

LA NOVELA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA EXPERIENCIA DOCENTE^{1*}

The novel in history teaching: a teaching experience

Jean Carlos Brizuela^{2**}

1. Nota introductoria: la discusión en torno al problema de la enseñanza de la historia en Venezuela es añeja, siendo el asunto, además, permanente objeto de investigación y preocupación académica. En este sentido, ha surgido una muestra considerable de trabajos en procura de alternativas y propuestas con el interés de detectar y dar respuesta a la situación, así como un conjunto de iniciativas para llamar la atención alrededor del tema.

Un importante debate público en torno al estado de la enseñanza de la historia en el país se produjo en 1977, a propósito de la preocupación expresada entonces por la Academia Nacional de la Historia que se opuso a la inclusión de la asignatura Historia de Venezuela en el área llamada Estudios Sociales, lo que evidentemente disminuía los contenidos de la materia; mientras que a la par propuso, para mejor aprovechamiento escolar, el establecimiento de la asignatura Historia de Venezuela “en forma cronológica...a lo largo de la educación secundaria; en los tres años del llamado Ciclo Básico Común, programas continuos desde el primero al tercero, y luego una Historia documental y crítica a partir del Ciclo Diversificado”³. Tal planteamiento fue respaldado por otras corporaciones involucradas en el polémico tema, entre ellas la Sociedad Bolivariana de Venezuela que, adicionalmente, como fórmula para apuntalar la calidad en su enseñanza expresó, en junio de 1977, la “conveniencia...de que también se procure llevar a la rama educativa llamada formación docente, una reforma bien inspirada de la enseñanza de la Historia de Venezuela, para asegurar con ello una orientación cabal, formativa...a los futuros maestros y profesores que actuarán luego en el plano docente de la primaria y de la secundaria”⁴.

1* Conferencia presentada el 8 de noviembre de 2014, tras invitación realizada por la Coordinación del Programa de Profesionalización Docente (PPD) de la Universidad de Los Andes. Auditorio Simón Bolívar de la Facultad de Humanidades y Educación, ULA-Mérida.

2** Doctor en Historia (UCAB), Magíster en Enseñanza de la Historia (UPEL-IPMAR), Profesor de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Mérida). Miembro del Programa de Estímulo a la Investigación (nivel B) y del Grupo de Investigación sobre Historiografía de Venezuela ULA.

3 “Los estudios de la Historia de Venezuela. Academia Nacional de la Historia. Carta de los miembros de la Corporación al Presidente de la República, mayo de 1977”. En *Defensa y enseñanza de la historia patria en Venezuela*. Caracas, Fondo Editorial de la Contraloría General de la República, 1998, 135.

4 Luis Acosta Rodríguez: “La enseñanza de la Historia de Venezuela en la actualidad. Comunicado oficial de la Sociedad Bolivariana de Venezuela”. En *Defensa y enseñanza de la historia patria en Venezuela...*, p. 143.

Sin embargo, fue en 1996 cuando se estableció un diagnóstico más preciso en torno al señalado problema, toda vez que se dieron a conocer los resultados del estudio realizado en el marco del *Proyecto de Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Historia en Venezuela* de Fundación Polar, dentro del cual se convino, como instrumento de medición, la aplicación de una encuesta en cinco ciudades del país (Caracas, Maracaibo, Mérida, Barquisimeto y Maturín), cuya muestra constó de 4.436 estudiantes de planteles públicos y privados “cursantes del último año de educación media con el propósito de determinar el grado de conocimiento y comprensión de la Historia en Venezuela que han adquirido en su escolaridad los jóvenes de nuestro país”⁵.

Al reconocerse los resultados de la consulta, las conclusiones fundamentales del estudio que midió contenidos, actitudes y valores en el conocimiento de la Historia de Venezuela mostraron que:

El conocimiento que tienen los estudiantes sobre los procesos históricos de Venezuela no son sólo mediocres, sino que son fragmentarios y desvinculados. Este hecho tal vez sea el reflejo de la forma cómo se enseña historia en nuestro sistema educativo, donde el docente se limita a recitar una cantidad de hechos y fechas y no considera la historia como resultado de un proceso que conjuga hechos económicos, políticos y sociales...presenta graves dificultades, específicamente conformadas por deformación, elementalidad y ausencia de elaboración conceptual sobre contenidos básicos de la asignatura Historia de Venezuela⁶.

