

PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA (1980-2026) REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE ENFOQUES CURRICULARES, MANUALES ESCOLARES Y NUEVAS DIDÁCTICAS

Tonny Francisco Peña Vielma¹

tonny.pena.iprgr@upel.edu.ve

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-0973>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" (IPRGR)
Venezuela

Recibido: 10/02/2026

Revisado: 16/03/2026

Aprobado: 20/04/2026

RESUMEN

El propósito de este artículo es revisar, a partir de la bibliografía, el estado actual de la enseñanza de la historia de Venezuela entre 1980 y 2026. La metodología empleada en la búsqueda de documentos se basó en el protocolo PRISMA para bases de datos e índices, como Google Académico, Redalyc, SciELO, Dialnet y repositorios institucionales de universidades venezolanas, con criterios definidos y un análisis de contenido desde un enfoque hermenéutico y un análisis crítico del discurso. Se identificaron 62 estudios que evidencian tres dimensiones importantes: a) la evolución de los diseños curriculares, del consenso al conflicto; b) el texto escolar como artefacto ideológico y de representación identitaria en la Colección Bicentenario; y c) nuevas estrategias y recursos utilizados para la enseñanza de la historia de Venezuela. Se concluye que existe una tensión entre la historia oficial, la historiografía reciente y las didácticas emergentes en relación de la incorporación de tecnologías digitales.

Palabras clave: enseñanza de la historia, currículum, textos escolares, didácticas activas, pensamiento crítico, Venezuela.

¹ Doctor en Innovaciones Educativas, UNEFA; Magíster en Historia del Mundo Hispánico, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), España. Magíster en Historia de Venezuela, Universidad de Los Andes (ULA). Licenciado en Historia, Universidad de Los Andes (ULA). Profesor de Historia en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (IPRGR-UPEL). Línea de investigación: Dinámica de Fronteras IEDUFRON IPRGR UPEL

ISSUES IN THE TEACHING OF THE HISTORY OF VENEZUELA (1980–2026) A BIBLIOGRAPHIC REVIEW OF CURRICULAR APPROACHES, SCHOOL TEXTBOOKS, AND NEW DIDACTIC METHODS

ABSTRACT

This article reviews, based on the existing literature, the current state of teaching Venezuelan history between 1980 and 2026. The document search followed the PRISMA protocol and used databases and indexes such as Google Scholar, Redalyc, SciELO, Dialnet, and Venezuelan university repositories, applying defined criteria and content analysis through a hermeneutic approach and critical discourse analysis. A total of 62 studies were identified, revealing three important dimensions: a) the evolution of curricular designs, from consensus to conflict; b) the school textbook as an ideological artifact and a vehicle for identity representation in the Colección Bicentenario; and c) new strategies and resources used in the teaching of Venezuelan history. The study concludes that tension exists among official history, recent historiography, and emerging didactics regarding the incorporation of digital technologies.

Keywords: history teaching, curriculum, school textbooks, active learning methodologies, critical thinking, Venezuela

INTRODUCCIÓN

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA (1980-2026)

En América Latina, la historia escolar ha desempeñado un papel fundamental desde el siglo XIX, sirviendo para cohesionar sociedades, legitimar autoridades y formar identidades colectivas en torno a la idea de consolidar los proyectos de los Estados nación de las repúblicas emergentes. La historia se ha utilizado para crear el relato fundacional y construir simbólicamente los elementos de la identidad nacional. Por lo tanto, los discursos se centraron en la narrativa de la independencia como un punto de inflexión en la formación de la idea de nación.

En este proceso formativo, Venezuela no es la excepción. Bracho (2016) observa que la historiografía escolar tiene un sentido, un orden y una finalidad distintos de los que rigen la historia académica, la cual está condicionada y adaptada a los fines del Estado nacional y, por lo tanto, es un monopolio de la historia oficial. Esa diferencia sigue marcando los debates curriculares en la actualidad y se refleja ampliamente en la literatura que aborda los problemas de la educación en historia en las décadas finales de los siglos XX y XXI, donde emergen tres perspectivas: la primera, sobre la historia oficial y el currículo; la segunda, sobre la historiografía en el ámbito de la investigación histórica; y la tercera, sobre la práctica educativa de los docentes y los medios pedagógicos. Estas tres perspectivas, en conexión, se complementan; sin embargo, es la tensión la que,

dialécticamente, caracteriza las relaciones, incluidos los extensos debates políticos y sociales.

La pertinencia de la enseñanza de la historia en la educación básica ha sido objeto de debate desde hace varias décadas. En 1977, la Academia Nacional de la Historia y la Sociedad Bolivariana rechazaron la incorporación de la asignatura de Historia de Venezuela a Estudios Sociales. Argumentaron que los criterios de la reforma eran inconexos y reduccionistas y que ponían en peligro la disciplina particular de la historia y su amplio desarrollo historiográfico (Brizuela, 2025). Siete años después, la implementación del área PASIN (Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional) reavivó el conflicto en torno a las áreas de conocimiento y a la formación integral de la educación básica. Según (Brizuela, 2025). En aquel momento, Arturo Uslar Pietri y otros intelectuales señalaron que dicho proyecto comprometía la integridad conceptual de la enseñanza histórica de Venezuela como categoría disciplinar con bases epistémicas y formativas propias.

Durante la segunda mitad del siglo XX, el sistema educativo venezolano funcionó bajo un acuerdo político que garantizaba la gobernabilidad democrática, tras un sinfín de conflictos sociales y políticos de la Venezuela contemporánea. El fin de la dictadura en 1958 supuso una etapa de acuerdo y de fortalecimiento de las instituciones y del Estado, descrita por Romero (2004) como un sistema centralizado en el que las élites evitaban los conflictos sociales mediante la distribución de la renta petrolera. La historia oficial justificaba la transición a la democracia civilista, exaltaba a los héroes y silenciaba las

contradicciones de clase y los desequilibrios ecológicos. La unificación de Geografía e Historia en Estudios Sociales, prevista por la Ley Orgánica de Educación de 1980, suscitó críticas y marcó el inicio del desgaste del modelo educativo.

El Caracazo de 1989 y los intentos de golpe de Estado de 1992 marcaron un momento clave que condujo al colapso del sistema representativo. Cuando Hugo Chávez tomó el poder en 1999, el Estado empezó a impulsar un cambio en la forma de contar la historia, un cambio que ya formaba parte de la tradición historiográfica de servir como justificadora de los procesos políticos y de construir una nueva identidad ciudadana en torno de discurso de la historia patria, así que el cambio no era profundo ni revolucionario, sino más bien adaptativo como lo ha sido la tradición histórica al mandatario de turno, con algunos matices ideológicos singulares, de incorporación eclética e ideologías marxistas con nacionalismo y tradición militarista y una simbiosis compleja de ideas progresistas. Desde entonces, la enseñanza de la historia de Venezuela se convirtió en un espacio de constantes reformas, debates repletos de ideas diversas, contradicciones e intentos de transformación y cambio tanto en los contenidos como en los métodos de enseñarla, reflejo constante de los debates por definir quiénes somos como nación y por la hegemonía política.

El propósito de este artículo de revisión es comprender, en este amplio período que abarca desde finales del siglo XX e inicios del XXI, cuáles son los debates, las tensiones y las relaciones dialógicas que marcan el problema de la enseñanza de la historia.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta revisión se enmarcó en el protocolo PRISMA 2020, que sirvió de guía metodológica y de base para el análisis de metadatos y la organización de la literatura relacionada con el problema. Inicialmente, se consideró la posibilidad de establecer una periodización para ajustar ciertas etapas de cambio; sin embargo, la dispersión de la información, junto con la complejidad del debate y del contenido, requirió una ampliación significativa de la revisión, tanto temporal como de los materiales a analizar, donde incluyo literatura como tesis de grado, hasta artículos científicos y textos en formatos de libros de una única edición; esto se debe al propio objeto de investigación que transita desde los formatos tradicionales hasta el formato digital en bases de datos.

El enfoque utilizado fue cualitativo de contenido, con el propósito de identificar patrones bibliográficos sobre la enseñanza de la historia en Venezuela, empleando herramientas hermenéuticas y análisis crítico del discurso para examinar las ideologías presentes en currículos y manuales escolares y las nuevas didácticas ajustadas a los cambios de la sociedad digital y campo de los enfoques de la enseñanza de la historia de Venezuela.

El proceso de consulta de las fuentes utilizadas se realizó entre enero y agosto de 2026 e incluyó publicaciones de 1980 a 2026 en bases de datos conocidas en el ámbito de las ciencias sociales, como Redalyc, Dialnet, SciELO y Google Académico. Se complementó la información para parte del trabajo de grado de maestría y tesis

doctorales en repositorios de las universidades venezolanas que más han dedicado interés en sus programas de formación por la historia, tanto como disciplina como por su enseñanza, entre las que destacan: UPEL, la ULA, la UCV, LUZ y distintos centros de investigaciones en el ámbito de la enseñanza, descartando trabajos en inglés, y de los documentos particulares de la ANH de Venezuela, considerando posibles sesgos por sus posiciones. Sin embargo, como se verá luego, se incorporan sus distintas posturas de acuerdo con los argumentos de los trabajos principales revisados.

