

# ***Concepciones, conocimiento y didáctica en la enseñanza de la cultura aborigen de Mérida.***

## ***Un estudio de casos***

***Carmen Aranguren Rincón***

### ***1. A manera de Introducción***

Nos hemos propuesto acercarnos al objeto de conocimiento *la enseñanza de la Cultura Aborigen venezolana y merideña*, en el marco disciplinar de la asignatura Historia de Venezuela en el 7mo. grado de Educación Básica, según el modelo curricular vigente entre 1985-97. En tal sentido, intentamos develar los supuestos teóricos, científicos, didácticos y psicopedagógicos que soportan el paradigma referencial de su estudio, en relación a la conceptualización elaborada por docentes sobre la estructura programática y su aplicación en la práctica didáctica.

En la exploración de los fundamentos del paradigma curricular, la mayoría de los docentes investigados acepta la presencia hegemónica de postulados positivistas y conductistas que legitiman la fragmentación del conocimiento; la relación simplificante causa-efecto; la metodología verificable empíricamente; la actividad didáctica pretendida “verdad” a través de la experiencia; la relación estímulo-resultado en la comprobación del saber; el control de la práctica por medio de la adecuación al modelo curricular. Ello coincide con nuestra interpretación de la situación analizada, siendo que, en la materia programática se revela una fundamentación soportada en los principios antes mencionados, en evidencia de negación de categorías históricas fundamentales para comprender el desarrollo

social de los pueblos. En tal sentido, se valora la idea de hecho, sobre proceso; fecha, sobre tiempo; circunstancia sobre contexto; y, en el ámbito psicopedagógico puede observarse la preeminencia de asimilación sobre conceptualización; memoria sobre análisis; actividad sobre praxis; descripción sobre problematización. En esta postura, la intervención del docente se reduce a transmitir información intrascendente y a legitimar los saberes instituidos. El alumno es entonces, objeto en el proceso educativo, donde su papel simplificado se reduce a retener y reproducir datos que le permitan acomodarse a las exigencias triviales de la condición didáctica. Más aún, podemos decir, que no existe búsqueda de “verdad” histórica como sistema de análisis, en estos referentes disciplinares y didácticos que obvian la confrontación y discusión de la ciencia. Este enfoque, desconoce por ejemplo, que al estudiar la *cultura autóctona*, la reflexión acerca de la cualidad de su existencia, su realidad antropológica, su contexto de relaciones, la vida social desde su propia historia y la de los otros, posibilita el proceso de conceptualización/valorización y la aproximación a la verdad o falsedad del saber investigado, pues sustanciar lo verdadero exige la prueba del debate, la constatación que lo ratifica o lo destruye; planteamiento que tiene consecuencias teóricas, prácticas, metodológicas, curriculares y educativas en todo el Proceso Unitario de Enseñanza-Educación de la Historia.

Por lo que vemos, el paradigma teórico-didáctico del Programa de Historia de Venezuela, acepta, de una u otra manera, la descomplejización de los procesos sociocognitivos en el desarrollo del conocimiento, privilegiando la acumulación informativa de datos aislados en una estructura conceptual donde priva la modalidad simplista del conocer. Así, en el estudio de los *pueblos aborígenes* se subrayan los **“elementos” de su organización** con una visión parcelada, por lo que la explicación del desarrollo social se detiene en el dato y nunca a partir de su entidad y transcendencia en la conformación de nuevas realidades, problemas y concepciones.

En este escenario interpretativo se pudo percibir -en términos generales-, que los docentes entrevistados presentan desmotivación en tratar de buscar un planteamiento distinto y

fundamentado de la enseñanza de la Historia y del marco conceptual que la soporta en el material curricular; ello, a pesar de admitir la importancia de esta asignatura en el desarrollo de una conciencia social crítica. En consecuencia, es necesario indagar sobre el status de identidad profesional, interrogándose acerca del sentido de la profesión, de qué es ser docente y docente de Historia, el por qué y para qué de su papel en la educación y en la sociedad.

La importancia de la enseñanza de la Historia de Venezuela y, en ella, la atención al proceso de desarrollo de *la cultura aborígen*, es de particular significado, no por simple interés circunstancial o académico, sino porque pensamos que, siendo Venezuela un país en condiciones de desnacionalización creciente, es importante buscar referentes históricos en modelos educativos, científicos y didácticos que planteen orientaciones alternativas en la formación del pensamiento y la conciencia histórica, procesos constitutivos de la memoria social y de una postura crítica-reflexiva sobre el acontecer de la vida nacional.