Tales consideraciones evidencian algunos elementos presentes en el problema de la enseñanza de la historia, resaltando la praxis docente entre los factores a considerarse en dicho contexto que, conforme con lo arrojado por el equipo multidisciplinario responsable de aquel proyecto de investigación para el mejoramiento de la enseñanza de la historia de Venezuela, guarda relación con la incompreensión conceptual en el área de historia por parte de un importante porcentaje de los estudiantes consultados.

2. Una breve mirada al estilo de historia que se enseña

Una mirada a la forma cómo es enseñada la historia escolar, lleva a precisar que ésta es impartida, por lo general, a manera de acumulación

5 “Proyecto de investigación para el mejoramiento de la enseñanza de la historia en Venezuela, Fundación Polar”. *Tierra Firme* Nro. 60 (Caracas, 1997), p. 537.

6 *Ibidem*, pp. 592-593.

de hechos y epopeyas, suerte de ejercicio memorístico de fechas, con “desorbitado culto heroico”, sin que ello siquiera se acompañe del esfuerzo para que se entiendan procesos y sus inherentes cuestiones políticas, económicas, sociales y culturales, lo que tiende a debilitar el estudio y comprensión de procesos y sus correspondientes categorías históricas de análisis.

Germán Carrera Damas apunta que la historia “así concebida ha encontrado su natural vehículo expresivo en la narración épica, que cuando no las desdeñan, relega a un segundo plano las cuestiones económico-sociales”⁷. Por su parte Carmen Aranguren, estudiosa de la temática, acota que “en esta historia enseñada se omiten saberes relacionados con la formación del Estado, de la nación, con la organización social y otras categorías fundamentales para entender el desarrollo histórico de nuestra sociedad”⁸.

El culto a las efemérides y a los héroes alimenta la tendencia a estudiar la historia apartada de procesos más generales, en conjunción, como se indicó, de factores sociales, políticos, culturales y económicos. La historia ha sido enfocada por lo general, dada una incorrecta praxis docente como, citando a Luis González y González, “historia de bronce, pragmática, edificante...y a manera de desfile de héroes, villanos y batallas”⁹.

En este acápite cabe referir la idea, detectada por un estudio realizado en España, hace poco más de una década, de cómo conciben los escolares de ese país la asignatura historia lo cual coincide con la apreciación que, casi generalizadamente, se tiene en nuestras latitudes. Joaquín Prats reseña que:

Las recientes investigaciones nos muestran sobre la visión de la historia por los estudiantes. El alumno considera la asignatura historia, y la propia historia, como una materia que no necesita ser comprendida sino memorizadas... socialmente también se identifica este conocimiento como una especie de conocimiento útil para demostrar sabiduría en concursos televisivos, o para recordar, manifestando erudición, datos y efemérides. La principal virtud intelectual que se requiere para saber historia es, según la opinión popular, tener una gran memoria¹⁰.

7 Germán Carrera Damas: *Cuestiones de historiografía venezolana*. Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la UCV, 1964, p. 23.

8 Carmen Aranguren: “Estado actual de la enseñanza de Historia de Venezuela en la educación venezolana”. *Tierra Firme* Nro. 60 (Caracas, 1997), p. 623.

9 Luis González y González: *Nueva invitación a la microhistoria*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 12.

10 Joaquín Prats: “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria”. *Revista*

Así pues, la asignatura historia, como tradicionalmente es impartida en el aula escolar, es vista con tedio, asociada al ejercicio memorístico y al cuestionario, cuya importancia socio-cultural parece arrollada por la aversión que ella genera; situación que en buena medida es provocada por la manera con la cual se desarrolla desde el ejercicio docente.

3. Del libro de texto al texto-centrismo en la enseñanza de la historia

Estudios en torno al asunto de la enseñanza de la historia han recogido la preocupación acerca del uso de las estrategias y recursos didácticos en este proceso y reconocido que el problema se pone de manifiesto cuando éstas no se diversifican ni se practica la complementariedad entre unas y otras.

