

## ***Promoción de la identidad desde la historia local, a través de propuestas de escritura en la escuela\****

***José Antonio Pulido Zambrano\*\****

***Marisol García Romero\*\*\****

Universidad de Los Andes  
(San Cristóbal, Venezuela)

### ***Resumen:***

La presente propuesta explica cómo el estudio de la historia local de un pueblo, San José de Bolívar en el estado Táchira, puede servir de estrategia didáctica no solo para afianzar la identidad cultural del estudiante de educación primaria en Venezuela, sino también para estimular sus destrezas al momento de redactar un texto escrito vinculado con la enseñanza y comunicación del conocimiento histórico.

### ***Palabras clave:***

Historia local, reescritura, pensar histórico, educación primaria.

\* Fecha de consignación ante el **anuario GRHIAL**: 07 de noviembre 2011. Fecha de aprobación para su publicación en la revista: 01 de diciembre 2011. El contenido de este artículo es una versión mejorada de una parte del Trabajo Especial de Grado, titulado Estrategias de animación de escritura dirigidas a promover la identidad desde la historia local (2010).

\*\* Profesor del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Magister en Literatura Lationamericana y del Caribe (ULA - Táchira). Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura (ULA - Táchira). Autor del libro "Criaturas de la noche en el río Bobo". Editor de la revista Riobobense: El carpintero de la montaña. <http://riobobenseelcarpinterodelamontanaazul.blogspot.com/2011/07/la-ciudad-de-san-cristobal-y-su-genesis.html>. Correo electrónico: rosayespinas@hotmail.com

\*\*\* Profesora Titular del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Los Andes. Doctora en Filología Española en la Universidad Autónoma de Barcelona. Docente de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (ULA - Táchira). Ha escrito diversos artículos relacionados con la enseñanza del español como lengua materna en revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: marisolgarcia1966@gmail.com

### *Abstract*

This proposal explains how the study of the history of a town—San Jose de Bolivar in Tachira state—may serve as an educational strategy, not only to reinforce the cultural identity of Venezuelan primary scholars, but also to enhance their abilities to compose a text related to the teaching and communication of historical knowledge..

### *Key words:*

Local history, rewriting, historical thinking, primary school.

### *Introducción*

El escrito es un remedio para conservar la sabiduría.  
El tiempo de los hombres se hace más largo  
y estable en el tiempo de la escritura.

Lledó

¿Para qué se enseña la historia? ¿Por qué se obliga a investigar algo que para los estudiantes es alejado y a veces poco interesante? ¿Por qué se sigue considerando la historia dentro del currículo como eje central de la identidad nacional? Pero lo local, ¿dónde queda? ¿Es el “pensar histórico” un privilegio sólo de los historiadores? Demasiadas interrogantes para ser respondidas en este texto, no obstante, son preguntas que de una u otra manera orientan el camino de esta investigación<sup>1</sup>.

Incluso puede suceder que algunas de las respuestas que se encuentren en este estudio abran más cuestionamientos sobre los métodos que se usan en la enseñanza de la historia, pues a los estudiantes se les ha abarrotado de datos, fechas, héroes militares y batallas nacionales. Sin embargo, se ha obviado a los hombres del

pueblo, también héroes anónimos, que de igual forma construyeron este país de oportunidades, pero que por una u otra razón siguen latentes en esa “otra historia” que está en la voz de las calles, en esa memoria histórica que se aposentó dentro de las casas. Esas historias de familias que forman parte del campo de la “microhistoria”<sup>2</sup>, y que muchas veces han quedado excluidas de la historia oficial que se cuenta desde Caracas y desde la Academia Nacional de la Historia. Esa otra historia donde personajes anónimos caminaron en el proceso de Independencia, la Guerra Federal, los andinos en el poder, la Venezuela en el siglo XX. Historias que están en otro lado y que bien vale conocerlas.

Por ello, la historia de nuestros pueblos (los andinos, en particular) tiene unos elementos únicos en la construcción de esta patria grande. El estado Táchira es *sui generis* en Venezuela, pues desde el momento fundacional del país, hombres y mujeres anónimos han ido construyendo su vida, sus historias, sus leyendas y un perfil de identidad que huele a páramo, a niebla, a frailejón, a aires de montaña, a espantos del camino.