## **2. Fundamentación Teórica**

Construir una ciencia histórica y una teoría de su enseñanza son propósitos que se ubican en marcos epistemológicos de paradigmas hegemónicos en momentos determinados del desarrollo científico-social. Así, podemos decir que han sido diversos y divergentes los enfoques que interpretan ambas dimensiones del fenómeno de estudio. En este sentido, es de destacar, tal vez por su relevancia y extensión en el tiempo, la influencia de la corriente positivista y neopositivista, cuyos principios han negado la consideración de fundamentos teóricos, interpretativos y valorativos en las explicaciones históricas, afirmando que tales postulados interfieren en el carácter “objetivo” que debe privar en un modelo de ciencia. En consecuencia, este discurso historiográfico ha penetrado también las concepciones didácticas del proceso de enseñanza, privilegiando una concepción parcelada y descriptiva del conocimiento histórico. Por ejemplo, en los Programas de la Tercera Etapa, en el estudio de *las culturas autóctonas*, se puntualizan datos

informativos que desconocen la estructura social y global de esa realidad. Esto por supuesto, se corresponde con la metodología de enseñanza transmisiva y recurrente que se identifica con los principios de un aprendizaje atomizado, memorístico. De este modo, la exigencia curricular permanece inmóvil en respuesta a un modelo educativo lineal, con intención enciclopedista, organizado para reproducir información vacía de significado y de propuesta en el desarrollo del conocimiento y en la formación de la conciencia individual y social. Es oportuno afirmar, entonces, que la reforma curricular de la programación de Historia de Venezuela implementada en nuestro país a partir de 1.985, no concedió tratamiento distinto al estudio de *la cultura aborígen* en sus múltiples manifestaciones. Lejos de superar los esquemas didácticos y disciplinares tradicionales, legitima la enseñanza retórica y el aprendizaje acrítico del saber, a la vez que muestra sesgo en los contenidos temáticos, unas veces hacia la orientación extensiva de los mismos y otras, asumiendo el estilo deficitario y desactualizado del conocimiento histórico. En consecuencia, el paradigma positivista que soporta este diseño privilegia los aspectos formales del currículum al subrayar hechos, características, elementos, del fenómeno objeto de estudio sin plantearse qué o quién existe más allá de ellos. Desde esta postura, conocer y enseñar Historia asume la condición de discurso banal, unilineal, en respuesta a la validación del ordenamiento jerárquico cronológico, ajeno a un sistema conceptual que conceda legitimidad científica a la teoría y a la praxis educativa en este campo de conocimiento.

La relación entre enseñanza de la Historia y premisas teóricas del positivismo, niega la interdependencia entre el sujeto cognoscente (alumno) y el objeto de conocimiento, (la ciencia histórica). Este presupuesto afirma una estructura cognoscitiva conforme al modelo mecanicista que acepta la interpretación pasiva, contemplativa, de los fenómenos históricos asimilados a través de metodologías instrumentales. Por otra parte, se admite que tanto el docente como el alumno, en condición de sujetos cognoscentes, son imparciales, incapaces de contaminarse de diferentes ideas, valoraciones y actitudes al estudiar los procesos históricos, e igualmente, de superar todo condicionamiento

social/educativo en el conocimiento de la historia. En su transcurrir, el positivismo se incorpora a la tradición romántica y patriótica de la historia y su enseñanza, acogiendo con entusiasmo y casi exclusivamente, la obra individual y heroica de quienes por una u otra razón asumen carácter de prototipo social en el desarrollo de los pueblos. Las concepciones positivistas han estado presentes en la educación venezolana desde la segunda mitad del siglo XIX, hasta pudiéramos decir, nuestros días, cuando aún permanecen las razones originarias de este modelo, a pesar de los intentos de reformas curriculares, casi siempre desprovistas de reflexión teórica acerca del paradigma fundante. Pasando a otro momento del desarrollo de este referente, en las últimas décadas del siglo XX, se percibe un cierto interés por las condiciones del sujeto del aprendizaje. El alumno, tanto tiempo omitido, considerado objeto, comienza a cumplir un papel controversial en los nuevos ensayos educativos; pues, por una parte se le concede reconocimiento formal y por otra, se niega su condición de sujeto histórico en la propia enseñanza de la Historia. Tal concepción desconoce que el ser humano es un ser libre, siendo su esencia, crear y recrearse a sí mismo al tomar conciencia del proceso en que él se va formando; por lo que la educación se legitima cuando prepara las condiciones de la libertad humana. En el marco de esta idea se diseñan “experiencias” metodológicas orientadas a considerar **las necesidades** de quien aprende; sin embargo, al profundizar el significado comprendemos que su fundamento responde a una noción banalizada y pretenciosa del ser educando y educado. Por supuesto, nunca se propone el definir **qué es necesidad** ni discutir sobre ella. En este contexto, la investigación y el saber didáctico de la Historia, exige aplicar metodologías “activas”, estrategias y procedimientos sustentados en la lógica tecnocientífica que prima ahora sobre el objeto de aprendizaje. Resultado de ello, es una visión simplificada del proceso educativo al admitir –en este caso- un modelo de racionalidad instrumental que funda una manera de producir conocimiento de lo histórico, a la vez que dicta pautas en la planificación, organización y desarrollo de ese saber. En consecuencia, al abordar la programación de la disciplina se busca legitimar la materia de enseñanza sin plantearse la comprensión de los conceptos como componentes

del saber, pues pareciera que los contenidos por sí mismos otorgan validez a cualquier propósito de la docencia. Es indudable que en los niveles básicos de la educación sería inadecuado apremiar un proceso de conceptualización compleja, por cuanto el pensamiento del alumno aún no ha afianzado la madurez sociocognitiva requerida; sin embargo, esto no significa que se ha de aceptar el elementalismo como forma de aprendizaje, pues ello haría difícil preparar el pensamiento para tareas que impliquen potenciar procesos superiores en el desarrollo de conocimiento complejo, mediante la investigación crítica de los saberes. De aquí, deviene la necesidad encontrar categorías de análisis distintas en modelos teóricos, científicos y didácticos que permitan estudiar los fundamentos del aprendizaje y la enseñanza, no sólo desde el punto de vista psicopedagógico —como suele plantearse— sino reconociendo que tan importante como esto es la razón social, política, ética, humanística y valorativa presente en la comprensión de todo objeto de conocimiento.