Las búsquedas usaron términos como “Enseñanza de la historia” y se agregaron en la refinación términos específicos como “Venezuela”, “Didáctica de las ciencias historia” AND Venezuela, “manuales de enseñanza de la historia” AND Venezuela, “Colección Bicentenario” AND Venezuela, “didáctica de la historia” AND AND Venezuela.

Para seleccionar el material final, se aplicaron criterios como: estudios en el sistema educativo venezolano sobre currículos, discursos históricos, diagnósticos de aula o estrategias didácticas; artículos indexados, libros arbitrados, ponencias o tesis en español o en inglés, entre 1980 y 2026. Se excluyeron opiniones sin respaldo empírico, reseñas, prensa y estudios internacionales no relacionados con Venezuela.

La evaluación de la calidad metodológica se realizó mediante una rúbrica que consideró aspectos como la claridad de los objetivos, el diseño, la muestra, la validez de las herramientas, la triangulación y la coherencia de las conclusiones, el aparato crítico de fuentes directas y la calidad de las publicaciones o respaldos editoriales, así como la calidad de los índices, la confiabilidad y la validez. Cada estudio fue clasificado en calidad

alta, media o baja. Solo se incluyeron aquellos de calidad media o alta. La Tabla 1 presenta la distribución.

Tabla 1

Distribución de la bibliografía revisada

CALIDAD METODO LÓGICA	ARTÍC ULOS INDEX ADOS	TESIS DE LICENCI ATURA	TESIS DE MAES TRÍA	LIBRO S Y MANU ALES	DOCUM ENTOS NORMA TIVOS	TRABAJ OS DE INVESTI GACIÓN	TO TAL
Alta	10	5	5	1	1	0	22
Media	18	10	6	1	2	3	40
Total	28	15	11	2	3	3	62

Fuente: elaboración propia a partir de los criterios de evaluación aplicados.

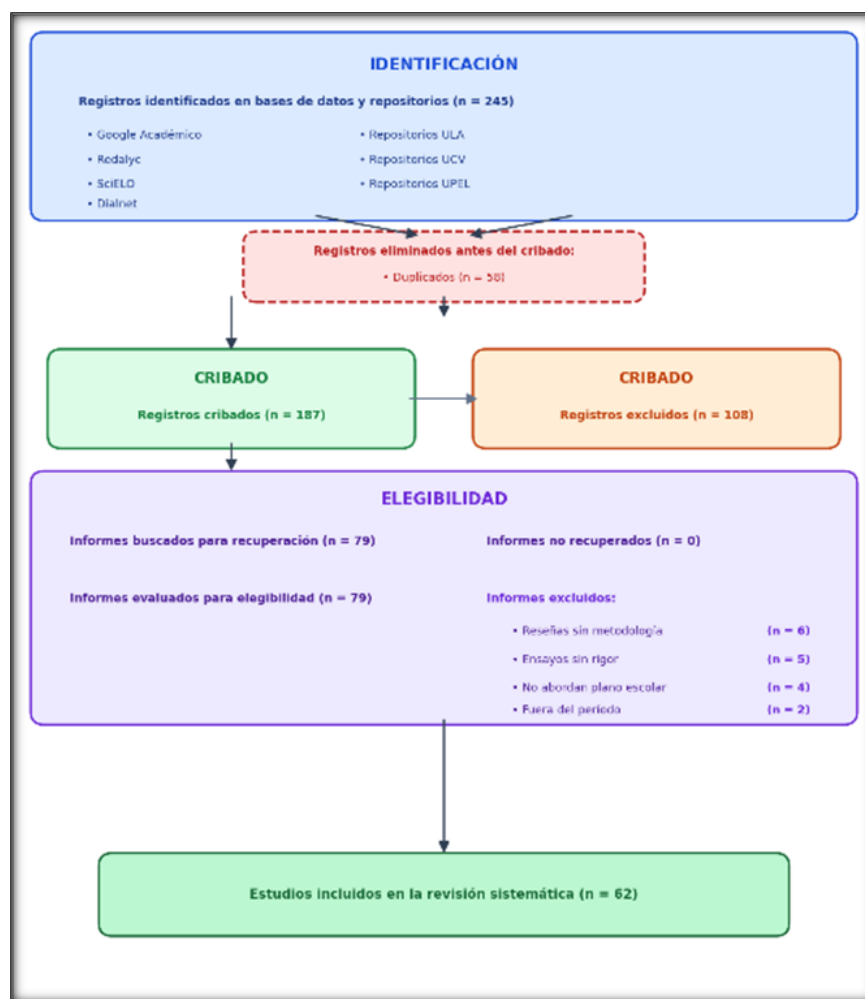
Proceso de selección

La búsqueda inicial arrojó 248 registros en plataformas como Redalyc (72), SciELO (45), Dialnet (38), Google Académico (56) y repositorios institucionales (37). Tras suprimir 42 duplicados, se revisaron 206 títulos y resúmenes, y se descartaron 64 por no guardar relación directa con la didáctica ni centrarse en debates historiográficos.

De los 142 documentos restantes, 62 fueron seleccionados para la síntesis cualitativa y la matriz analítica. El análisis se organizó en categorías temáticas y metodológicas mediante matrices de triangulación cruzada. La Figura 1 muestra el diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección de estudios



Fuente: elaboración propia basada en el protocolo PRISMA 2020.

RESULTADOS:

TENSIONES CURRICULARES, CARENCIAS DEL AULA Y TEXTOS ESCOLARES

La sistematización de las 62 investigaciones permitió identificar tres temas principales: (a) tensiones y polarización en las reformas curriculares en Venezuela; (b) diagnóstico del rendimiento escolar y de las deficiencias del aula tradicional; y (c) análisis de los textos escolares como transmisores de ideologías e identidades étnico-políticas.

DESARROLLO CURRICULAR:

DEL CONSENSO RENTISTA PETROLERO AL MODELO GEOHISTÓRICO

La historia de los diseños curriculares de Ciencias Sociales e Historia en Venezuela refleja tensiones ideológicas y políticas constantes, propias de un proceso educativo conflictivo desde la aparición de la democracia en 1958. En las décadas de 1970 y 1980, el debate fue intenso en los ámbitos científico y público tras la unificación de Geografía e Historia en Estudios Sociales, mediante la Ley Orgánica de Educación de 1980 (Lanz, 2004).

En 1997 se incluyó el Currículo Básico Nacional con ejes como “Lenguaje”, “Pensamiento” y “Valores y Trabajo”. Estos tres ejes articulaban aspectos pedagógicos

y psicológicos, así como la formación ciudadana y cívica en los fundamentos y valores democráticos. Sin embargo, esta articulación, con fundamento integral, no generó cambios significativos en los contenidos que se enseñan en la escuela y en el liceo, ni en las estrategias ni en los recursos. Solo sirvió como un elemento articulador de áreas de conocimiento y bajo un enfoque de multidisciplinariedad.

En 2007 se incluyeron nuevas reformas curriculares en un contexto político diferente, pues desde 1999 se venían realizando, desde los sistemas de poder político, reformas y transformaciones generales en la fusión de la idea del proyecto socialista. En el ámbito educativo, los cambios principales incluyen el “Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano” y, para el caso de la historia y la geografía y su enseñanza, se articula entre tres áreas de saber: Geografía, Historia y Ciudadanía en el nivel medio esta nueva integración de campos intenta construir una visión multidisciplinaria y completa del espacio geográfico, que abarca sus dimensiones física, social y cultural, con un enfoque histórico. El currículo bolivariano explica la historia a través de la lucha de clases, las tensiones sociales y los procesos decoloniales, inspirados en el marxismo y el materialismo histórico.

Esta transformación epistemológica y curricular bolivariana fue teorizada por Rojas (2010), quien plantea un cambio frente a la enseñanza tradicional de la historia y la geografía, que hasta entonces las abordaba desde una narrativa descriptiva de batallas y fechas. En la reforma, se pretende incluir una visión de proceso social, a partir

de discusiones sobre el espacio y el tiempo sociales, en la que la geografía y la historia pretenden comprender a los colectivos sociales como actores activos.

El nuevo currículo bolivariano también pretende redefinir el papel del docente en la enseñanza de la historia, no bajo una formación integral y bajo la formación de un campo disciplinar específico, sino como parte de un ámbito más amplio de las ciencias sociales, fundamentado en criterios transdisciplinarios e interdisciplinarios, paradigmas característicos de la posmodernidad a finales del siglo XX y de la complejidad.

En lo que respecta al papel del estudiante en el nuevo diseño curricular, este asume el rol de sujeto histórico, no ajeno a este proceso de enseñanza, sino que lo transforma en su propio objeto de reflexión sobre su sentido de pertenencia y sus trascendencias sociales, como agente del cambio político y cultural. Sin embargo, en la enseñanza de la historia, el currículo nacional bolivariano se centró en contenidos y metodologías, sin permitir la innovación en las estrategias didácticas ni en los recursos de enseñanza. En este sentido, Mora-García (2013) afirma que la verdadera transformación radica en interrumpir las rutinas evaluativas y las jerarquías de poder y en reflexionar sobre las teorías del aprendizaje y su práctica en el aula. La tensión entre el discurso oficial y las prácticas pedagógicas constituye un hallazgo clave de la revisión.