La presente investigación se enfoca en este punto: cómo fortalecer la identidad cultural desde la historia local a través de estrategias pedagógicas innovadoras en el área de la escritura. Ésta sería una nueva manera de acercar al niño a la historia, afincándose en lo autóctono como puente primordial para reforzar el sentimiento regional del estudiante del pueblo —en este caso particular— San José de Bolívar, estado Táchira.

Es, también, una búsqueda personal la que motiva este trabajo, una exploración por hacer comprender a los estudiantes los procesos significativos que dan a la historia sus diversos elementos. Es abrirles una ventana que les conecte con el pasado, con sus antepasados, con aquello que les une a un origen, a la raíz que dio vida al pueblo.

Es la búsqueda del pasado local para incursionarlo como motivación en la enseñanza escolar. Es hacer de la escuela un lugar de vivencia ante el área hermosa llamada historia. Es una discusión teórica, un diálogo perpetuo entre el estudiante y eso que llamamos “pensar histórico”. Es desmitificar que para reescribir la historia, hay que ser

historiador, entendiéndose esta hipótesis dentro del marco pedagógico, pues esta investigación es un acercamiento al proceso histórico con la herramienta de la escritura. Es demostrar con esta propuesta que esta ciencia social “no es aburrida, no da sueño”. Es cambiar —esa es la palabra clave— las representaciones sociales ante el papel que ha jugado la enseñanza de la historia en el entorno escolar.

### **1. Antecedentes**

En Venezuela, la propuesta del nuevo *Sistema Educativo Bolivariano* (2007, p. 23) plantea, en uno de sus fines, “El rescate de la memoria histórica, para el fortalecimiento de la identidad venezolana”. Fin que da continuidad al *Curriculum Básico Nacional* del año 1997, donde uno de sus ejes transversales es la “identidad nacional”.

Para Acedo (2001a, p. 121), este acercamiento a lo histórico resulta fácil:

Es de hacer notar que en los niños pequeños (primera etapa de Educación Básica), por las características propias de su desarrollo cognitivo, se despierta fácilmente el interés y la afición por su pasado histórico -aunque posteriormente se sistematice el estudio- sin necesidad de aprendizajes memorísticos, sino presentando la Historia en forma amena, buscando los episodios que sean más atractivos para ellos. La experiencia demuestra que los niños pequeños disfrutaban de los cuentos, de las narraciones, históricas o no.

Por lo tanto, la enseñanza de la historia local se torna prioritaria para el afianzamiento de la identidad, y en ese proceso continuo e integral que plantea la escuela nueva cabe el proceso de la reescritura, y qué mejor que su combinación pedagógica con la enseñanza de la historia de una manera dinámica, divertida y placentera, para derribar el mito de que la historia “da sueño y es aburrida”.

Al hablar del estudio de la historia, la grandeza de Heródoto resalta en el más alto relieve, pues él efectuó ese primer estudio de la

historia al dejar reflejado con constantes hechos lo acontecido en su tiempo y en las distintas culturas que pudo estudiar. Además, en pleno siglo V sienta las bases que luego seguirá Tucídides. Según Albert Gómez (2007), podemos encontrar las raíces de la investigación cualitativa en la cultura grecorromana con los trabajos de Heródoto. En Venezuela, por otra parte, es el padre fray Pedro de Aguado, con su *Recopilación Historial de Venezuela* (1963), quien toma nota de los primeros rasgos históricos del país.

Ahora, llevar esa historia al aula para animar al estudiante a conocerla y acercarse a ella, de la manera espontánea que la creó Heródoto, requiere de un docente innovador, creativo, entregado a la lectura, para hacer del estudiante un ser activo ante el mundo histórico, y no un estudiante pasivo ante una historia aburrida y monótona en el aula, que no pasa más allá de datos y fechas. De allí que Vigotsky (1978) plantee que los Procesos Psicológicos Superiores (PPS), que se caracterizan por ser de manera específica humanos, se desarrollan en los niños a partir de la incorporación de la cultura. Los PPS, a su vez, se subdividirán en rudimentarios y avanzados. Los primeros se desarrollan por el hecho de participar en una cultura, especialmente a través de la lengua oral; los segundos requieren de la instrucción, lo cual supone un marco institucional particular: la escuela. La lengua escrita y los conceptos científicos son ejemplos de PPS avanzados, en este último se adentran los estudiantes para avanzar en la construcción de su “pensamiento crítico”. El docente que lleve de la mano a su estudiante y le acompañe en el descubrimiento de su historia —la que está en su comunidad— generará que cada individuo sea más consciente de sus raíces.