Si aceptamos que la historia exige procesos específicos en la búsqueda del saber, se ha de entender entonces —desde una didáctica reflexiva— un nuevo concepto de sujeto humano para quien lo esencial no sea sólo 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 relación con la sociedad y con la naturaleza. Es entonces, como la enseñanza de la Historia constituye un espacio propicio a la formación de la conciencia histórica significada en la práctica social transformadora.

En otra dirección del problema, a pesar de algunos planteamientos didácticos actuales basados en el aprendizaje como descubrimiento y/o como construcción mental del sujeto que aprende, se desestima el estudio de la Historia desde esta propuesta que analizamos en cuanto a una nueva concepción del conocimiento histórico y su enseñanza, que, necesariamente afecta la condición estructural y la forma de elaborar el saber y su discurso, con implicaciones —por supuesto— en el pensamiento, actitudes, valoraciones, códigos, creencias, sentimientos, constitutivos de la formación cultural histórica del sujeto alumno.

A pesar de los nuevos ritmos y formas de acción que suponen estas revisiones psicodidácticas, se mantiene la misma concepción del objeto de aprendizaje heredada del siglo anterior: la Historia como resumen descriptivo en su totalidad, cada vez más sintetizada a causa de los grandes desarrollos que se van produciendo en la investigación histórica, por lo que se renueva lo más externo y formal, el resultado de las indagaciones y propuestas históricas, pero no los nuevos conceptos desde los que se investiga y se enseña esta ciencia. Así, las teorías que deciden el currículum de Historia se desfazan y confunden epistemológicamente.

El desarrollo de esas confluencias y divergencias, no definidas conceptualmente en el marco de la Historia enseñada, determina que en la actualidad se mantengan concepciones teóricas inconexas que a veces se contraponen, a consecuencia de la ausencia de un pensamiento coherente tanto en la investigación como en la didáctica de la Historia.

La pretensión actual —en casos aislados— de replantear el papel del sujeto y del objeto de aprendizaje desde las teorías que los soportan, exige establecer la naturaleza, las propiedades y las relaciones últimas del proceso de conocimiento, e igualmente, abordar con criterios fundamentados los problemas que atañen a la teoría y a la práctica de la enseñanza de la Historia en un marco coherente acerca de las finalidades socioeducativas del proceso didáctico.

El tema, sin embargo, es complejo y nos dispone a advertir, en algunas ocasiones, ciertos cambios generalmente mediatizados, detenidos en la intención y asfixiados por los paradigmas hegemónicos que han logrado calar la médula teórica de la enseñanza de la Historia. Desde una perspectiva epistemológica, el tratamiento de la Historia en la educación, a la vez que funda y consolida un pensamiento social y una visión política, también legitima modelos científicos-educativos, organizativos y metodológicos en el corpus curricular. Vemos, entonces, la proximidad de dos vertientes de un mismo problema: la historiográfica y la teórica-didáctica, cuyos postulados nos permiten adentrarnos en la búsqueda de respuestas a fenómenos recurrentes en el contexto científico, social y educativo. Es, en esta estructura básica, no explicitada generalmente,

pero si subyacente, donde se van construyendo determinados procesos cognitivos y concientes en el docente acerca de lo que debe ser la Historia enseñada; y en el alumno, acerca del aprender esta ciencia.

Se trata, pues, de la necesidad de deconstruir el arquetipo pedagógico, identificarlo y recrearlo de acuerdo a los avances que la nueva historiografía demanda al interpretar la historia como proceso de continuidades y rupturas que afecta la vida del ser humano en sociedad y que, en el ámbito didáctico fecunda la reflexión crítica argumentada del saber científico. Ambas dimensiones: la historiográfica y la didáctica no pueden separarse en la teoría y la praxis educativa pues conforman una síntesis, unificada y diversificada, a la vez, en expresión transdisciplinaria que articula la una en la otra, en intento de trascender el conocimiento mutilado en compartimientos.

Esto significa elaborar otros criterios para fundamentar el currículum en sentido de reemplazar la concepción misma, las bases teóricas de la Historia enseñada. Aquí, se ha de considerar la relación entre investigación histórica y didáctica a fin de superar los problemas que ha producido su contradicción conceptual y científica, para, de esta manera, afrontar desde ambas perspectivas, las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje que otros paradigmas de la Historia y de la Didáctica plantean a la educación de hoy. Ello es posible cuando se ha previsto un modelo referencial que otorga legitimidad al proceso científico didáctico, pues, bien sabemos, que de allí se desprende la fuerza de la actividad docente en sus múltiples manifestaciones. Desde este punto de vista, todo aprendizaje y todo ejercicio didáctico del educador presupone una reflexión previa sobre el pensar acerca del enseñar Historia, acto voluntario de conocer y comprender todo el Proceso Unitario de Enseñanza-Educación.