La Tabla 2 compara ambos modelos curriculares y muestra que la brecha entre lo normativo y lo empírico no es solo un desfase técnico, sino un síntoma de una lucha hegemónica que permea todo el sistema educativo venezolano.

Tabla 2

Currículo en la enseñanza de la historia de Venezuela 1980-2026

CATEGORÍA	CURRÍCULO TRADICIONAL	CURRÍCULO BOLIVARIANO
Sustento epistemológico	Positivismo del siglo XIX	Geohistoria, decolonialidad, complejidad,
Enfoque didáctico	Asignaturas separadas, memorización	Área integrada (GHC), enfoque crítico
Concepción del pasado	Visión consensuada	Visión de conflicto y resistencias
Rol del alumno	Receptor pasivo	Constructor activo
Texto escolar	Editoriales privadas	Colección Bicentenario (estatal)
Función del docente	Transmisor de contenidos	Mediador e investigador
Evaluación	Objetivos conductuales	Competencias y proyectos
Marco legal	LOE 1980, CBN 1997	LOE 2009, DCB 2007/2017

Fuente: elaboración propia a partir de Mora-García (2013), Villalobos Capote (2024) y Luzardo (2011).

EL DIAGNÓSTICO DE LA CRISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA: LA DESMOTIVACIÓN Y EL FRACASO ESCOLAR

Varios estudios expresan preocupación por las prácticas tradicionales en la enseñanza de la historia en Venezuela. La Encuesta Nacional de 1996, realizada por CENAMEC y Fundación Polar, mostró que los estudiantes tenían un promedio de solo 9,80 de 20 en conocimientos históricos y que muchos egresaban sin entender conceptos básicos como la causalidad y la sucesión. En atención a este estudio, Quintero (2015) expone:

Las conclusiones fueron que la motivación para estudiar historia es muy baja, y que el conocimiento de los estudiantes es pobre, desarticulado, escasamente conceptualizado y en muchos casos erróneo. (p. 73)

Esta crisis se atribuye a la persistencia del modelo tradicional, basado en dictar, copiar y memorizar, conocido por Wineburg (2001) como “pedagogía de caletre”. El estudio señaló que enseñar historia solo mediante la memorización de hechos aislados resulta ineficaz y contraproducente, pues aleja a los estudiantes de comprender el carácter interpretativo del conocimiento histórico. Las autoras Aranguren y Bustamante (1996) ya denunciaban este problema:

La programación de historia de Venezuela legitima el aprendizaje repetitivo, por encima de las capacidades analíticas del sujeto; de esta manera se privilegia la visión parcial de los fenómenos estudiados, en lugar del enfoque global y dialéctico de los mismos. (p. 2)

Las autoras advierten aquí que el problema no es solo metodológico: la propia programación de la asignatura refuerza un aprendizaje repetitivo que desplaza la

capacidad analítica del estudiante. La consecuencia es una visión fragmentada de los fenómenos históricos, justo lo contrario del enfoque global y dialéctico que reclaman.

La persistencia de la “pedagogía bancaria”, en palabras de Freire (1970), incide en los esquemas cognitivos de las nuevas generaciones. Investigaciones como la de Carvajal et al. (2023) muestran que la memorización superficial de hechos desconectados provoca desorientación y un vacío temporal en los jóvenes. Su estudio con universitarios que completaron el bachillerato advierte sobre una escalofriante ausencia también de la dimensión matemática de la realidad. Para ellos, el tiempo y las fechas que lo delimitan no significan nada. (p. 529)

La expresión “dimensión matemática de la realidad” resulta particularmente elocuente, porque no alude a un contenido curricular concreto, sino a una forma de ordenar la experiencia. Sin esa dimensión, el tiempo histórico pierde consistencia y el pasado queda reducido a un conjunto de datos sin relación entre sí.

En el informe, en las pruebas diagnósticas, la mayoría de los estudiantes no pudo ordenar los períodos históricos y propuso una sucesión absurda: “La Democracia, La Colonización, La Gran Colombia, La Independencia, La Guzmanción o dictadura de Venezuela” (Carvajal et al., 2023, p. 531). Esto evidencia la falta de lo que Rüsen (2007) denomina conciencia histórica, es decir, la capacidad de relacionar el pasado, el presente y el futuro. Este enfoque neopositivista reduce la motivación y lleva a los estudiantes a percibir la historia como una materia aburrida, sin relevancia para su vida y su presente.

El desorden de la secuencia no es un simple error de memoria. Lo que revela es que los estudiantes manejan fechas y nombres como piezas sueltas, sin un eje temporal que les dé sentido. Ahí se mide, precisamente, la ausencia de conciencia histórica. Bracho (2016), en su análisis exploratorio sobre las preocupaciones de los profesores de historia, confirma la persistencia de estas problemáticas:

Una de las premisas de mayor espesor dentro de la enseñanza de la historia concuerda, según quienes se han dedicado a estudiar cuestiones relacionadas con ella, con el escaso interés mostrado por los estudiantes frente a la historia de Venezuela, a dúo con la historia universal extendida en el ámbito de la historiografía escolar. Bajo este terreno, el mayor énfasis se ha otorgado a la metodología empleada por los docentes. (p. 200)

Aunque parece descriptiva, esta observación tiene una profundidad que va más allá de identificar la desmotivación estudiantil: los estudiantes no logran conectar su presente histórico con el pasado, de modo que la idea de proceso histórico y de tiempo histórico no llega a interiorizarse. La historia se convierte entonces en algo de poca importancia para ellos, sin sentido práctico ni para el presente ni para el futuro. “La historia no sirve para nada” opera como una metáfora que afecta tanto la existencia individual como la colectiva.

Para los docentes con formación pedagógica, la preocupación singular por el “cómo enseñar” desvía la atención del “qué” y del “para qué” se enseña. La estrategia, como recurso didáctico motivacional, reemplaza la reflexión sobre el sentido de la historia. Se busca motivar a los estudiantes mediante recursos participativos, pero sin

cuestionar que el relato oficial, construido en torno a intereses políticos, oculta conflictos y exclusiones más complejas en torno a nuestra identidad.

LA DECONSTRUCCIÓN DE LA ESCLAVITUD Y LA PRESENCIA AUSENTE DEL AFRODESCENDIENTE

En los manuales de historia de las décadas de 1980 y 1990, entre ellos el de Arias Amaro, el estudio de Calzadilla y Salazar (2000) detecta una visión sesgada y minimizada de la esclavitud. La explotación colonial española se presenta envuelta en un discurso paternalista que deja en segundo plano la violencia estructural del régimen esclavista. Los autores lo formulan con claridad:

La esclavitud se nos plantea de manera benévola... concebida como criterio mercantil propio de la época moderna... se intenta atenuar la responsabilidad de España en el proceso esclavista. (p. 110)

El comentario de los autores apunta a un mecanismo preciso: no se niega la esclavitud, sino que se la presenta como un rasgo económico de la época, ajeno a toda responsabilidad moral.

La imagen no solo deshumaniza: construye un sujeto opuesto a la civilización, sobre el cual la empresa colonial podía justificarse sin necesidad de argumentos adicionales. El salvajismo atribuido al indígena operaba como coartada del dominio, igual que el paternalismo aplicado al esclavizado operaba como coartada de la explotación.

Ambos recursos cumplen la misma función en el relato escolar: presentar la violencia colonial como un hecho natural o benévolo, y no como resultado de relaciones de poder.

LA IDEA DEL COLONIALISMO Y LAS REPRESENTACIONES ÉTNICAS EN LA COLECCIÓN BICENTENARIO

Este modelo pedagógico colonial y el enfoque indigenista tradicional cambiaron de raíz en 2011 con la introducción de la Colección Bicentenario, textos escolares gratuitos y de uso obligatorio por disposición del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Según Ramírez (2016b), Bracho (2019) y Osorio et al. (2015), este nuevo programa de manuales representa una ruptura en el método, el concepto y la cronología respecto de la tradición anterior. Sus autores adoptan las formaciones geohistóricas locales propuestas por Sanoja y Vargas y combaten el eurocentrismo.

Sin embargo, la inclusión de visiones más amplias del período colonial en su tratamiento, el análisis de la Colección Bicentenario también muestra que, en lugar de promover una didáctica científica y abierta, el libro escolar funciona como instrumento de propaganda y legitimación del proyecto de la Revolución Bolivariana (Ramírez, 2016b; Bracho, 2019). La narrativa histórica se organiza en torno a la tríada “Sujeto-Pueblo-Líder” y los acontecimientos del siglo XX y los contemporáneos se presentan como un “ajuste de cuentas” político. El período democrático civilista queda desacreditado, mientras Hugo Chávez aparece como un salvador mesiánico y heredero de Bolívar. El

cambio de relato no elimina la función ideológica del manual: la desplaza hacia otro proyecto político.

