Mérida, Ciudad Bolívar, Barquisimeto y La Guaira.

Con la llegada del General Antonio Guzmán Blanco al poder (1870) va cambiando la fisionomía arquitectónica, especialmente de las edificaciones de Caracas. Es resaltante la influencia del neoclasicismo francés en las obras ejecutadas por el gobierno guzmancista. En el gobierno del General Joaquín Crespo florecieron las construcciones de ornato para el embellecimiento de la capital venezolana. Cipriano Castro se centró en la realización de edificios públicos, vías de comunicación y obras de ornato y conmemoración histórica. En los tiempos de Juan Vicente Gómez, las obras públicas constituyeron unos de los principales aportes del régimen gomecista; los edificios administrativos, militares, sanitarios, culturales y recreativos merecen relevancia dada su magnitud, diversidad y presencia en el territorio nacional. (Figueroa, 2017b, pp. 72-75)<sup>9</sup>

### **Acercamiento a la historia contemporánea nacional a partir de una narrativa.**

Finalmente hemos querido transcribir un fragmento de la novela en el que se expone el drama de los estudiantes presos en cárceles donde se les condenaba a una muerte segura por su oposición al gobierno de Juan Vicente Gómez. Este es un episodio cierto de nuestra historia contemporánea.

Creemos que es más pertinente el encuentro con el pasado que nos constituye a través de la lectura de una obra que, además, es de una gran calidad literaria. La trama narrativa en la que se van entretejiendo los

personajes y los hechos que los vinculan, sean ficticios o inspirados en acontecimiento pasados, va creando una perspectiva más rica en la que brillan por su ausencia la justicia, el respeto, la libertad. Creemos que este camino es más propicio para ir forjando espíritus movidos por los ideales heredados de la modernidad que aún siguen siendo valorados en el presente.

Panchito refirió cuanto sabía de aquellos presidios: Palenque, la China, el Coco. Su mujer lloró al escucharlo. Marta estaba embarazada y seguía siendo linda con su barriguita, su caminar pausado y su llanto por los estudiantes presos.

—Los tiran a dormir en el suelo, les remachan grilletes en los pies, los sacan a trabajar desde la madrugada, les caen a latigazos si intentan descansar, los matan de hambre, les pega el paludismo, los revienta el sol —enumeraba Panchito implacablemente.

Y Martica se enjugaba las lágrimas en el extremo de la manga, como ayer, cuando él encontró una calavera en las bóvedas del viejo cementerio.

—Deben haberse puesto feas las cosas en Caracas cuando mandan los estudiantes a morir en Palenque —opinaba Pericote en la bodega de Epifanio.

—Mejor es que no te pongas a hablar pendejadas —le aconsejaba el bodeguero—. Si así tratan a los estudiantes, ¡qué dejan para nosotros!

Y los dos se quedaron mirando en silencio el vuelo de una mosca gorda y verdosa que llegó atraída por el vaho de las sardinas rancias.

—¿Qué se estarán creyendo esos cagaleches? —denostaba el coronel Cubillos en la Jefatura, con el secretario y dos policías como auditorio.

—¿Que van a tumbar el general Gómez con papelitos? En la carretera van a saber cómo se bate el cobre.

—Sí, coronel —musitaba rastreramente el secretario.

—Fusilarlos es lo que ha debido hacer el general Gómez para que se acabara la guachafita. Los pone en la Universidad, les paga los estudios y ahora le salen con protestas. ¡Son unos malagradecidos!

—Sí, coronel —volvía a decir el secretario. (Figuroa, 2017b, p. 111)

Respecto a los resultados obtenidos con la implantación del manual, se hizo un diagnóstico posterior que arrojó una mejoría considerable en cuanto a las habilidades de los estudiantes para la lectura y la escritura, la capacidad para generar hipótesis y planteamientos originales, la realización de las actividades planteadas en el manual, así como su interés hacia la

materia. Además de la valoración positiva efectuada por la autora del diseño hay que mencionar la opinión favorable aportada por el profesor titular de la materia (2017b. pp. 27-29).