### ***3. Metodología***

El proceso metodológico de indagación se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa que acepta el conocimiento como trascendencia de la relación directa entre el sujeto y el objeto de estudio,

percibida ahora, en una estructura compleja que deviene unidad de condiciones (históricas, espaciales, sociales, educativas) que la constituyen, y, donde cada realidad interactúa en ella misma, con las demás y con “el todo” como proceso deliberativo.

Abordamos entonces, el desarrollo metodológico del estudio mediante la técnica de la Entrevista Semiestructurada aplicada a cuatro educadores que conformaron la selección en base a los siguientes criterios:

- a) Docentes de Historia de Venezuela que imparten el contenido programático Cultura Aborigen en el 7mo. grado de Educación Básica.
- b) Profesionales de nivel superior en la disciplina.
- c) Profesores de planteles urbanos de la ciudad de Mérida.

El instrumento empleado en la investigación tuvo el propósito de recabar información sobre referentes conceptuales, científicos, valorativos y didácticos del currículum en el tema de la enseñanza de la Historia de la Cultura Aborigen Venezolana y Merideña, estableciendo las siguientes categorías para obtener la información:

- Condición Personal y profesional.
- Formación docente y enseñanza de la Historia.
- Currículum y enseñanza de la cultura aborigen.
- Conceptualización del marco didáctico del Plan de Estudio.

La escogencia del Estudio de Casos se afirmó en la idea de referente metodológico que privilegia la exploración intensiva del fenómeno en un colectivo reducido de la situación, pudiendo ubicarse en el contexto de la tradición histórica e interpretativa. Su práctica se realiza en las condiciones reales en que los sujetos actúan y el fin principal consiste en analizar y describir a profundidad los diversos aspectos de un fenómeno para abordar la comprensión global del mismo, tratando de desarrollar teorías generales sobre la estructura y los procesos implicados en el objeto de estudio. Su fuerza reside en la atención no sólo a lo explícito, sino a lo subyacente y complejo de los procesos que describe, teoriza y generaliza.

#### 4. *Análisis de la Información*

Para una primera aproximación a la interpretación del material protocolar categorizamos la información en base a *unidades de significado* para cada cuestión solicitada a los participantes, teniendo en cuenta que el criterio básico a seguir depende siempre del contenido y de la naturaleza del objeto investigado. Su fin es reducir la masa empírica un menor número de unidades analíticas. (Martínez, 97:77). En este proceso se avanza hacia la búsqueda de relaciones y de supuestos que se producen y reproducen en el contenido informativo, permitiendo, a través del análisis, el enriquecimiento del proceso de categorización. De ninguna manera, es éste un proceso aislado, pues, simultáneamente se decantan conceptos, se identifican propiedades y se indagan sus relaciones para buscar integrarlos en una teoría coherente.

El primer apartado referido a la *Condición Personal y Profesional* de los docentes, integró 10 preguntas en forma de Encuesta debido a la objetividad de los datos requeridos. Allí se constató que todos poseen nacionalidad venezolana, la mayoría (3) tiene algún ascendiente vinculado a la profesión docente y la totalidad cursó estudios superiores en la Facultad de Humanidades de la Universidad de los Andes, donde obtuvieron el título de Lic. en Historia (dos de ellos) y Lic. en Educación —Mención Historia (los otros dos).

La motivación que indujo su escogencia profesional es divergente y estuvo representada en el interés laboral y la inclinación por la historia “como pasado y como ciencia”, según manifiestan los participantes.

En cuanto al tiempo de experiencia docente, esta variable se polarizó entre 1 y 26 años, siendo oportuno acotar que tal criterio no fue requerido en la escogencia de la muestra; de allí la amplitud encontrada y aceptada para el caso que referimos.

Los profesores informaron haberse desempeñado en casi todas las asignaturas del área de Estudios Sociales, precisando, desde luego, el ser docentes de Historia de Venezuela en el 7mo. grado, materia que consideran la más importante en su ejercicio profesional. La explicación

de esta preferencia se manifiesta en las siguientes ideas: “*Es reflejo de la evolución*”; “*base para el desarrollo de las demás asignaturas*”; “*en la Historia Contemporánea de Venezuela se integran todos los procesos sociales...*”

Cabe comentar, por último, que existe identificación entre el tiempo de graduado y el tiempo en que se han desempeñado como profesores de Historia, no siempre en Historia de Venezuela. Al respecto, sólo en un caso, se difiere en este sentido; el entrevistado “A”, con 20 años como profesional de la docencia, apenas 4 los ha ejercido en la asignatura.

En general, la información obtenida como tendencia en los indicadores evaluados, mantiene cierta simetría en lo cuantitativo y lo cualitativo de la información.