La investigación de Osorio et al. (2015) demuestra que la Colección Bicentenario incurre en un sesgo doctrinal al simplificar los procesos sociohistóricos mediante oposiciones binarias. Los autores concluyen que los textos bolivarianos recurren a:

el uso de una premisa maniquea a la hora de explicar la conquista y la colonización, en donde los aborígenes son los buenos y los europeos representan la opresión. (p. 132)

La simplificación conlleva un costo pedagógico tangible: el estudiante aprende a posicionarse en un bando antes que a comprender un proceso. La conquista y la colonización, como etapas históricas, dejan de ser fenómenos históricos complejos para convertirse en juicios ético-valorativos interpretativos que, en ocasiones, no se corresponden con las fuentes ni con el contexto complejo de las dinámicas sociales. Persisten los mismos mitos historiográficos que el revisionismo crítico necesita cuestionar, tales como las leyendas doradas y negras de la conquista. Esta visión no es maniquea, puesto que también responde a discursos historiográficos más generales que involucran a la propia tradición historiográfica española; así, no se supera la tradición, sino que se reafirma en ella, favorable a la leyenda negra, aunque adaptada a nuevos escenarios modernos que abordan temáticas como la inclusión social y la discriminación. Esto tiene sentido en el entendido de que la historia se escribe, se investiga y se interpreta desde los conceptos del presente del investigador; por ende, es un intento de incluir al sujeto presente en el pasado. Sin embargo, también es importante reconocer

que cada época posee sus propios contextos y comprenderlos constituye una labor de investigación y de aprendizaje para el estudiante.

Para ilustrar el giro discursivo de estos manuales conviene examinar una cita del texto escolar oficial de 1.º año de bachillerato de la Colección Bicentenario, que describe la conquista española con crudeza ideológica:

El oro y la plata de América fueron destinados a fortalecer el capitalismo europeo. La papa y otros productos agrícolas de América fueron a calmar el hambre de los pueblos europeos en los siglos XV y XVI. (Bracho et al., 2012, citado en Bracho, 2019, p. 106)

Otro ejemplo se encuentra en el texto *Historia de Venezuela y de Nuestra América* (2013), donde se afirma:

Lo científicamente comprobado: Hasta el siglo XV los pueblos originarios de América fueron sus únicos habitantes. Su milenaria cultura había evolucionado sin influencias de pueblos de otros continentes... La evolución cultural lograda por esos pueblos fue interrumpida a fines del siglo XV con una invasión venida de Europa que dio origen a la resistencia indígena. (citado en Bracho, 2016, p. 201)

La fórmula “lo científicamente comprobado” merece atención. No se presenta como interpretación, sino como verdad verificada y, con ello, clausura la discusión antes de abrirla. Ese gesto es el que convierte el texto en un acto de adoctrinamiento, independientemente del contenido que defienda.

Se desmonta un eurocentrismo para establecer un nacionalismo restrictivo que incorpora enfoques indigenistas y afrodescendientes, pero lo hace desde marcos dualistas e intolerantes. El resultado dificulta la construcción de un pensamiento histórico plural y dialógico, condición necesaria para la vida democrática. Romero (2004) sostiene

que superar la polarización exige reconstruir canales institucionales de diálogo para discutir el pasado con pluralidad y rigor.

Rojo Jiménez (2023), en un estudio comparativo entre textos escolares españoles y venezolanos, confirma que

todos los textos escolares dedican unas líneas a las culturas precolombinas. Esto es un gran avance para ayudar a superar el discurso del 'Descubrimiento de América' y la visión eurocéntrica, que ningún libro ha abandonado del todo. (p. 468)

La autora señala dos silencios persistentes en el discurso sobre la llegada de los europeos y la colonización: el mestizaje y la esclavitud. Esas omisiones sobreviven a las reformas curriculares, lo que indica hasta qué punto las inercias pedagógicas y epistemológicas pesan más que los cambios normativos.

ALTERNATIVAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA: EL DISCURSO DE LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO

De la revisión bibliográfica, se constata que en la enseñanza de la historia venezolana existen tres enfoques principales: en primer lugar, el Estado impulsa una narrativa heroica centrada en próceres y gestas, considerada útil para la nación y sus intereses políticos particulares; eso es recurrente no solo en el momento actual, sino una constante en la historiografía venezolana; en contraposición, las academias, resumidas en la historia como disciplina propia, ofrecen una historia más coherente con la

historiografía moderna, tanto universal como venezolana, que incluye avances epistemológicos de la disciplina histórica para la comprensión de la historia, con enfoques actuales como historia del mestizaje, la novela histórica y la historia regional y local, que son capaces de construir una historia más dinámica y compleja en sus contenidos, y que desde esta perspectiva critican los modelos de enseñanza porque no son capaces de superar las viejas concepciones historiográficas como la historia romántica, la historia patria o la misma concepción del materialismo histórico, aunque paradójicamente esta historia académica permite que, a pesar de los paradigmas historiográficos emergentes, se mantenga.

La relación entre el Estado y las academias es antigua. Villalobos Capote (2024) señala que el Gobierno Bolivariano ha tratado de promover en la educación un relato oficial que redefine las ideas compartidas sobre la identidad venezolana. Sin embargo, esta imposición no resuelve la tensión; solo la traslada. La historia que crean las academias no llega al aula porque el currículo no la incluye. Las discusiones sobre los contenidos se centran en congresos, revistas y tesis.

Los docentes, por su parte, asumen de manera obligatoria el contenido de la historia oficial a través del monopolio de la educación y el concepto de estado docente; actúan como mediadores en la reproducción del discurso oficial presente en los manuales y en la implementación del diseño curricular que, desde una perspectiva retórica, promueve la flexibilización curricular, aunque en última instancia, dado que esta se ha integrado en el sistema, se impone la comprensión bajo el esquema supervisado

e incluso político del actual modelo educativo venezolano. Sin embargo, ese espacio de flexibilización es aprovechado por los docentes en su práctica para incorporar cambios en la educación y mejorar el método de enseñanza. Su formación los ha preparado para enseñar historia en lugar de centrarse en debatir qué enseñar, aun cuando, en las carreras de formación como docentes de historia, se les familiariza con los avances historiográficos contemporáneos e intenta incluirlos en los modelos, los intentos de innovación se centran en las estrategias y en los recursos para atender, sobre todo, la desmotivación por el aprendizaje de los estudiantes. Cuando los docentes sienten desmotivación o enfrentan el peso del modelo tradicional, suelen buscar soluciones en la didáctica y consideran las tecnologías educativas como una herramienta clave, especialmente en un mundo cada vez más digital, donde el conocimiento y el aprendizaje se ofrecen a través de plataformas interactivas y dinámicas .

Lo que el currículo no logra definir suele ser determinado por los discursos hegemónicos en tecnología educativa, que se han convertido en una dinámica no solo en el campo educativo sino también social, pensando que lo tecnológico es el único camino para vencer la pobreza y las desigualdades al convertirse en un *modus de vida*.

En ese contexto, la revisión bibliográfica permitió de un conjunto de propuestas didácticas que maestros e investigadores han implementado para abordar la desmotivación y la influencia del modelo tradicional. No todas se ajustan a la misma concepción del cambio. La Tabla 3 sintetiza dichas propuestas, sus fundamentos y los

resultados reportados, y sirve como punto de partida para analizar si la innovación, por sí sola, es suficiente para transformar la enseñanza de la historia.

Tabla 3

Propuestas didácticas en la enseñanza de la historia de Venezuela

ESTRATEGIA	FUNDAMENTOS	RESULTADOS
Teatro histórico y juego de roles (Acuña, 2019; Rivas & Requena, 2015)	Espacio vacío de Brook, kinestesia y psicodrama constructivista	Mayor empatía histórica y coevaluación positiva; mejora del rendimiento conceptual (Rivas & Requena, 2015, p. 791)
Gamificación con IA (Contreras Soler, 2026)	Mecánicas lúdicas de Kapp, constructivismo de Piaget y andamiaje con IA	78 % de rendimiento conceptual excelente en el grupo experimental; alta motivación intrínseca (p. 78)
Aprendizaje cooperativo (Hernández & Araujo, 2007)	Interacción social, roles e interdependencia positiva	100 % de aprobación; mayor motivación, respeto y solidaridad grupal (p. 56)
Redes sociales con fines educativos (Méndez & Mendoza, 2013)	Conectividad en entornos virtuales y andamiaje asíncrono	Comunidades virtuales en Facebook; más motivación por la lectura histórica y participación (p. 162)
Historia oral y testimonios (Schwarzstein, 2001)	Entrevista en profundidad y análisis de fuentes orales	Habilidades de comunicación, observación y cuestionamiento; incorporación de problemáticas sociales al aula (p. 30)

Fuente: elaboración propia a partir de los estudios incluidos en la revisión.

Los datos de la Tabla 3 no deben interpretarse como un ranking de efectividad. Cada propuesta se adapta a diferentes contextos, con muestras y diseños que no siempre permiten comparaciones directas.