### **Una reflexión final**

El lenguaje es *lenguaje vivo*. El lenguaje nos ocurre hablando, escribiendo. La gramática es la disección del lenguaje como si fuese una mariposa muerta, una mariposa iridiscente que ha dejado de volar, por aquí y por allá.

Una mariposa muerta no algo tras lo cual un niño pueda correr, impulsado por su afán infantil de apropiarse de un mundo nuevo para él que lo atrae porque lo invita a sumergirse en él, con sus juegos, con ese estilo conmovedoramente absurdo con el que los niños a veces preguntan y se explican las cosas que ven.

Si el lenguaje se enseña leyendo, escribiendo, fomentando la imaginación infantil —con la que siempre podremos contar— el niño establece una relación más propicia para hacerse en ese mundo al cual ha venido y que se le entrega, y que le *debemos* entregar a través del lenguaje, la lengua madre, para brindarle al niño mayores posibilidades de hacer sentido.

Si lo que se le entrega al niño es un lenguaje empobrecido, tanto en su significación como en el despliegue de usos que el lenguaje posibilita, el mundo que recibe es un mundo pobre que le ayudará muy poco a comprender la realidad humana que es compleja siempre y más aún en esta época en la que predominan los fragmentos de una narrativa agotada como la del progreso, y carente de alguna otra narrativa de sentido que nos permita entender lo que nos pasa, que nos permita hacer sentido trascendente.

Así pues, la mayoría de nuestros jóvenes estudiantes viven un proceso devastador a lo largo de unos once o doce años de escolarización en medio de una cultura que padece el empobrecimiento del lenguaje. A esto hay que sumarle ese fenómeno reciente del uso de tecnologías masificadas, como los teléfonos celulares, y todo lo que conlleva en los modos de comunicación que se plantean como terriblemente reducidos, pero muy eficientes para entenderse con códigos triviales en extremo. Sumemos el uso y abuso de la imagen en estos nuevos códigos que elimina,

casi por completo, la necesidad de las palabras.

En este sentido, el joven egresa del bachillerato sin un buen manejo del lenguaje que le permita estructurar, con cierta coherencia, un conjunto de ideas que puedan ser expresadas apropiadamente y tampoco puede entenderlas muy bien cuando se enfrenta a ellas. Bajo estas condiciones, resulta cuesta arriba fomentar un pensamiento ordenado, que considere distintas posibilidades, pues lo poco que tiene es como una camisa de fuerza que restringe enormemente la formación y el despliegue discursivo de ideas. Esta es la tragedia educativa de nuestro tiempo.

### Referencias

- Aranguren, C. (1997). *La enseñanza de la historia en la Escuela Básica*. Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes.
- Figuroa, Y. (2017a). *Diseño de un sistema de actividades pedagógicas para la enseñanza de la Historia de Venezuela en la etapa de cuarto año de educación media: Un aporte al proyecto de educación de la sistemología interpretativa* (Proyecto de grado para optar al título de ingeniero de sistemas). Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Figuroa, Y. (2017b). *Manual de actividades pedagógicas para la enseñanza de la Historia de Venezuela en la etapa de cuarto año de educación media* (Proyecto de grado para optar al título de ingeniero de sistemas). Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Fuenmayor, R. (1991a). The self-referential structure of an everyday-living situation: A phenomenological ontology for interpretive systemology. *Syst. Pract.*, 4, 449-472.
- Fuenmayor, R. (1991b). Truth and openness: An epistemology for interpretive systemology. *Syst. Pract.*, 4, 473-490.
- Fuenmayor, R. (1994). El olvido del sentido holístico en la época post-moderna. *Sistemas*, 1, 1-22.
- Fuenmayor, R. (2001a). Educación y la reconstitución de un lenguaje madre. *Lógoi*, 4, 39-58.
- Fuenmayor, R. (2001b). *Interpretando Organizaciones*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Mora, J. (2011). *Estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de la historia de Venezuela en el Liceo Bolivariano "Dr. José Ramón Vega"*, Zea,

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA

edo. Mérida (Trabajo especial de grado). Universidad de Los Andes, Venezuela.

Pages, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30(82), 281-309, Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Villarreal, M. (2007). *Inicio en la Grecia Clásica de una historia ontológica de la educación occidental y muestra del diseño de actividades pedagógicas para 1o, 2o, 3o y 5o de educación primaria (Un aporte al proyecto de educación de la sistemología interpretativa)* (Tesis de Doctorado en Ciencias Aplicadas). Universidad de Los Andes, Venezuela.