En el segundo bloque de datos sobre *Formación Docente y enseñanza de la Historia*, la exploración y análisis del contenido de las entrevistas nos orientan a descubrir como rasgo definitorio de los sujetos participantes, una identidad profesional admitida, aunque no valorada por la sociedad según ellos lo exponen. Todos consideran que la docencia en Historia es su razón profesional y su aporte a la formación del ciudadano en una asignatura base para comprender el desarrollo del proceso histórico-social.

Los docentes seleccionados, se caracterizan por haber recibido formación pedagógica, aunque no aceptan la calidad de ésta; caso típico de un entrevistado: “*no me considero satisfecho con lo que recibí porque hay muchas fallas y carencias...*”. Esta situación es un tanto contradictoria con el hecho de que, a pesar de reconocer deficiencias en su preparación didáctica, apenas uno, afirma haber realizado algún curso en este campo de saber.

Por otra parte, aprecian que existe divorcio entre la formación inicial universitaria y la práctica profesional, concediendo papel trascendente a la práctica de aula, entendida más como experiencia per se, que como proceso de investigación y superación científica, siendo notable la ausencia de metas y de valoraciones éticas acerca de las conductas que se describen.

Refieren los informantes, el hecho de encontrar diferencias marcadas entre el aprendizaje de *la cultura aborígen* recibido en las aulas universitarias y la enseñanza de esta temática en los contenidos del Programas de Educación Básica. En esta perspectiva, señalamos algunas referencias de los cuatro entrevistados: “*La Historia de los Programas no contempla la enseñanza de la cultura aborígen*”; “*En la Universidad se cursa una Historia profunda que exige análisis, la Historia de los Programas es memorística*”; “*La Historia sobre la cultura autóctona es muy profunda y la que se enseña es superficial en razón de que el Programa es muy extenso*”; “*La he estudiado muy poco, pero en los Programas hay debilidad sobre la enseñanza de la cultura autóctona, ésta se caracteriza por la poca importancia...*”.

Cómo podemos observar, el criterio del grupo fue uniforme en las respuestas dadas al cuestionar la escasa y/o nula importancia otorgada en los Programas al aprendizaje y la enseñanza de *la cultura primigenia*. Explorando el significado de esta postura acerca del problema, encontramos que el grupo acepta una intención ideológica en el tratamiento del tema por parte del Estado, representado en el Ministerio de Educación. Así, uno de los entrevistados, afirma que en los materiales curriculares “*apenas hay datos ambiguos, muy generales. Es prejuiciada y esa cultura se percibe como época de mucho atraso...*”.

En relación a la opinión que poseen sobre la enseñanza actual de la Historia de Venezuela, la visión acerca de su situación es categórica y muy condensada, predominando como pautas los siguientes aspectos: el divorcio entre la programación de la asignatura y las condiciones de la realidad; la extensión de los contenidos; la ausencia de la idea de proceso histórico. Es evidente, entonces, el reclamo subyacente de los docentes entrevistados acerca de la necesidad de una transformación conceptual, disciplinar y didáctica en el desarrollo de la asignatura. Igualmente, se pudo percibir afinidad de posturas ante esta cuestión y ante la información anterior. La existencia de tal coincidencia en los conceptos emitidos, se adscribe a la matriz general de opinión que venimos percibiendo en torno a la producción de juicios desfavorables al proceso pedagógico de la enseñanza de *la cultura aborígen* y de la Historia de Venezuela en general.

Pretendemos ahora, develar los conocimientos, criterios y valoraciones de los participantes en cuanto al *Currículum y la enseñanza de la Cultura Aborígen*. En el enfoque de la situación, constatamos en los profesores entrevistados, ideas confusas sobre la orientación teórica predominante en los Programas respecto al contenido de *la cultura aborígen* venezolana y de Mérida. Apenas una informante fue asertiva en la información requerida al indicar que el paradigma positivista y el conductista constituyen el fundamento conceptual del programa, reforzando su postura con la afirmación de que estas teorías fundamentan la enseñanza y el aprendizaje de los fenómenos histórico-sociales al destacar los hechos, el dato aislado, la relación causa-efecto. Su valoración sobre este modelo es cuestionadora, por cuanto sostiene que incide en formas didácticas tradicionales y en el desarrollo de procesos cognitivos elementales y nocivos, *“todo esto lo veo negativo para que el alumno aprenda la historia creativamente y el docente la enseñe desde otra concepción más original...”* El material informativo aportado sobre este tópico, nos remite a suponer que están presentes en los entrevistados, deficiencias teórico-conceptuales acerca de los postulados de las corrientes de pensamiento que soportan el currículum de Historia de Venezuela. Este fundamento se corresponde con la opinión anteriormente expuesta acerca de la débil importancia que tienen los contenidos de *la cultura autóctona* en los Programas. Conviene subrayar que este saber no se muestra claramente comprendido por los docentes; ni en relación a las bases teóricas de su enseñanza ni a la propuesta disciplinar que desarrollan en la práctica didáctica.