EL TEATRO HISTÓRICO Y LA DRAMATIZACIÓN COMO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

De la revisión bibliográfica, se destaca como hallazgo la investigación de Acuña (2020), que demuestra que el teatro histórico y la dramatización constituyen estrategias pedagógicas que trascienden la función recreativa y se centran en la experiencia histórica de quienes la representan. El juego de roles del teatro, donde se asumen los personajes en fusión con el contexto de la época a través de la ambientación, vestimentas, léxico y puesta en escena, favorece el desarrollo de la empatía histórica, un logro difícil de alcanzar mediante el estudio exclusivo de los manuales de texto o las fuentes históricas solamente, pues estas resultan abstractas. La representación física o imaginaria de personajes permite a los estudiantes habitar las contradicciones y superar la distancia que los reduce a figuras unidimensionales.

Esta operación es particularmente importante desde el punto de vista didáctico, ya que la dramatización humaniza al sujeto histórico y transita al que representa, mostrando la complejidad de las decisiones humanas en los conflictos sociales de la época, en tal sentido Acuña (2019) afirma:

El teatro histórico se eleva como un recurso útil por cuanto promueve la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de la conducta social de los estudiantes [...] y los personajes históricos bajan de sus pedestales para mostrarse ante el público con sus defectos y sus virtudes (p. 45).

Esta afirmación del autor evidencia un doble potencial pedagógico. Por una parte, incorpora una dimensión distinta en cuanto al rol del estudiante, quien asume un compromiso ético al vivir representativamente la historia, encarnando temporalmente el acto histórico y otorgándole así un carácter sensible y experiencial. Esta vivencia se distingue de la enseñanza convencional de la historia, caracterizada por relatos abstractos.

El teatro de representación histórica ayuda a transformar el espacio de enseñanza en un escenario imaginativo de experiencias de los personajes de la historia, a través del teatro histórico y el juego de roles que esta dinámica y didáctica supone. Los estudiantes aprenden a captar matices, a dialogar y a comprender las limitaciones del contexto histórico y de sus propios compañeros; en consecuencia, logran una comprensión articulada del pasado y del presente, desarrollando un sentido de tiempo y espacio que fundamenta una ciudadanía reflexiva y autocrítica. La imagen de los personajes históricos, antes percibidos como héroes épicos, se humaniza, lo que refleja la idea de que la historia no es externa al sujeto, sino cercana y humana, y permite que los estudiantes se reconozcan en el pasado y compartan una condición histórica identitaria de pertenencia y transcesión, en la relación estrecha entre pasado y presente.

Otro trabajo citado en la revisión de la literatura es el estudio de Rivas y Requena (2015), quienes observaron que la dramatización cooperativa fue “bien recibida por los estudiantes, catalogándola como una estrategia alegre, divertida y novedosa [...], una excelente estrategia para aprender temas de historia” (p. 791). Este resultado muestra cómo la dimensión afectiva del aprendizaje no se limita a lo emotivo y lo motivacional de la práctica teatral histórica, sino que constituye un medio para el aprendizaje significativo. Sin embargo, la dramatización histórica no puede sustituir completamente el carácter formativo y disciplinar, primero porque, sobre esta base, debe asumirse el criterio de verificación y que la presentación añada características físicas propias del género teatral, como pasa con el contenido histórico; por otro lado, con la representación teatral se corre el riesgo de que solo sea un recurso motivacional superficial, como ocurre con diversas metodologías activas, exponiendo el peligro de que la comprensión histórica se convierta en un espectáculo de entretenimiento, pero carece de un sentido más amplio y trascendente.

. GAMIFICACIÓN, LÚDICA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO ESTRATEGIAS Y RECURSOS INNOVADORES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Uno de los temas recurrentes en las innovaciones educativas actuales tiene que ver con el uso de la gamificación y la lúdica apoyadas en tecnologías digitales, incluida la inteligencia artificial, aplicadas a la enseñanza de la historia de Venezuela. En la

revisión de la literatura se hallaron trabajos de este tipo, como el de Contreras Soler (2026), quien diseñó, validó e implementó un software interactivo y gamificado denominado Sistema Historia de Venezuela (Aventura Histórica), destinado a estudiantes de quinto grado.

El sistema incorpora agentes de inteligencia artificial capaces de personalizar el aprendizaje, pues ajustan los retos y la retroalimentación en función del progreso de cada estudiante. Frente a las herramientas tradicionales, esta propuesta representa un avance al reunir tecnología y aprendizaje significativo en un único dispositivo pedagógico. Sin embargo, no constituye un antecedente aislado. A comienzos del presente siglo, Da Silva de Gonçalves (2003) ya había diseñado en la Universidad de Carabobo el juego didáctico de tablero *Carrera en la historia de Venezuela* como estrategia creativa de enseñanza, lo cual evidencia una tradición lúdica temprana en la didáctica de la disciplina en el país.

Contreras Soler (2026) se apoya en la definición de Kapp (2012), quien entiende la gamificación escolar como “el uso de mecánicas de juego, estética y pensamiento de juego para involucrar, motivar, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p. 45). Desde esta conceptualización, el autor construye un dispositivo que digitaliza los contenidos históricos y modifica la relación del estudiante con el conocimiento, al convertirlo en protagonista de una aventura narrativa en la que cada decisión tiene consecuencias y cada acierto abre nuevas rutas de exploración.

La evidencia internacional respalda esta orientación. Trigueros (2018) argumenta que la gamificación y las tecnologías digitales transforman los métodos de enseñanza y

aprendizaje de la historia, superando la visión memorística que ha prevalecido históricamente. En este sentido, Álvarez Sepúlveda (2024), tras revisar estudios de didácticas de la historia y el uso de la gamificación como recurso de enseñanza de los últimos quince años en Venezuela, España y el Reino Unido, concluye que la gamificación aumenta la motivación intrínseca, fomenta el pensamiento histórico y promueve la participación activa de los estudiantes en las clases de historia, pero también el mismo autor advierte que estos beneficios dependen de una planificación cuidadosa y contextualizada, ya que los recursos tecnológicos y de diseño necesarios pueden ser una barrera en escuelas con limitaciones presupuestarias o de infraestructura y que para la Venezuela actual es evidente dentro de la crisis compleja de los últimos años.

En resumen, la interacción entre los antecedentes lúdicos nacionales, la evidencia internacional y las experiencias venezolanas en otras áreas indica que la gamificación es una vía viable para modernizar la enseñanza de la historia en el país. El reto constante consiste en evitar que estas herramientas se reduzcan a un estímulo superficial y, en su lugar, integrarlas con un enfoque crítico del contenido histórico, alineado con los objetivos formativos del currículo venezolano.

HISTORIA ORAL Y TESTIMONIOS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Otras de las estrategias documentadas durante la revisión tienen que ver con la historia oral como estrategia didáctica, que muchas veces también está articulada con la historia local y enmarcada en un enfoque geohistórico, muy propio de la tradición de enseñanza en Venezuela y que ha influido notablemente en la formación de los docentes de historia.

La historia oral, acompañada del enfoque geohistórico o por sí sola, constituye una estrategia didáctica alternativa en la enseñanza de la historia de Venezuela, y funciona mediante la recopilación de testimonios sobre hechos históricos a través de entrevistas a personas que tienen testimonios sobre ciertos acontecimientos y que contribuyen a la comprensión de los sucesos contemporáneos en el contexto de vida del informante o por la tradición recibida de sus antepasados inmediatos, en este sentido Schwarzstein (2001, p. 16). Explica que su valor no se reduce a la obtención de datos cronológicos solamente, sino que también permite percibir la subjetividad, la memoria y la perspectiva de los actores sobre los hechos históricos. Esto supone acercar a los estudiantes a aspectos del pasado que los manuales escolares pueden omitir por su naturaleza sintética, la historia oral supone, en todo caso, un complemento en la comprensión del pasado .

El autor Schwarzstein (2001) también destaca que esta técnica didáctica facilita enfoques innovadores en la enseñanza de la historia y que, con la preparación necesaria

por parte de docentes y estudiantes, puede implementarse sin dificultades en el aula, pues tiene un carácter interdisciplinario que la hace compatible con otros proyectos del aula. En este sentido, la historia oral enriquece las metodologías educativas al promover un aprendizaje activo y contextualizado, en el que los estudiantes asumen el rol de investigadores y actúan como mediadores entre la memoria colectiva y el conocimiento histórico, articulando así la historia académica con la experiencia vivida.

El interés por la oralidad como recurso pedagógico también se refleja en las investigaciones de Bermúdez Briñez y Rodríguez Arrieta (2009), de la Universidad del Zulia, quienes sostienen que la fuente oral posee un gran valor para la reconstrucción de procesos históricos e imaginarios colectivos sociales, y especifican que la memoria de los actores sociales está en riesgo de desaparecer sin haber sido registrada ni difundida. El trabajo de las autoras se llevó a cabo específicamente mediante la realización de veinte entrevistas audiovisuales a hombres y mujeres de ochenta y noventa años en Cabimas, Lagunillas, Mene Grande y Maracaibo, cuyos testimonios sobre el Zulia petrolero de las primeras décadas del siglo XX les permitieron documentar rutas migratorias, condiciones laborales, la cotidianidad y las luchas sociales ausentes de los archivos oficiales.