Diversas son las estrategias que pueden emplearse para apoyar el acto de enseñanza-aprendizaje de la historia, lo que implica una adecuada combinación de unas con otras, a fin de lograr la complementariedad: el uso de la prensa, video y cine-foros, el trabajo de campo dirigido, la literatura histórica, crónicas y compilaciones documentales, la investigación histórica local, el teatro histórico, las imágenes “como expresión de la memoria histórica”¹¹ y en la reconstrucción e interpretación de “episodios cotidianos protagonizados por los individuos y el colectivo del que formamos parte”¹², entre otros, son recursos con fines didácticos de valor durante este proceso.

Hace poco más de un lustro, en octubre de 2008, en el marco de las *II Jornadas de reflexión. Presente y futuro de la educación en Venezuela: la enseñanza de la historia*, organizadas por la Academia Nacional de la Historia, fueron varios los trabajos que, presentados por especialistas en el tema pertenecientes a diversas Universidades nacionales (UCV, ULA, UPEL, USB, LUZ, UCAB), hicieron propuestas en aras de aportar ideas, a partir de experiencia académica acumulada, en lo relativo a estrategias didácticas tendientes a compenetrar a los educandos con el estudio de la historia. En este sentido, Carmen Aranguren al concluir que el empleo de un enfoque “inter y transdisciplinario enriquece el estudio, el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia histórica, por cuanto las aportaciones de distintas disciplinas sustentan interpretaciones más acertadas de los fenómenos sociales”¹³; sugirió la pertinencia

Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales Nro. 5 (Mérida-Venezuela, 2000), p. 73.

11 Alicia Morales Peña: *El uso de las imágenes como estrategia para la enseñanza de la Historia Universal*. Caracas, Fundación Empresas Polar, 2013, p. 23.

12 *Ídem*.

13 Carmen Aranguren: “Historia enseñada, ciudadanía difusa e imaginario crítico”. En *II Jornadas de reflexión. Presente y futuro de la educación venezolana: la enseñanza de la historia*. Caracas, Academia Nacional de la Historia, 2009, p. 178.

“de narrativas creativas y placenteras...de escrituras novedosas...[que] rompen la relación dicotómica “del libro al docente y del docente al libro”¹⁴ y “atrapan al sujeto educativo con la fascinación de encuentros idílicos”¹⁵, enriqueciendo “dentro de una plataforma inclusiva de enfoques...el acervo cultural del enseñante y del enseñado”¹⁶. Arlene Urdaneta Quintero por su parte, presentó la experiencia de la enseñanza situada de la historia a efectos de involucrar al estudiante “a partir de la realidad inmediata...del aspecto, situación o coyuntura que para él sea más significativa: la historia de su familia, vecindad, hato, hacienda, industria, lugar, barrio, urbanización, empresa, escuela, grupo religioso, partido político, unidad educativa, entre otros”¹⁷.

A la par de la pertinencia de las estrategias utilizadas, el factor docente y su formación es una variable importante en la efectividad de la enseñanza disciplinar. Jorge Bracho, en este aspecto, apunta que:

La efectividad de la enseñanza de la historia se basa no sólo en programas o libros de textos para niños o adolescentes, ella también se fundamenta en el conocimiento de quien la imparte y las estrategias utilizadas para estimular el aprendizaje de esta disciplina¹⁸.

Parte considerable en esta discusión ha girado alrededor del uso de los llamados libros de texto que, según Arístides Medina Rubio, están dirigidos “a individuos de corta edad y que tienen por finalidad comunicar, introyectar y divulgar una serie de valores y representaciones que se consideran propias de un país”¹⁹. Sin embargo, si bien el texto escolar puede considerarse una herramienta auxiliar en el proceso enseñanza-aprendizaje, el problema se hace patente cuando se exagera en su uso, sobre todo en circunstancias en que el docente limita sus juicios históricos a lo que aporta el manual. Tal aseveración lleva al cuestionamiento permanente del texto-centrismo, pues se ha

14 *Ibidem*, p. 170.

15 Carmen Aranguren: “Enseñar ciencias sociales en un mundo de complejidades e incertidumbres: Reflexiones y propuestas”. En *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* Nro. 19 (Mérida-Venezuela, 2013), p. 41.

16 *Ibidem*, p. 42.