Este empeño por estudiar la historia de las comunidades fue impulsado en el ámbito latinoamericano por Luis González y González con su modelo de Historia Local, investigación que se equipara con la propuesta inglesa “Local History” y con la francesa “Petite Histoire”. Luis González y González publica el libro *Pueblo en vilo* (1968), que se convierte en el primer tratado para estudiar la historia desde una perspectiva local. Allí refleja, a través de un discurso narrativo, la

vida de una pequeña población, San José de Gracia. Pues bien, esta investigación va tras la historia de San José de Bolívar, fundamentada en las fuentes que están en los archivos civiles y eclesiásticos del poblado, así como documentos y escritos de particulares que describieron la formación del pueblo, sus hombres y sus vidas.

De igual manera, en los últimos años ha sido la Escuela Italiana la que ha seguido los estudios de la historia local, pero pasando de lo local a lo singular del hecho histórico, con representantes como Carlos Ginzburg, Giovanni Levi, entre otros. A esta escuela se le conoce como la propuesta de “Microhistoria Italiana”, la cual procura abordar la historia local, pero llevándola a su mínima expresión, y cuyo texto *El queso y los gusanos* (1976), de Carlos Ginzburg, es el fiel representante de esta teoría. Este libro recrea y representa un hecho verídico que ocurrió en la región de Friuli, ubicada al norte de Italia, cerca de los Alpes. El personaje de esta historia es un molinero de nombre Domenico Scandella, a quien el *populus* llama Menocchio. La historia transcurre en los últimos dos decenios del siglo XVI, en los cuales fluye un clima de confrontación religiosa: por un lado, la Reforma iniciada por Lutero y, por el lado contrario, la Contrarreforma llevada a cabo por la Iglesia católica encabezada por el Papa Pío IV. Ginzburg se adentra en un mundo en el que la religión lo es todo y en el que sólo unos pocos son los que viven bien. En este escenario, una disyuntiva teológica invade la conciencia de algunos de los implicados, entre ellos, en la de Menocchio. La pregunta era: ¿qué Dios permitía ese choque ideológico: un dios celestial o un dios creado por los humanos?

Menocchio es un personaje singular para su tiempo, pues él sabía escribir y leer, habilidades y conocimientos que eran bastante ajenos para la mayoría de los pobladores, quedando destinadas sólo al conocimiento de unos pocos: el clero, nobles, humanistas, erasmistas e intelectuales. A partir de este personaje, Ginzburg creará su teoría en *El queso y los gusanos* con el subtítulo *El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Esta es un análisis de la sociedad del momento, la cual se caracterizaba por la

confrontación religiosa. Para esta ardua tarea Carlos Ginzburg elige el modelo de hacer historia llamado “microhistoria”.

Por su parte, Carrera (1983), en la Universidad Central de Venezuela, publica una serie de resultados con compromisos científicos, editoriales y periodísticos bajo el título *Jornadas de Historia Crítica*, estudios que expresan esa permanente preocupación por contribuir con el fortalecimiento metodológico y crítico del conocimiento histórico sobre personajes y hechos que atraen la atención de investigadores, docentes y estudiantes de historia, y del lector en general. Este autor señala que la necesidad de cumplir los compromisos referidos suscitó búsquedas y reflexiones cuyos resultados merecieron ser comunicados por lo que de ello pueda desprenderse como estímulo para el mejor conocimiento de la historia de Venezuela. Otro de los temas abordados es el de la identidad nacional, fundamentada en la búsqueda de una perspectiva de análisis fundada en una conciencia histórica acorde con el momento vivido.