Otras experiencias de esta estrategia quedan documentadas en los trabajos de Bernet y Torres (2018), que ilustran cómo la oralidad puede articularse de manera sistemática con el currículo. Este resultado confirma, en el contexto nacional, lo que

Schwarzstein (2001) planteó en el ámbito teórico: la oralidad, bien mediada, transforma la relación de los jóvenes con su pasado.

En el contexto venezolano, Quiróz Negrín (2002) recoge una experiencia que ilustra esta visión desde la práctica docente cotidiana. Se trata de una profesora jubilada que empleaba la historia oral como estrategia diaria en todos los niveles educativos, y que relató la recomendación que dirigía a sus alumnos:

Si el muchacho no quiere oír clase, mira, vete a tomar un café y vuelve ahora; anda a ver un ratito el sol... porque yo creo que si el muchacho se está durmiendo, mira, vete a tomar un café, dándole un carácter más universitario. (p. 62)

Aunque pueda parecer anecdótico, este relato encierra una reflexión pedagógica que cuestiona la rigidez del aula convencional y la relación vertical entre profesor y estudiante. Al sugerir que el alumno tome un café o contemple el sol, la maestra no abandona su rol docente, sino que reconoce que el aprendizaje de la historia exige una apertura y una disposición que la autoridad por sí sola no genera.

PLATAFORMAS DIGITALES COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La sociedad digital contemporánea posibilita una educación que vaya más allá del aula física e incorpore diversos entornos de aprendizaje digitales. En este sentido, en el contexto tecnológico, las redes sociales dejan de ser solo espacios virtuales de

entretenimiento para convertirse también en plataformas de intercambio de conocimiento mediante formatos dinámicos e iterativos. A esto se le suman, de manera más formal y estructurada, por el docente, las aulas virtuales, los foros académicos y las plataformas de gestión del aprendizaje, que son otros espacios alternativos que amplían las posibilidades de interacción entre estudiantes y docentes más allá del horario escolar y que proponen un aprendizaje más consistente de las competencias digitales de los estudiantes.

En la revisión bibliográfica se hallaron algunos trabajos que analizaron el impacto educativo de estas estas plataformas en la enseñanza de la historia de Venezuela, para muestra destaca el trabajo de Mendoza Vielma (2013) que comprobó que usar Facebook para enseñar historia contemporánea hizo que el aprendizaje resultara más significativo para los estudiantes, quienes valoraron la experiencia por encima de las clases tradicionales, mientras tanto la investigación que realizo De Haro (2010) sostiene que Facebook es útil en la educación por la variedad de acciones que permite realizar en tareas académicas, aunque ambos trabajos se centran en la percepción de los estudiantes y en las posibilidades técnicas de la herramienta más que en los resultados de aprendizaje medibles, son experiencias educativas importantes, lo que deja abierta la pregunta sobre su verdadero impacto en la comprensión histórica.

Con las aulas virtuales, las experiencias son más académicas y formales, y su eficacia suele medirse por el acceso y la participación; en el caso venezolano, un ejemplo es el trabajo de Izarra de Moreno (2018) quien diseñó un MOOC para la enseñanza de

la historia de quinto grado de educación básica, centrado en los representaciones de los símbolos patrios y que uso catorce videos para fortalecer el contenido como recurso, en esa misma línea González Muñoz y Frías Durán (2024) relatan experiencias pedagógicas a distancia donde herramientas virtuales se redirigieron hacia la enseñanza de la historia y el patrimonio cultural, lo que mostro que estas plataformas también se han usado para abordar contenidos históricos específicos.

Estos diversos hallazgos comentados anteriormente cobran peso si se considera que la escuela ya no es la única fuente de conocimiento ni los manuales la única guía de contenidos, y que la escuela venezolana ha vivido una tensión histórica entre la formación humanística y las demandas del contexto; tensión que hoy se expresa en la competencia entre la narrativa escolar y la información digital, esto significa que la labor del docente ya no se limita a transmitir contenidos a traves de los manuales escolares y la atención curricular, sino que también debe enseñar al estudiante a evaluar la validez y confiabilidad de las fuentes, tarea que no es sencilla porque implica que el propio docente se involucre para establecer criterios de verificación que muchas veces no forman parte de su formación inicial, sobre todo cuando las aulas virtuales y las redes sociales multiplican los materiales disponibles sin garantizar su rigor.

A pesar de las ventajas visibles del uso de esta tecnología con fines didácticos, existe también un debate serio contemporáneo sobre si su uso generalizado con fines no educativos puede estar generando bajo rendimiento, sin embargo, las plataformas digitales usadas con responsabilidad no son un obstáculo ni una distracción en el ámbito

educativo si se usan con propósito pedagógico y orientación reflexiva. Son, por demás, recursos viables para enseñar historia, aunque su efectividad depende del diseño didáctico y de la mediación del docente, quien debe guiar, filtrar y contrastar las fuentes, pues sin esa mediación el entorno virtual acaba reproduciendo estrategias tradicionales y desaprovecha la oportunidad de construir conocimiento colectivo.

DISCUSIÓN: HISTORIA OFICIAL E HISTORIA CRÍTICA EN LA ENSEÑANZA

El análisis de 62 documentos muestra que, en la enseñanza de la historia en Venezuela, el discurso oficial presenta hoy en día la Colección Bicentenario y los textos escolares oficiales como instrumentos que buscan democratizar el conocimiento, desafían el paradigma eurocéntrico y promueven un pensamiento emancipador.

No todos los académicos comparten esa lectura. Una parte de la comunidad científica teme que la Colección Bicentenario utilice la enseñanza de la historia nacional como propaganda y como respaldo político. Quintero (2015) expresa esta preocupación sin eufemismos:

esta nueva didáctica de la historia... contrasta abiertamente con el espíritu sectario, cerrado, ideologizado, maniqueo y descalificador que está presente en los contenidos de los libros de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario. (p. 86)

La tensión no es solo ideológica. La insistencia en la memorización y la escasa formación en historia de gran parte del profesorado de básica y media agravan el problema. Quiróz Negrín (2002) lo documentó en su investigación cualitativa:

los docentes, a pesar de los distintos cambios ocurridos dentro del contexto educativo venezolano con la reforma curricular de 1997, estructurada en el Currículo Básico Nacional, continúan utilizando una didáctica de la Historia que se fundamenta ontológicamente y epistemológicamente en la teoría del aprendizaje conductista, sustentado en una enseñanza tradicional basada en la memorización y repetición de datos y fechas, donde no hay reflexión crítica sobre los hechos históricos. (p. v)

Por otro lado, Romero (2004) advierte que emplear la historia como única herramienta para justificar un régimen cierra el pensamiento crítico y daña la convivencia republicana, no permitiendo un debate plural y necesario para sortear el problema de la enseñanza de la historia de manera fragmentada.

En este sentido, el deber ser es el de una enseñanza que aspire a superar el fracaso escolar y la apatía, y que sea más cercana y participativa, tanto de los actores académicos, políticos, oficiales y pedagógicos, como para el estudiante, quien tenga en cuenta todas las herramientas para analizar y cuestionar fuentes y discursos (Aranguren, 1997; Medina Rubio, 2000). El obstáculo es de fondo: la identidad nacional se invoca como valor incuestionable y, con ello, se cierran los debates que la enseñanza histórica debería abrir. En este aspecto, Ricœur (2004) describió el mecanismo con precisión.

La memoria impuesta está dotada de una historia “autorizada”: la historia oficial, la historia aprendida y celebrada públicamente. Una memoria ejercitada, en efecto, es, en el plano institucional, una memoria enseñada; la memorización forzada se halla así enrolada en beneficio de la rememoración de las peripecias de la historia común consideradas como

los acontecimientos fundadores de la identidad común. (p. 116, citado en Bracho, 2016, p. 209)

La cita anterior nos ayuda a entender que la memoria oficial no se impone solo por decreto; se necesita reafirmación constante, y esto se encuentra en la repetición en la escuela, donde la identidad común se fija y se vuelve natural, y forma parte de un bucle de errores que no termina.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta revisión bibliográfica, que abarcó la literatura sobre la enseñanza de la historia de Venezuela que se ha publicado entre 1980 y 2026, permitió tener un horizonte general de la investigación sobre la enseñanza de la historia y permitió a su vez, observar líneas generales para trazar el estado actual del conocimiento sobre cómo se enseña la historia en Venezuela.

Los resultados generales mostraron que persiste cierta brecha entre el conocimiento historiográfico y los contenidos que se desarrollan en las aulas. Esta brecha se explica fundamentalmente porque el Estado-nación y la historia oficial desean imponer un núcleo de conocimientos históricos que sirva más a sus fines políticos e intereses propios. En este sentido, el problema de la enseñanza queda en manos de los docentes, quienes deben articular los contenidos curriculares oficiales con la incorporación de innovaciones y cambios a partir de experiencias particulares y de lo que

la flexibilización curricular permite, aunque esto no garantiza que se genere un cambio sustancial.