17 Arlene Urdaneta Quintero: “La enseñanza de la historia a través de proyectos situados. Una experiencia educativa”. En *Il Jornadas de reflexión. Presente y futuro de la educación venezolana: la enseñanza de la historia*. Caracas, Academia Nacional de la Historia, 2009, p. 251.

18 Jorge Bracho: “Algunas presunciones acerca de la historia y su enseñanza”. *Mañongo* Nro. 9 (Valencia-Venezuela, 1997), p. 102.

19 Arístides Medina Rubio: “Los manuales escolares”. En Jorge Bracho y Arístides Medina Rubio (Compiladores). *Nuevas estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica*. Caracas, Fondo Editorial Tropykos, 2000, p. 199.

detectado una tendencia al apego exagerado del docente de historia al texto o manual escolar.

Del mismo modo, han surgido críticas dirigidas al texto escolar por razones de contenido, es decir, por el discurso historiográfico implícito en ellos. Napoleón Franceschi comenta al respecto:

También se sostiene en el medio educativo que los textos escolares presentan graves limitaciones, información desactualizada, aridez intelectual, errores conceptuales, pobreza de estilo y otras características similares. No obstante, sus fallas son aprobadas por el Ministerio de Educación y aceptadas por los docentes que los recomiendan²⁰.

4. El docente “texto-céntrico” y la transmisión historiográfica

Habida cuenta del carácter multifactorial del problema en la enseñanza de la historia, donde hacen nudo crítico distintos elementos, consideramos, entre los varios diagnosticados, el acercamiento del docente con poco sentido crítico a la bibliografía utilizada como referencial, lo que coloca al enseñante de historia a caminar de mano con una concepción tradicional y en casos oficializada de ella. Este proceso de transmisión historiográfica, según apunta Medina Rubio, implícitamente lleva consigo “la tentación memorística y repetitiva de la didáctica de la historia arraigada en la enseñanza de la Historia de Venezuela”²¹.

Si bien es válido el uso del texto escolar como guía docente, debe tenerse en cuenta primero, que éste no puede convertirse ni en principal ni mucho menos en única herramienta de apoyo “historiográfico” del docente quien, por el contrario, debe sostener su articulación discursiva sobre una amplia base de conocimientos provenientes de distintas fuentes. Segundo, no es menos cierto la relación existente entre algunos de los manuales y el discurso historiográfico instaurado como oficial, orientado por intereses ideo-políticos, siendo, en consecuencia, “los contenidos de la historia escolar...expresión del sistema político y cultural que le sirve de trasfondo”²².

Franceschi, en este sentido, anota que

En Venezuela, los libros de historia siguen ciertos patrones historiográficos oficialistas o establecidos por la tradición. Por

20 Napoleón Franceschi: “Textos y manuales escolares. Su importancia para la enseñanza-aprendizaje de la Historia”. En Jorge Bracho y Aristides Medina Rubio (Compiladores). *Nuevas estrategias para la Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica...*, p. 18.

21 Aristides Medina Rubio: “Los manuales escolares” ..., p. 119.

22 Jorge Bracho: “Historia, memoria y enseñanza”. En *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* Nro. 15 (Mérida-Venezuela, 2009), pp. 255-256.

ejemplo, al anti españolismo propio de la llamada leyenda negra: la estigmatización de los vencidos o los calificados de representar el mal en cada momento histórico, los indígenas, los realistas (incluyendo allí a los llaneros y el pueblo durante la guerra de emancipación), los caudillos o jefes de algunas guerras civiles, los conservadores o godos, los que desintegramos a la Gran Colombia, los enemigos de Bolívar.²³

Lo referido a la orientación historiográfica inserta en los manuales de texto debe considerarse en esta discusión. Toda vez que dicho asunto se muestra vinculado con una intención reproductora de la historia establecida como única y oficial. Ello demanda en el profesor de historia suficiente criterio teórico-historiográfico que redunde en juicios críticos en torno a la materia estudiada, lo que sólo es posible con una actitud investigativa, lectora y revisora, apoyada en la más diversa construcción historiográfica, enumerando dentro de ella, por supuesto, la de carácter académico-profesional, que le permita ir más allá de lo presentado tradicionalmente y con notorio sesgo ideo-político en los textos oficialmente recomendados.