Un estudio clave para el sustento teórico de esta investigación es la compilación de Marinas y Santamarina (1993), intitulado *La Historia oral: Métodos y Experiencias*. Este texto es una selección de los principales autores que en los últimos años han empleado la historia oral y las historias de vida en la investigación de la sociedad contemporánea. Esta obra revela las profundas relaciones entre el saber social e histórico y las nuevas prácticas sociales. Formulan los autores de este compendio que en una época como la nuestra en la que sólo parece ser ciencia lo cifrable, aquello que puede subsumirse en datos y despojarse de identidad propia, proponer un encuentro con la sustancia de lo peculiar, lo fatal de la experiencia, la pesquisa del relato anónimo resulta ser en sí mismo algo arriesgado. La historia oral le aporta a la historia la materialización de una experiencia viva, capaz de nombrar desde lo particular los cambios colectivos, las relaciones entre diferentes sectores de clase, las actitudes de los géneros, los comportamientos de las edades, las expectativas vitales de diferentes épocas. La historia es una realidad de todos, partiendo de

metodologías que planteen la reflexión sobre la fuerza potencial de la memoria, la experiencia y la palabra.

Dentro del mismo contexto nacional, León y Mostacero (1997) realizaron, en el estado Monagas, una investigación basada en la recopilación de textos escritos por cuatro escritores de la cultura popular del pueblo de Caripe, con el fin de proyectar la narrativa popular de esa región oriental. Todo ello como parte de la historiografía importante que se encuentra en las creaciones populares de la literatura, como objeto de promoción de lectura y escritura en los venezolanos.

Por otro lado, Acedo (2001a) realizó un estudio en la Facultad de Ciencias y Artes, de la Universidad Metropolitana, intitulado *Incorporando el pasado histórico al aprendizaje*, enfatizando su estudio en el *Currículo Básico Nacional* de orientación constructivista, donde la mediación docente está centrada en los intereses y necesidades de los alumnos, quienes ejercen el rol protagónico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación dejó en evidencia que se ha desplazado la formación histórica en las primeras etapas de la infancia. Esto quedaría justificado, según este estudio, por la equívoca profundización de contenidos en grados superiores y la concepción estática de los periodos piagetianos de desarrollo del niño. Sobre la base de una propuesta cualitativa, con metodología combinada de estudio de casos e investigación acción, se presentó a padres y maestros la obra resultante de este estudio, *Venezuela en el tiempo, un enfoque constructivo* (2001b), texto con una estructura que contribuye a la formación de una conciencia colectiva nacional, propia de las sociedades cultas, cuando la historia alcanza al hombre común. Su utilización dentro del *Currículo Básico Nacional* contribuirá con la comprensión de la realidad, la construcción del conocimiento declarativo-procedimental, y la vinculación del contenido con la realidad del niño. En edades tempranas, esta exploración evidenció procesos de inducción y deducción, a través de la elaboración de constructos abstractos, característicos del pensamiento de orden superior, y la independencia entre los sistemas de lenguaje y pensamiento. El objetivo

de la investigación fue promover el aprendizaje significativo de los núcleos conceptuales de la Historia de Venezuela en niños de la primera etapa de Educación Básica a través de la lectura recreativa.

Otra propuesta interesante, y que sigue en el camino de nuestra investigación, es el trabajo de Manrique (2003), *Memorias de sal, barro y maíz*, quien, tomando como pretexto la visita de sus nietas y las tardes que compartían una vez terminados los quehaceres de la casa, hace un recorrido por diferentes épocas en la historia del pueblo San Juan de Aragón, en el norte del Distrito Federal (México), desde su primera y casi mítica fundación hasta su metamorfosis en una comunidad que convive con la gran urbe sin perder del todo sus tradiciones y costumbres. Después de un exhaustivo arqueo bibliográfico, que llevó a la autora a hurgar los archivos de la Notaría Parroquial de la Basílica de Guadalupe, hasta el Archivo General de la Nación, pasando por incontables acervos familiares, recrea la historia local del pueblo y rescata para sus nietas la identidad perdida del México que se les fue.

En el año 2004, nace el proyecto social *Misión Cultura* como una iniciativa del Estado venezolano con el fin de rescatar la identidad nacional, los valores y la creación del pueblo venezolano. Con la formación de activadores en el contexto cultural, se formaron sujetos para interactuar en el área de la instauración, formación y capacitación, ello para poder identificar y promover talentos y motivar la comunicación alternativa, para valorar y proteger el patrimonio, así como para incentivar la organización social y el establecimiento de políticas culturales. El programa se inicia en la parroquia Macarao y se da a conocer el 31 de mayo de 2005, en el Servicio Autónomo de Elaboraciones Farmacéuticas, ubicado en las dependencias del Ministerio de Salud de la referida parroquia. Como alcance inmediato, la *Misión Cultura* se empeña en consolidar la creación de unas estructuras operativas de lo cultural en el seno del pueblo, con la finalidad de potenciar la identidad nacional desde el estudio de la historia local. El objetivo de este ente gubernamental a nivel local es el de detectar,