En términos del problema que venimos exponiendo, una idea comúnmente subrayada y coherente con el núcleo del contexto antes descrito, es la aceptación de la imagen subhumana, desvalorizada y atrasada del indígena, desde la postura eurocentrista de la programación, *“ahí se puede notar que el estudio de los aborígenes venezolanos se plantea a partir de la expansión europea del siglo XV”*; *“...eso tiene una consecuencia nefasta en la Historia de Venezuela porque hoy día se puede apreciar esa actitud despectiva y peyorativa hacia la tradición indígena, muy presente en nuestra cultura, aunque oculta por otros modelos”*. No es exagerado decir que la evidencia de esta

orientación en el contenido curricular, permite homogeneizar en un mismo criterio la opinión de los docentes entrevistados, a la vez que se relaciona la significación del problema con la pérdida de la identidad nacional y con el desconocimiento del origen cultural, considerado factor importante para entender los problemas de la realidad social venezolana. Creemos que el conocimiento del asunto tratado, elaborado de manera sesgada y elementalista, incentiva criterios reduccionistas que evaden conceptualizar los fenómenos históricos en el contexto global del proceso donde se desarrollan. Por ejemplo: responsabilizar a la reducción de la enseñanza de *la cultura aborígen* en la Escuela, del deterioro de la identidad nacional, es desconocer el status conceptual complejo de esta categoría, y el valor que representa como significación socialmente aceptada que orienta y estipula los modos de pensar de las personas y grupos sociales, por lo que se hace necesario entender su conceptualización en el ámbito del pensamiento y de la conciencia histórica, en síntesis de procesos y fenómenos sociales que han hecho que la nación sea lo que es y no otra cosa, pues la identidad es historia fundamental en lo que somos y en relación con los otros. Este comentario se inscribe en un llamado de atención sobre la referencia que generalmente se hace de identidad nacional, expuesta de manera ligera, más como slogan de un falso patriotismo que como elaboración interpretativa de problemas objetivos y subjetivos en una determinada sociedad.

Es unánime la afirmación de los participantes acerca de la ausencia total del contenido de *la cultura originaria* de Mérida en los Programas de estudio, no sólo del 7mo. grado sino en todos los cursos de Educación Básica “*no hay una Historia de Mérida en ninguno de los años de escolaridad; actualmente, con la reforma curricular que se propone para el presente año (1998) se trata algo en el área de turismo que comprende la enseñanza del patrimonio, algunas tradiciones, la gastronomía, pero esto no pasa de allí y de ninguna manera esto es historia*”, señala un docente, quien explica de esta manera su visión. Al inquirir sobre los criterios que pudieran considerarse fundamento en la enseñanza de dicha temática, se diversifican los juicios en atención a lo valorativo, considerado *mirada al pasado* y lo disciplinar, *atendiendo a procesos didácticos como la motivación, la globalización y la*

*sistematización de los contenidos*; esto es contrastado con el enfoque cronologista, historicista y eurocentrista que priva en la programación y, cuya pertinencia se expone en anterior oportunidad del diálogo.

El último agrupamiento de respuestas se propone sobre la base de consideraciones acerca de *la Conceptualización del marco didáctico del plan de estudio*. A fin de explorar la profundidad del saber aportado en cuestiones anteriores y de cruzar la información de algunas respuestas, se buscó la argumentación de posturas referidas al enfoque teórico del modelo didáctico. Las opiniones del colectivo, de nuevo se manifiestan carentes de conceptualización acerca de la orientación anteriormente mencionada: el conductismo. Un nuevo referente, el positivismo, se “ nombra ” en un caso, sin ahondar en las bases que lo sustentan. Esta corriente, la asocian a la actitud pasiva y conformista del alumno en el aprendizaje de la Historia, proceso incentivado –señalan- por la práctica docente de carácter retórico. Al respecto se afirma “...*el muchacho no tiene mucha inclinación a investigar, a cuestionar, a criticar, ellos se adaptan a lo que uno les da, y lo que dice el profesor es santa palabra...*”. Se expone, igualmente, que es evidente la relación entre las teorías anteriores y la metodología utilizada por el docente, la planificación impuesta por el Ministerio de Educación y el desarrollo de actividades didácticas de carácter individual.

Para los sujetos investigados, el Programa de Historia de Venezuela “*se insertó en una idea no clara de las Ciencias Sociales, por lo que la Historia arrastra también ese problema de indefinición*”; otro comentario apunta a un problema considerado relevante: la ausencia de coherencia organizativa en el material programático, “*en el caso de objetivos y contenidos se aprecia a veces una ilación, pero en otros casos, la falta de secuencia histórica influye en lo didáctico*”; “*no hay una propuesta distinta para la enseñanza de la cultura aborígen, es la misma para toda la Historia y tal vez, para todo el programa. Los objetivos sobre la cultura aborígen son muy pocos y se encuentran aislados, al comienzo, esto no se vuelve a mencionar en el resto del Programa, ni en la Colonia ni mucho menos en la etapa republicana. Esta cultura desaparece, entonces, de la Historia de Venezuela...*”

De acuerdo a la información que venimos procesando, se evidencia un supuesto admitido: el Programa desestima la elaboración

de una teoría de la ciencia histórica y su enseñanza; en este sentido, siguiendo el curso del paradigma neopositivista, el conocimiento se organiza en parcelas de información, desvinculadas del continuum temporal y espacial que le es propio. Por consiguiente, se atiende a cierto número de acontecimientos particulares presentados con regularidad y que, equívocamente, fundamentan la generalización de un determinado fenómeno histórico. Como dice uno de los docentes “...*persiste la fragmentación que busca la particularidad...*”. Por ejemplo, al interpretar el proceso económico en la cultura aborigen, se mencionan los cultivos, la actividad de intercambio, los productos más importantes, todo ello presentado de manera aislada, sin afirmarlo en un sistema de pensamiento que, a través de la conceptualización, categorización y valoración interprete este proceso en un orden de producción regulador de la vida social de estos pueblos.