5. La novela histórica como apoyo al docente en la construcción de juicios históricos: propuesta

Al sugerir la novela como apoyo docente no se pretende, en modo alguno, convertirla en sustituto del libro de texto, pues ello sería reducir su carácter de creación literaria. Por lo tanto, el planteamiento busca presentarla frente a la necesidad de ofrecer la más amplia producción histórico-literaria al docente, en función del enriquecimiento de sus juicios y conocimientos, visto que este género representa una oportunidad de releer el tiempo pretérito desde la multi-perspectiva, la cual contiene sus formas interpretativas.

La novela histórica, y dentro de ella la llamada nueva novela histórica, ha sido asumida como posibilidad para transportar carga histórica, no sólo recreando escenas extraídas de la historia, con mayor o menor grado de ficción, sino al abordar situaciones y épocas de distintas sociedades, lo que ha aportado variados elementos para el estudio de diversas culturas en su contexto histórico-social. La novela histórica como forma de reescribir el tiempo pretérito ha cobrado un auge en América Latina, dada la amplia producción experimentada por el género durante la centuria culminada hace más de una década,

23 Napoleón Franceschi: "Textos y manuales escolares. Su importancia para la enseñanza-aprendizaje de la Historia" ..., p. 153.

lo cual ha proporcionado un vasto inventario que abre posibilidades para habilitarla a efectos de re-estudiar la historia resemantizada, reconocidas las múltiples interpretaciones que a partir de ella se ofrecen. En este sentido, Fernando Aínsa destaca que la nueva narrativa “se ha embarcado en la aventura de releer la historia, recorriendo con una mirada crítica el período colonial, el de la ilustración y la independencia y, con un sentido revisionista, el siglo XIX e inicios del XX”²⁴.

Este tipo de novelas permite al docente, en su rol de orientador del estudio histórico en el aula, conocer más allá de lo político-militar que ha caracterizado tradicionalmente la historia de Venezuela. Estas narrativas, por su naturaleza, a la par de dibujar un cuadro socio-humano bastante completo y colorido, en términos generales se desprende de la historia estereotipada, bronceada y oficial reproducida en el tiempo. Aínsa expresa que estas obras “resaltan las denuncias sobre las versiones oficiales de la historia, ya que en la libertad que da la creación se llenan vacíos y silencios o se pone en evidencia la falsedad del discurso vigente”²⁵. En este marco de referencia se inscribe la obra de Francisco Herrera Luque, cuyas producciones se proponen conceptualizar, como lo señala François Delprat, la historia de Venezuela, toda vez que “promueve una crítica de la historia oficial y realiza una de las hipótesis posmodernas: que todo discurso historiográfico [oficializado] está lastrado por la ideología”²⁶.

Lo último otorga al docente-lector una visión amplia y poliédrica de los procesos, hechos, pugnas, lugares, personajes, episodios y situaciones que se estudian en la historia. Así, el docente no será el repetidor o reproductor de lo impuesto como patrón invariable en el aula, a la par que le permitirá mayores insumos conducentes a un análisis más profundo y a la comprensión del conjunto de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales de la sociedad en desarrollo y cambio permanente. Asumir esto, pasa por reconocer la necesidad de tener un docente de historia comprometido con la indagación y la lectura constante y nos lleva a afirmar que un docente enseñante de historia desprovisto de tal compromiso y preocupación, difícilmente podrá aportar en la superación del multifactorial problema que exhibe la enseñanza de la historia.

24 Fernando Aínsa: *Reescribir el pasado. Historia y ficción en América latina*. Mérida-Venezuela, CELARG, 2003, p. 75.

25 *Ibidem*, p. 28.

26 François Delprat: “La novela revisa la historia”. En Carlos Pacheco, Luis Barrera Linares y Beatriz González Stephan (Coordinadores). *Nación y Literatura. Itinerarios de la palabra escrita en la cultura venezolana*. Caracas, Fundación Bigott/Banesco/Editorial Equinoccio, 2006, p. 795.