Los manuales de clase, por su parte, son controvertidos en este sentido. Bracho (2019) sostiene que la Colección Bicentenario cambió un relato por otro sin abandonar el adoctrinamiento: los marginados aparecen, sí, pero bajo una nueva verdad oficial. Esta visión es complementada por Osorio et al. (2015), que muestran el sesgo político e ideológico de estos textos, que reparten el análisis entre la conquista de los buenos y la de los malos y cierran cualquier interpretación crítica y diferente de la valoración del período colonial en Venezuela; por otro lado, Ramírez (2016b) analiza cómo el manual escolar de la colección Bicentenario se convirtió en un instrumento de legitimación del proyecto bolivariano. Los tres trabajos llevan a la misma conclusión: el libro de texto no es ni neutral ni crítico ni reflexivo, y que disputa la memoria y la identidad nacionales.

Ante este estado del problema de la enseñanza de la historia, entre la historia oficial y la historia crítica, la literatura revisada, sobre todo la de años recientes, ofrece investigaciones sobre la incorporación de estrategias y recursos con sentido innovador para solucionar el problema.

Trabajos como los de Acuña (2019) y los de Rivas y Requena (2015), quienes evaluaron el teatro histórico y el juego de roles y encontraron mejoras en la empatía histórica y en el rendimiento conceptual.

Investigaciones como las de Contreras Soler (2026), quien reportó resultados favorables de la gamificación apoyada en inteligencia artificial, y trabajos en otros

contextos, como el de Schwarzstein (2001), mostraron el valor de la historia oral para llevar las problemáticas sociales al aula; otros trabajos, como el de Rojas Martínez (2012), comprobaron que las estrategias postinstruccionales mejoran la organización del conocimiento histórico en la enseñanza.

La enseñanza de la historia venezolana arrastra, así, las tensiones y la polarización de la sociedad venezolana en estos últimos años, lo que dificulta el diálogo y el consenso de una historia con memoria compartida de la identidad, la cultura e historia del venezolano.

El reto de la enseñanza de la historia para aprender a valorar su significado y trascendencia queda expresado en palabras de Aranguren (1997), quien afirma que la didáctica debe estar centrada en el estudiante como sujeto activo, que piensa creativamente y actúa críticamente para transformarse y transformar su entorno. Las reformas curriculares y los métodos activos solo tienen sentido si sirven a ese fin: usar la historia para entender el presente y actuar en él con criterio.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Los resultados de esta revisión tuvieron algunas limitaciones en su alcance, sobre temas que no se consideraron y que fueron excluidos, como que muchas investigaciones existentes están en repositorios de las universidades que no cuentan con portales web actualizados donde se puede acceder con facilidad a las bases de datos, por lo tanto los

estudios que se consideraron en esta revisión proviene de las posibilidades de acceso y se circunscribieron a investigación de campo de la región capital y la zona andina; hay pocas investigaciones en zonas rurales, en comunidades indígenas o en la región oriental. Además, gran parte de la evidencia proviene de trabajos de grado y no de publicaciones en revistas de alto impacto, lo que reduce su alcance.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

De lo anterior se desprenden varias rutas de trabajo: (a) comparar la situación venezolana con la de otros países latinoamericanos; (b) profundizar en el impacto de la Colección Bicentenario sobre el pensamiento histórico; (c) desarrollar estudios longitudinales sobre la conciencia histórica de los estudiantes; (d) indagar en la enseñanza de la historia en contextos interculturales e indígenas; (e) examinar la formación docente en didáctica de la historia; y (f) evaluar las didácticas activas en distintos entornos socioeducativos del país.

REFERENCIAS

- Acosta, V., & Quintero, I. (2015). Enseñar historia en Venezuela: carencias, tensiones y conflictos. *Caravelle (Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien)*, (104), 71–86. <https://doi.org/10.4000/caravelle>
- Acuña, J. A. (2019). El teatro histórico: una estrategia de enseñanza innovadora en el área de la historia de Venezuela. *Warisata - Revista de Educación*, *1*(2), 110-121. <https://doi.org/10.33996/warisata.v1i2.37>
- Acuña Medina, A. (2020). Pensar el barrio para enseñar y aprender historia. *Perspectivas*, *3*(6), 69-81. <https://www.perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/174>
- Aguerre, M., Ramírez, T., Carvajal, L., & Ugalde, L. (2015). *Política e ideología en los libros de texto: La Colección Bicentenario ante la crítica*. UCAB-CERPE. <https://www.centromanes.org/wpcontent/uploads/2023/07/BiblioVenezuela.pdf>
- Albornoz, O. (1995). *La educación en Venezuela: historia, presente y perspectivas*. Universidad Central de Venezuela.
- Álvarez Sepúlveda, H. A. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, *26*(2), 442-459. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146029/movil/>
- Aranguren, C. (1997). *La enseñanza de la historia en educación básica*. Universidad de los Andes. <http://190.168.5.19/index.php/presenteypasado/article/view/15405/0>
- Aranguren, C., & Bustamante, E. (1996). La enseñanza de la Historia de Venezuela en la programación actual de Educación Básica: un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, *1*, 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1320084>
- Bermúdez Briñez, N., & Rodríguez Arrieta, M. (2009). La fuente oral en la reconstrucción de la memoria histórica: su aporte al documental “Memorias del Zulia Petrolero”. *Revista de Ciencias Sociales*, *15*(2), 317-328. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4241234>

- Bernet, J., & Torres Suárez, M. G. (2021). Bola E'fuego: Estrategia Didáctica para la Difusión de la Tradición Oral Venezolana. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, *1*(6). <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/480/4802048022/movil/>
- Bracho, J. (2016). Lo que preocupa (u ocupa) al profesor de historia en Venezuela. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, *7*(1), 194-215. <https://doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.10>
- Bracho, J. (2019). Identidad, memoria y enseñanza de la historia. *Historia y Espacio*, *15*(53), 91-116. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8738>
- Briceño Núñez, C. E. (2023). Uso de las redes sociales con fines pedagógicos: Una alternativa educativa emergente. *Educación Superior*, (35), 85-94. <https://doi.org/10.56918/es.2023.i35.pp85-94>
- Brizuela, J. C. (2025). La enseñanza de la historia en la Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales: una aproximación a los aportes de sus autores venezolanos. *Procesos históricos: revista de historia, arte y ciencias sociales*, (47), 27-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10191498>
- Calzadilla, P., & Salazar, Z. (2000). El negro: la presencia ausente. Negro y esclavitud, imágenes en los textos escolares. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, *5*(1), 99-125. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200506.pdf>
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde Editora. https://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=l2zg_a-lti4C&oi=fnd&pg=PA4&ots=9rlfbgCw6l&sig=DoSTqr_ORAnPZU7upOy1n5Pq3no&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Carvajal, L., Di Muro, M., & Da Silva, J. L. (2023). Enseñando historia contemporánea de Venezuela. Una experiencia de investigación-acción en el aula. *Encuentro Educacional*, *30*(2), 526-546. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Di-Muro-Pellegrino/publication/383304905_Ensenando_historia_contemporanea_de_Venezuela_Una_experiencia_de_investigacion-accion_en_el_aula/links/66c7bc8e97265406eaa35030/Ensenando-historia-contemporanea-de-Venezuela-Una-experiencia-de-investigacion-accion-en-el-aula.pdf

- Contreras Soler, C. A. (2026). *Recurso didáctico interactivo basado en gamificación con el uso de la IA para la enseñanza de la historia de Venezuela* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/download/2788/2627>
- Da Silva de Gonçalves, M. (2003). *Carrera en la historia de Venezuela: juego didáctico de tablero como estrategia creativa de enseñanza* [Trabajo de grado, Universidad de Carabobo].
- De Haro, J. J. (2010). *Manual imprescindible de redes sociales para la educación*. Anaya Multimedia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://agora.edu.es/descarga/articulo/2708715.pdf>
- Gómez Trigueros, I. M. (2018). Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la historia. *Educação & Formação*, *3*(8), 3-16. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i8.267>
- Hernández, L., & Araujo, M. (2007). *Estrategias de aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la Historia Universal* [Tesis de licenciatura, Universidad de los Andes]. http://bdigital.ula.ve/storage/pdftesis/pregrado/tde_arquivos/4/TDE-2007-06-29T09:59:09Z-325/Publico/MARY%20Y%20LILI.pdf
- Hobsbawm, E. (1983). *La invención de la tradición*. Crítica. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5859988&publisher=FZ8148#page=73>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Lanz, C. (2004). *La enseñanza de la historia en Venezuela: del positivismo a la historia crítica*. Universidad Central de Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N.º 2.635 Extraordinario, 28 de julio de 1980.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N.º 5.929 Extraordinario, 15 de agosto de 2009.
- Luzardo, H. (2011). *Historia del currículo en Venezuela*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Medina Marín, A. J. (2023). Atomun: la gamificación como metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias y las tecnologías en la Educación Básica venezolana. *Opuntia Brava*, *15*(1), 175-190. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1745>
- Medina Rubio, A. (2000). La formación de profesores de Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 61-69. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200504.pdf>
- Méndez Vidoza, P., & Mendoza Vielma, V. (2013). Uso de redes sociales en la enseñanza de la historia de Venezuela. *Revista de Investigación*, *37*(78), 155-174. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/download/7405/7653>
- Millán, A. (2018). Positivismo, aprendizaje y enseñanza de la historia de Venezuela. *Revista Ciencias de la Educación*, *28*(51), 395-408. <http://www.servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/51/art19.pdf>
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional*. Editorial del Ministerio de Educación.
- Mora-García, J. P. (2013). Las reformas en la historia del currículo en Venezuela (El proceso de implantación de la Educación Básica 1980-1998). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *15*(21), 51-88. <https://doi.org/10.9757/Rhela.21.02>
- Osorio, L., Atencio, M., & Gouveia, E. (2015). Valoración de las sociedades originarias en el texto "Historia de Venezuela y Nuestra América", de 1.er año de la Colección Bicentenario. *Omnia*, *21*(1), 80-95. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/20206>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Porras, J. (2006). *La enseñanza de la historia en la educación básica venezolana*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Quintero, I. (2015). Enseñar historia en Venezuela: carencias, tensiones y conflictos. *Caravelle*, (104), 71-86. <https://journals.openedition.org/caravelle/1576>