Este contexto está en consonancia con el estilo de la práctica didáctica informada por los docentes y recomendada en la programación. Al efecto, destacan como Estrategias Metodológicas, la exposición, la lectura, la discusión, como simples actividades pragmáticas desubicadas de una fundamentación teórica que postule criterios para indagar acerca del qué, el por qué y el para qué de esa metodología, proceso que ha de estar legitimado en un paradigma teórico-científico.

En síntesis, en esta parte de la investigación, nos hemos centrado en la interpretación de los significados que los diferentes protagonistas-docentes, conceden al fenómeno de estudio en el cual ellos participan. Esta indagación nos ha llevado a descubrir, confrontar y constatar concepciones y supuestos que permiten acercarnos, en una primera oportunidad, a la construcción de un referente teórico para explicar la lógica conceptual, didáctica, disciplinar y metodológica de la enseñanza de *la cultura autóctona* en la programación de Educación Básica.

## **5. Conclusiones**

Es pertinente reconocer en los Programas y en la práctica docente, la presencia de una historia entendida como suma de

innumerables acontecimientos, en oposición a la historia interpretada como proceso de continuidades y rupturas que afecta la vida del ser humano en sociedad; la historia desarrollada en fragmentos de datos, sobre la historia que responde a una organización lógica-científica y a una tendencia a la conceptualización reflexiva; la historia que describe hechos y fenómenos, por la que problematiza el saber; la historia que condiciona el pensamiento reproductivo y la conciencia acrítica, por la historia que potencia la categorización y el análisis del conocimiento en actitud valorativa de la realidad; y así como estas reflexiones conducen a develar problemas de indudable actualidad, igualmente, nos remiten a indagar el origen y las consecuencias sociales y educativas de un modelo siempre en espera de respuestas históricamente válidas y coherentes.

Singularizando la situación, es oportuno puntualizar las siguientes caracterizaciones de la problemática:

- El Programa de Historia de Venezuela, y en lo que atañe al contenido de *la cultura aborígen*, omite el estudio de la Historia Regional y sus distintos referentes como especificidad histórica en relación con el desarrollo del proceso social venezolano.

- Por lo que podemos señalar que se obvia el estudio de *los pueblos primigenios de Mérida* en la programación del 7mo. grado, refiriéndolos de manera circunstancial en el contexto de las culturas indígenas de América y de Venezuela. En este ámbito, apenas *se describen ciertos rasgos elementales* del desarrollo de las etnias sin fundamentación alguna acerca de su génesis y organización social.

- La ausencia de este referente histórico es advertida y censurada por los docentes que participaron como informantes en la Entrevista aplicada.

- Los postulados teóricos y epistemológicos del material curricular, sustentados en los paradigmas positivista y pragmático-conductista, propician un aprendizaje memorístico y una enseñanza repetitiva de datos inconexos e intrascendentes en relación con *la cultura autóctona de Venezuela y de Mérida*.

- El estilo descriptivo que priva en el documento programático afianza la visión fragmentada y desproblematizada de los fenómenos históricos, donde, por ejemplo, la condición de los *pueblos aborígenes* responde a una idea de pasado inerte y de negación de su existencia en el presente.

- Los recientes aportes conceptuales y metodológicos de la Historiografía están ausentes de la estructura curricular en la asignatura Historia de Venezuela, no en el sentido de pretender trasladarlos o reproducirlos, sino en ser considerados en el desarrollo del conocimiento de acuerdo a las exigencias didácticas de la enseñanza y del aprendizaje. Esto significa utilizar otros criterios para fundamentar el currículum en razón de reemplazar su concepción misma, las bases teóricas de la Historia enseñada, para enfrentar, desde ambas perspectivas los problemas que en el saber y su enseñanza plantean los nuevos paradigmas de la Historia a la educación de hoy.

- Cabe destacar que la opinión de los entrevistados con respecto a la enseñanza de *la cultura autóctona* es categórica y consensuada al considerar que se concibe como apéndice de la Historia de Venezuela. A la vez, aceptan que existe una orientación ideológica en el tratamiento del tema, dentro de una postura eurocentrista y una estructura deformada conceptual y metodológicamente.

### ***Notas y biblioemerografía***

Aisenberg, B.; Alderoqui, S. (comps). (1.994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.

Alfaro Salazar, L.; Vargas J., A. (1992). *Prehistoria de Venezuela*. Caracas. Fondo Editorial Tropkyos.