conocer y registrar de manera adecuada todas aquellas manifestaciones culturales que sean características de cada lugar, y tengan significación para sus pobladores. También se encarga de elaborar un registro exhaustivo del patrimonio cultural, con énfasis en los valores de cada región y comunidad, para luego proceder a difundirlo. Tres propósitos guían esta misión para potenciar la autoestima del pueblo, su sentido de pertenencia y la creación de una estructura cultural que garantice la permanencia de estos valores. El primer propósito conlleva el registro sistemático y accesible de todas las manifestaciones culturales que tienen significación y caracterizan a los venezolanos y venezolanas. El segundo propicia el desarrollo, a través de propuestas educativas innovadoras de una estructura permanente de activadores culturales que cumplan un rol activo y transformador de la actividad cultural. El tercero pretende subrayar el papel de cada comunidad en el rescate de la memoria y la construcción de su identidad. La realización y desarrollo de los propósitos indicados corresponde a tres instituciones: el Instituto del Patrimonio Cultural, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y el Instituto de Biblioteca Nacional.

En el contexto regional tachirense, Nieto (2007) presentó el trabajo *Leyendas de mi comunidad: Estrategias para motivar la producción de textos escritos*, para acercar a los estudiantes a la praxis de la lectura y la escritura con un valor comunicativo, estético y cultural que representa un reto a alcanzar para los educadores, tarea que implicó un cambio profundo, y, para hacerlo efectivo, requirió de un proceso de sistematización que de manera continua permitió aplicar estrategias adecuadas según el tiempo y espacio en el que se desarrollaron, debiendo tener en consideración a los niños, ya que la enseñanza constructiva está basada en el aprendizaje gradual del estudiante. Este estudio representa una experiencia realizada en la Escuela Bolivariana “La Laja”, ubicada en el municipio Independencia del estado Táchira, la cual estuvo sustentada en la investigación-acción, con la participación de veintiséis (26) estudiantes del segundo grado. El desarrollo de la propuesta

permitió el rescate de la oralidad, fortalecimiento de vínculos familiares y sociales y la valoración de tradiciones de la comunidad relacionadas con leyendas, así como el despertar del interés hacia la escritura autónoma. La experiencia invitó a sacar provecho del trabajo en el aula con los recursos presentes, haciendo de la escritura un objeto de reflexión permanente. Los resultados demostraron cambios satisfactorios en los niños y niñas por su emoción, creación y participación en las producciones escritas.

Por último, vale la pena mencionar el trabajo de investigación etnográfica titulado *Impartir la historia, costumbres y tradiciones del municipio Francisco de Miranda, Capital San José de Bolívar* (2007)<sup>3</sup>, que se efectuó con la participación de los alumnos de la primera etapa de educación de la Escuela Básica Bolivariana “Regina de Velásquez”, con el cual se promovió el rescate de la historia local. Este estudio, según los autores, abrió un camino para rescatar las tradiciones, costumbres e historias locales de esta comunidad.

Las distintas indagaciones aquí presentadas persiguen tópicos similares al de nuestra investigación, como el fortalecimiento metodológico y crítico del conocimiento histórico para afianzar la identidad nacional (Carrera, 1983); las relaciones prácticas entre el saber social e histórico y las nuevas prácticas sociales fundamentadas en las historias orales e historias de vida (Marinas y Santamarina, 1993); la recopilación de textos de la cultura popular del pueblo (León y Mostacero, 1997); la incorporación del pensar histórico en el *Currículo Básico Nacional* (Acedo, 2001a); la reconstrucción de la historia del pueblo desde la familia (Manrique, 2003); la creación y la producción de textos por estudiantes con base en las leyendas de la comunidad (Nieto, 2007), y el impartir la historia del pueblo en la escuela a partir de la construcción de textos y juegos didácticos (Carrero, García, Peñaloza y Pulido, 2007) sirven estos estudios para fortalecer el proceso de inclusión de la enseñanza de la historia y las producciones locales en el sistema educativo.