### Notas

<sup>1</sup> Se puede decir que Fuenmayor considera como *narrativa* cualquier forma de articulación que brinde sentido. Por esta razón, la inclusión de las construcciones filosóficas forma parte de la narrativa del progreso, aun cuando los filósofos modernos se embarcaron en desarrollar los conceptos fundamentales siguiendo un modelo axiomático en clara oposición con las formas narrativas que eran consideradas propias de la tradición.

<sup>2</sup> Debemos aclarar que la denominación de *lenguaje madre* es utilizada por Fuenmayor para designar el lenguaje propio de cualquier narrativa de sentido, como por ejemplo, la narrativa cristiana que dominó en Europa en la Edad Media.

<sup>3</sup> Respecto a este último punto, debemos mencionar que el elemento moral es considerado en la medida en que el cuento pueda plantear distintas posibilidades de interpretación que puedan ser mostradas a los estudiantes para acostumbrarlos a presenciar la variedad cotidiana que se ofrece en cuanto a la conducta humana.

<sup>4</sup> Esta noción se refiere a la definición de A. MacIntyre citada por Fuenmayor (2001b, p. 107) del siguiente modo: [Una práctica es] una forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, socialmente establecida, mediante la cual se realizan bienes internos a esa forma de actividad, en la medida en que se intentan alcanzar esos patrones de excelencia que son apropiados para —y que parcialmente definen a— esa forma de actividad; con el resultado de que los poderes humanos para alcanzar excelencia y las concepciones de los fines y bienes envueltos son sistemáticamente mejorados (traducción de Fuenmayor).

<sup>5</sup> Véase Aranguren (1997).

<sup>6</sup> La tesis doctoral de la autora (2007) se concentró en el diseño de manuales para la educación primaria. En dichos manuales las referencias a los contenidos de la historia de Venezuela son muy escasos.

<sup>7</sup> El diseño no contempla todo el programa debido a que el trabajo en el aula solo pudo efectuarse tres meses después de haber iniciado el año escolar. Así, el diseño se concentra en los temas correspondientes al segundo y tercer lapso de la planificación escolar.

<sup>8</sup> La novela aparece transcrita por capítulos en el manual junto con las explicaciones y las actividades que deben realizar los estudiantes correspondientes al desarrollo de cada capítulo. En cada clase se leía un capítulo por parte de los alumnos, incluyendo una nueva lectura por parte de la autora del diseño si ella lo consideraba necesario.

<sup>9</sup> La referencia a los estilos arquitectónicos ameritaría una explicación adicional que pudiera cubrirse con una clase de educación artística, si pensáramos en una enseñanza integrada en torno a cada una de las narrativas utilizadas. Este no era el caso del colegio donde se implantó el diseño y el desarrollo por parte de la autora del mismo estaba fuera de su alcance.





# REVISTA STULTIFERA

DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

VOLUMEN 2, NÚMERO 1, PRIMER SEMESTRE DEL 2019

ISSN 0719-983X

**Acceso abierto: hacia la gestión asociativa de bienes cognitivos.**

*Santiago José Roca Petitjean*

**Cobertura de servicios digitales, posconflicto y creatividad en Colombia: un análisis crítico.**

*José Rodrigo Córdoba-Pachón*

**Análisis de datos textuales. Una primera aproximación.**

*Joan Calventus Salvador*

**El poema *Altazor* como deconstrucción del lenguaje.**

*María Juliana Zamora Varela*

**Las similitudes entre el teatro jesuita y franciscano como método de integración de culturas.**

*Jesús Lara Coronado*

**La enseñanza de la Historia de Venezuela en el marco del proyecto de educación de la sistemología interpretativa.**

*Miriam Esther Villarreal Andrade*

**Reseña de Chomsky, N., Mouffe, Ch., Ramonet, I., ... Butler, J. (2017). *Neofascismo. De Trump a la extrema derecha europea*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual.**

*Natalia Picaroni Sobrado*



UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

SEDE PUERTO MONTT