Aranguren, C. (1997). *La Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. Mérida. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones / Caracas. Ediciones Los Heraldos Negros.

Arostegui, J. (1.995). *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. Barcelona. Crítica. Grijalbo Mondadori.

Basabe Barcala, J., et al. (1983). *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía*. Madrid. Anaya / 2.

- Benejam, P.; Pagés, J. (coords) et al. (1.997). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. Editorial Horsori.
- Bracho, J. (1.993) “El positivismo en la enseñanza de la Historia de Venezuela”. *Tiempo y Espacio* (19) : 41-50. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. Miguel Angel García e hijo, S.R.L.
- Briceño, M. A. (1.994). “Desarrollo y utilización del conocimiento”. *Apuntes Filosóficos*. (6) : 205 – 216. Caracas. Universidad Central de Venezuela. Escuela de Filosofía.
- Burguera, M. (1982). *Historia del Estado Mérida*. Caracas. Ediciones de la Presidencia de la República.
- Cardozo, A. (1967). *Proceso de la Historia de Los Andes*. Caracas; Biblioteca de Temas y Autores Tachirenses.
- Carr, W; Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Clarac de B., J. (1996). *Mérida a través del tiempo*. Mérida. Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones.
- Clío & Asociados. La Historia Enseñada. (1.996). (1). Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina.
- Febres Cordero, T. (1960). *Obras Completas*. (Tomos I-II-III). Prólogo por Rafael Caldera. Bogotá. Editorial Antares.
- Freire, P. (s/f). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá. Editorial América Latina.
- Fundación Polar (1.997). “Encuesta sobre enseñanza de la Historia de Venezuela. Análisis cualitativo y cuantitativo”. *Tierra Firme* (60) : 545 –594. Caracas. Editorial Tierra Firme.
- Goetz, J. P; Le Compte, M. D. (1.988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Grupo de Investigación Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. *Boletín* Nos 1/96 – 2/97 –3/98. Mérida. Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación.
- Luría; Leontiev; Vigotsky. (1.973). *Psicología y Pedagogía*. Madrid. Akal.
- Maestro González, P. (1997). “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia.” *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. (2): 9-34. Argentina. Universidad Nacional del Litoral. Centro de Publicaciones.

- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico, práctico*. México. Trillas.
- Márquez Carrero, A. (1980). *Cultura Tatu de Venezuela y los Orígenes de Mérida*. Mérida (mimeografiado).
- Ministerio de Educación. *Normativo de Educación Básica*. (1987). Caracas.
- *Programa de Estudio. Séptimo Grado*. Educación Básica. (1985). Caracas.
- Nava, B.; Vásquez, B. (1997). “Historia y Valores”. *Tierra Firme* (60) : 659 - 671. Caracas. Editorial Tierra Firme.
- Perrot D; Preiswerk, R. (1979). *Etnocentrismo e Historia*. México. Nueva Imagen.
- Rivas C., R. (1980). *Mérida. Una Ciudad con Historia*. (mimeografiado). Mérida. Universidad de Los Andes. Facultad Humanidades y Educación.
- Salas, J. C. (1971). *Estudios sobre Etnología e Historia*. Mérida - Venezuela. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación
- Salazar, L. A. (s/f). *Pedagogía de la Historia*. Caracas. Ediciones CO-BO.
- Sanoja, M; Vargas, I. (1974). *Antiguas Formaciones y Modos de Producción Venezolanos*. Caracas, Monte Avila Editores.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.
- Shardakov, M.N. (1968). *Desarrollo del Pensamiento en el Escolar*. México. Grijalbo, S.A.
- Topolsky, J. (1992). *Metodología de la Historia*. Madrid. Ediciones Cátedra, S.A.
- Vásquez, E. (1994). *Filosofía y Educación*. Mérida. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.

## **Carmen Aranguren**

---

Profesora de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Especialista en Educación Superior (Universidad Central de Venezuela). Cursante del Programa de Doctorado en pedagogía de la Universidad Rovira y Virgili (Tarragona-España). Coordinadora del Grupo de Investigación Teoría y Didáctica en las Ciencias Sociales. Autora del libro *La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*, por el cual recibió el premio Regional Fundacite 1997, al mejor trabajo en Ciencias Sociales.

### **Resumen**

El estudio se orienta a conocer los fundamentos conceptuales, científicos y didácticos de la práctica docente en la enseñanza de la historia aborígen en Mérida. Metodológicamente se aplicó el estudio de casos, empleando la entrevista a docentes, como técnica de recolección de información, lo que reveló que los profesores tenían un enfoque eurocentrista y parcelado de los contenidos, por lo que se subestimaba la enseñanza de la cultura primigenia.

**Palabras Claves:** Enseñanza de la Historia, Cultura Aborígen, Mérida.

### **Abstract**

The purpose of the authors is to learn about the conceptual, scientific and didactic elements of the practicum teaching of the aboriginal History in Mérida. As a methodology the study of cases was applied to gather information among teachers. Their interviews revealed that they had a eurocentric and parceled view of the aboriginal history, so its teaching was underestimated.

**Key Words:** History, Teaching, Aboriginal Culture, Mérida.