6. La creación histórico-literaria de Francisco Herrera Luque: una obra para estudiar historia de Venezuela

La novela histórica como expresión histórico-literaria constituye no sólo una forma de re-historiar, además se presenta como una potencial herramienta auxiliar del enseñante de historia; instrumento que en sí mismo posibilita su entrega desde perspectivas distintas en tanto recreación de situaciones y épocas y, fundamentalmente, en cuanto al acercamiento que permite entre el lector y lo estudiado, ya que por su carácter ameno y reanimado contribuye al desarrollo del encuentro con la historia y con el hábito de lectura e indagación inherente a ella. La novela histórica en este sentido, se convierte en un mediador o facilitador, haciendo que los juicios e interpretaciones se sostengan más en análisis propios del lector, con previos conocimientos, y no en juicios preestablecidos. Jorge Larrosa al tratar la utilidad didáctica de la novela, afirma, lo cual compartimos, que “la novela pedagógica sería básicamente comunicativa en el sentido de que la relación entre el autor y el lector sería similar a la que existe entre un profesor y su alumno, un predicador y su audiencia o un orador y su público”²⁷.

La amplia creación de Herrera Luque recogida en más de quince obras entre libros, novelas, ensayos y opúsculos, se presta para el estudio y comprensión de la nación venezolana. Esta producción sostenida en un diversificado ejercicio investigativo que descansa en el uso de fuentes documentales, bibliográficas y testimoniales, resume un interesante recorrido a lo largo de la historia nacional, a la vez que desnuda situaciones, conductas, prejuicios, acontecimientos, rasgos, caracteres, contextos e intereses inherentes a la venezolanidad y a su vida colonial y republicana, a la lucha por la independencia y su conexas pugna de intereses de clase y a la intestina confrontación entre caudillos regionales.

La obra de Herrera Luque, por su orientación irreverente, se muestra capaz de abordar situaciones omitidas y silenciadas por la historia oficial, lo que permite examinar elementos como los prejuicios raciales y de casta prevalecientes en la época colonial; las conductas (desprendimiento, proezas, errores y excesos humanos) en hombres de carne y hueso como Bolívar, Piar, Sucre, Páez, Boves, Mariño, Arismendi, Bermúdez, Zea, Santander, Zaraza, Guzmán Blanco, Gómez, Betancourt; los escenarios, modos de pensar, pueblos, ciudades y hasta casas de una época, que posibilitan la reinterpretación de procesos

27 Jorge Larrosa: “La novela pedagógica y la pedagogización de la novela”. En *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000, p. 123.

históricos, confiriendo al docente una gran reserva para enriquecer sus conocimientos en el área.

7. *Boves el Urogallo* ofrecida para el estudio de la historia colonial e independentista venezolana: un ejemplo para acercarse a dicha novela con fines docentes

La novela histórica, incluyendo en ella *Boves el Urogallo* y la producción de Herrera Luque en conjunto, *En la Casa del pez que escupe el agua* (1975), *Los amos del valle* (1979) y *Manuel Piar, caudillo de dos colores* (1987), se presenta como una construcción para el apoyo del enseñante de historia en el proceso de enriquecimiento de sus conocimientos.

Mediante *Boves el Urogallo*, obra a través de la cual abordaremos en esta ocasión la creación histórico-literaria de Francisco Herrera Luque, se llegan a precisar algunos rasgos históricos y socioculturales de la época tratada, que permiten al docente-lector mayores conocimientos en su rol pedagógico, así como en la construcción de juicios históricos.

Entre los rasgos referidos se establecen:

1. Costumbres, modos de pensar y cotidianidad en su contexto, de los estamentos sociales de la época.
2. Diferencias y prejuicios raciales durante la Venezuela colonial:
 - Prejuicios de casta y soberbia mantuana.
 - Descontento y resentimientos del estamento dominado socialmente.
 - Relaciones sociales en tiempos coloniales.
 - Los prejuicios de casta como elemento motriz de la sangrienta guerra civil venezolana (1813-1814).
3. Rebelión popular y guerra civil de 1814 (tesis de Laureano Vallenilla Lanz y Juan Uslar Pietri). Estudio de los años 1813 y 1814 como los de mayor confrontación bélica y social. Guerra civil y guerra de independencia (indisolublemente unidas, aunque la estricta guerra de independencia, una vez muerto Boves y superada la sangrienta rebelión de 1814, se retoma con la llegada del “ejército pacificador” enviado desde España. Con la llegada del ejército dirigido por Pablo Morillo, comienza la guerra entre republicanos y leales a la monarquía española).
4. Procesos y acontecimientos diversos inscritos en la guerra civil y la lucha pro-independencia:

- 5 de julio de 1811 visto desde la provincia y las ideas de los independentistas.
- Terremoto de Caracas (marzo de 1812) y su utilización en el discurso político-religioso.
- Las divergentes posiciones en el seno del mantuanaje caraqueño.
- Caída de la Primera República o entrada triunfal de Domingo Monteverde a Caracas (30 de julio de 1812).
- Coronación de la Campaña Admirable (7 de julio de 1813) o los albores de la guerra a muerte decretada por Bolívar.
- La ejecución de españoles en las bóvedas de la Guaira por parte de los republicanos (febrero de 1814).
- La batalla de La Puerta, el asedio y rendición de Valencia (15-18 de junio de 1814), la emigración de más de veinte mil caraqueños a Oriente huyendo de las tropas de Boves y de Francisco Tomás Morales (julio de 1814) y la entrada de José Tomás Boves a Caracas (16 de julio de 1814). La conducción sangrienta de la guerra por parte del caudillo José Tomás Boves.

Tales rasgos, esbozados en los cuatro puntos precedentes, son referencia de partida para una comprensión de la narrativa histórica contenida en la novela, teniendo, por un lado, interpretaciones distintas de algunos hechos y, por otro, exposición de situaciones y sucesos poco tratados, lo que por supuesto ofrece una mirada amplia de la época o período objeto de estudio, así como de algunos procesos que tuvieron entre sus causas, precisamente, hechos no claramente explicados por la historia de cuño oficial.

Estos rasgos extraídos de la novela, con cotejamiento crítico-historiográfico, abordan un conjunto de tópicos históricos que de alguna manera entran en correspondencia con lo establecido en los programas de estudio aún vigentes (1987), de los cursos Historia de Venezuela de séptimo grado e Historia de Venezuela-Cátedra Bolivariana de noveno grado en el liceo. Tal abordaje posibilita al docente conocimiento de los contenidos del programa, llevándole a no limitarse ni al texto ni a las estrategias metodológicas sugeridas, que abrazan de antemano un discurso ya filtrado por la óptica oficial. Es solo un ejemplo de cómo se podría trabajar una producción histórico-literaria de este tipo.

Para ejemplificar lo anterior, ubicándose el programa de la asignatura Historia de Venezuela de séptimo grado a partir del objetivo específico 3.4 que inicia el abordaje de la organización social de la colonia, pasando por el 4.2 que entra a “explicar las causas internas que contribuyen a originar el movimiento independentista”²⁸, hasta el 4.3 que se detiene en la participación de los grupos sociales en el proceso independentista y progresiva incorporación de los estamentos explotados a ésta, en ninguno se abordan factores importantes en toda esa dinámica histórica como la guerra civil surgida del levantamiento contra el orden colonial y los jefes republicanos, que diezmó la población del país entre 1813 y 1814; dan visos de un vacío existente en este trayecto, que sólo asoma el asunto a nivel de tensiones entre los grupos sociales. Se deja de estudiar este proceso, para luego, inmediatamente, saltar al “proceso de consolidación de la Independencia de Venezuela y creación de la República de Colombia”²⁹.

28 *Programas de estudios y manuales del docente de todas las asignaturas de 7mo, 8vo y 9no grado de la tercera etapa de Educación Básica para los sectores urbano, rural, indígena y fronteras*. Caracas, Ministerio de Educación, 1987, p. 24.

29 *Ibidem*, p. 25. Similar es la orientación de los contenidos en, por ejemplo, el libro de 1er año de *Historia de Venezuela y de Nuestramérica/Ciencias Sociales* (2012) de la Colección bicentenario, pues en el tema correspondiente a “La segunda República”, espacio en el cual necesariamente debe abordarse lo referente a la guerra civil 1813-1814, el asunto se despacha comprimiendo sencillamente, sin mayores explicaciones, todo aquel proceso político, social y militar en la “celebrada” Batalla de La Victoria.