- Quiróz Negrín, M. A. (2002). *Significados de las estrategias didácticas en la enseñanza de la historia de Venezuela desde una perspectiva vivencial: un estudio cualitativo* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez]. <https://marcoquiroz.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/08/trabajo-especial-de-grado-version-final-entregada.pdf>
- Ramírez, T. (2015). Cuando la historia se narra interesadamente. En M. Aguerre et al., *Política e ideología en los libros de texto: La Colección Bicentenario ante la crítica* (pp. 45–48). UCAB-CERPE. <https://www.centromanes.org/wp-content/uploads/2023/07/BiblioVenezuela.pdf>
- Ramírez, T. (2016b). ¿Enseñar historia o reconstruir la historia? Los textos escolares de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario. *FERMENTUM*, (77), 160-167. <https://search.proquest.com/openview/44ce20d40d91cac502eb38aff3777020/1?pq-origsite=gscholar&cbl=27725>
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica. <https://archive.org/details/ricoeur-paul.-la-memoria-la-historia-el-olvido-ocr-2003>
- Rivas Olivo, D., & Requena, L. V. (2015). La dramatización como recurso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Historia de Venezuela. *Educere*, *19*(64), 791-812. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35643544011.pdf>
- Rodríguez, G., & Mas y Rubí, Y. (2024). Gamificación como estrategia para la enseñanza de la matemática. *Perspectivas*, *12*(23), 63-79. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10557219>
- Rojó Jiménez, M. E. (2023). El tratamiento de temas históricos comunes en los libros de texto de educación secundaria en España y Venezuela. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 453-468. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.32710>
- Rojas, A. (2010). *La geohistoria como paradigma científico de la ciencia social para la investigación, explicación y transformación de la dinámica estructural de los espacios geográficos*. Ministerio del Poder Popular para la Educación. <https://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n37/art24.pdf>
- Rojas Martínez, Y. A. (2012). *Estrategias instruccionales para la enseñanza de los contenidos de la asignatura Historia de Venezuela en 1.er año de Educación Media General* [Tesis de licenciatura, Universidad Central de Venezuela]. <https://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/10872/17488/1/TESIS..pdf>

- Romero, J. E. (2004). Hugo Chávez y la representación de la historia de Venezuela. *Reflexión Política*, *6*(11), 146-169. <https://www.redalyc.org/pdf/777/77733232006.pdf>
- Rüsen, J. (2007). *Historia y narración*. Editorial Universitaria.
- Schwarzstein, D. (2001). *Historia oral y enseñanza de la historia*. Editorial Paidós. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10310/pr.10310.pdf
- Seixas, P. (2017). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI*. Editorial Universitaria. https://www.academia.edu/download/53594914/Resumen_proyecto_Ing.pdf
- Villalobos, M. (2024). *La transformación curricular y la nueva historia oficial bolivariana: un análisis crítico (1999-2023)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/1360>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Temple University Press.

ANEXOS

Anexo A. Documentos consultados no citados en el texto (n = 35)

Artículos indexados (10):

Briceño y Montilla (2021); Del Valle de Villalba (2013); Figueroa y Figueroa (2017); Figueroa et al. (2017); Girón Hernández (2023); Graterol (2018); Juárez (2023); Junguittu (2009); Ledezma-Guzmán (2019); Montilla Barrios (2020).

Tesis de licenciatura (12):

Agreda de Boada et al. (2013); Albornoz y Manzilla (2008); Alvarado et al. (2008); Aray y Vásquez (2012); Barrios y Bracamonte (2007); Carmona y Márquez (2011); Castillo (2007); Franklin et al. (1996); García (2004); Marín y Villalobos (2005); Montoya (2014); Rojas (2003).

Tesis de maestría (9):

Contreras (2004); Graterol (1990); Lizarazo (2022); Marcano Belmonte (2011); Muro (2014); Niño Sánchez (2008); Palmira (2000); Ramírez (2021); Terán (2016).

Libros y manuales (1):

Arias Amaro (1995).

Trabajos de investigación (3):

Urdaneta (2004); Villarreal Andrade (2019); Zambrano (2024).

Nota: Estos 35 documentos formaron parte de la revisión y se incluyen en el apartado "Fuentes consultadas" de las referencias, con el fin de dejar constancia de dicha revisión, sin que respalden las afirmaciones del artículo.

Anexo B. Documentos citados en el texto (n = 27 entradas únicas)

Artículos indexados (18):

Acosta y Quintero (2015); Acuña (2019); Acuña Medina (2020); Álvarez Sepúlveda (2020); Aranguren y Bustamante (1996); Bermúdez Briñez y Rodríguez Arrieta (2009); Bernet y Torres Suárez (2021); Bracho (2016); Bracho (2019); Briceño Núñez (2023); Brizuela (2025); Calzadilla y Salazar (2000); Carvajal et al. (2023); Gómez Trigueros (2018); Medina Marín (2023); Medina Rubio (2000); Méndez y Mendoza (2013); Mora-García (2013); Osorio et al. (2015); Page et al. (2021); Ramírez (2016b); Rivas y Requena (2015); Rodríguez y Mas y Rubí (2024); Rojo Jiménez (2023); Romero (2004); Villalobos (2024).

Tesis de licenciatura (3):

Da Silva de Gonçalves (2003); Hernández y Araujo (2007); Quiróz Negrín (2002).

Tesis de maestría (2):

Contreras Soler (2026); Rojas Martínez (2012).

Libros y manuales (10):

Aranguren (1997); Freire (1970); Kapp (2012); Lanz (2004); Luzardo (2011); Porras (2006); Ricoeur (2004); Rüsen (2007); Schwarzstein (2001); Wineburg (2001).

Documentos normativos (3):

Ley Orgánica de Educación (1980); Ley Orgánica de Educación (2009); Ministerio de Educación (1997).

Nota: Esta lista complementa la información de la Tabla 1 y permite verificar la trazabilidad de las fuentes que respaldan afirmaciones del artículo.

Anexo C. Categorías temáticas emergentes de la revisión

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	DOCUMENTOS REPRESENTATIVOS
1. Currículo y textos escolares	Debates curriculares, unificación de Geografía e Historia, currículo bolivariano y análisis de manuales como artefactos ideológicos e identitarios	Mora-García (2013); Villalobos (2024); Luzardo (2011); Lanz (2004); Calzadilla y Salazar (2000); Ramírez (2016b); Bracho (2019); Osorio et al. (2015); Rojo Jiménez (2023)
2. Crisis del aula tradicional	Diagnóstico del memorismo, conductismo, neopositivismo, desmotivación estudiantil y ausencia de conciencia histórica	Aranguren y Bustamante (1996); Quintero (2015); Carvajal et al. (2023); Bracho (2016); Wineburg (2001); Rüsen (2007)

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	DOCUMENTOS REPRESENTATIVOS
3. Didácticas activas e historia crítica	Propuestas de innovación didáctica y tensiones entre historia oficial e historia crítica	Acuña (2019); Rivas y Requena (2015); Contreras Soler (2026); Hernández y Araujo (2007); Méndez y Mendoza (2013); Schwarzstein (2001); Rojas Martínez (2012); Romero (2004); Ricoeur (2004)

Fuente: elaboración propia a partir de las 62 investigaciones revisadas.

Anexo D. Distribución de los documentos según año de publicación

PERÍODO	N.º DE DOCUMENTOS	PORCENTAJE
1970-1979	1	1,6 %
1980-1989	3	4,8 %
1990-1999	8	12,9 %
2000-2009	14	22,6 %
2010-2019	21	33,9 %
2020-2026	15	24,2 %
Total	62	100 %

Fuente: elaboración propia a partir de los 62 documentos consultados.