## **2. Fundamento Legal: La identidad, espacio en el Sistema Educativo Bolivariano**

Esta investigación adopta la concepción educativa propuesta por el nuevo *Sistema Educativo Bolivariano*; aunque es necesario mencionar que el *Currículo Básico Nacional* del año 1997 también formulaba algunos principios similares en uno de sus ejes transversales llamado Valores. Allí ya se hacía mención a la “Identidad Nacional”, por lo que es necesario abordar este aspecto.

El *Diseño Curricular Bolivariano* (2007, p. 15) sostiene que “La Educación Bolivariana se define como un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad; la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico-social”.

Esta escuela denominada “Bolivariana” se fundamenta en 4 pilares pedagógicos:

- **Aprender a crear.** Se motiva en el estudiante la innovación, la originalidad, desarrollando la creatividad en él. Esto implica que el estudiante se apropia de métodos y procedimientos a partir de teorías, leyes y propiedades establecidas.

- **Aprender a convivir y participar.** Este pilar propicia procesos que se deben dar en el colectivo que conlleva la interacción, la discusión, la controversia y la coincidencia de significado.

- **Aprender a valorar.** Este persigue que el estudiante tome conciencia en los valores para caracterizar, razonar, discernir, dialogar y mediar, desde una ética social.

- **Aprender a reflexionar.** Este último postulado dirige acciones para crear un estudiante con un sentido crítico, reflexivo, participativo, con conciencia y compromiso social. Este pilar trasciende el aprendizaje de informaciones, en tanto se concibe como la generación de nuevos escenarios y la producción de alternativas de acción, a través del cual se busca transformar el pensamiento lineal, en un pensamiento crítico y creativo.

De igual manera, el Sistema Educativo Bolivariano se sustenta en varios fines, de los cuales nombraremos los que se relacionan con el objeto de estudio de esta investigación:

1. La formación de un ser integral, social, solidario, crítico, creativo y autodidacta.
2. El fomento de la creatividad y las innovaciones educativas.
3. El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, que permita el análisis de la realidad para transformarla desde una nueva conciencia crítica.
4. El desarrollo de una conciencia patriótica y republicana consustanciada con la identidad local, regional y nacional; con una visión latinoamericana, caribeña y universal.
5. El rescate de la memoria histórica, para el fortalecimiento de la identidad venezolana.
6. El fortalecimiento y valoración de la interculturalidad y la diversidad cultural.

La escuela a estudiar está inserta dentro del subsistema de educación básica en su nivel primaria (primero a sexto grado), nuevo enfoque educativo postulado bajo las ideas de Paulo Freire, Luis Beltrán Prieto Figueroa, entre otros. En estas ideas conviene señalar una de Paulo Freire (2004), quien concibe la educación como un proceso que sirve para que los estudiantes y los maestros “aprendan a leer la realidad para escribir su historia”, lo cual supone comprender de manera crítica su mundo y actuar desde el aula para transformarlo. En este caso particular son los niños los que se tienen que apropiarse de la historia del pueblo, que como expresa Brom (1976, p. 19):

Hay que rechazar la idea de los pueblos “sin historia”, de los pueblos que no cambian a través del tiempo. Ciertamente hay comunidades más dinámicas que otras (y los distintos periodos de una misma comunidad tampoco se suceden con un ritmo igual), pero no hay absolutamente ninguna que no muestre algún tipo de transformación.

Por ello, partiendo de la escritura de la historia de la comunidad, el niño puede analizar su contexto y prever que éste está en constante cambio. Esto se sustenta en el artículo 15 de la *Ley Orgánica de Educación* (2009) donde se plantea:

Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país y desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela.

### **3. Referentes teóricos**

#### **3.1. La escritura en el contexto escolar**

El proceso del arte escrito desde el contexto escolar es fundamental, más cuando Berbin (2002, p. 29) plantea que la escuela ha hecho de la escritura un cuadro grafomecánico, donde el niño sólo se encarga de transcribir ideas sin profundizar en el sentido del texto. En este punto, coincidimos con la autora al describir la escritura escolar como una actividad poco funcional:

La escritura escolar se parece muy poco a la de la vida real. De la escritura se atiende prioritariamente sus aspectos más mecánicos y externos, —las operaciones grafomecánicas que dan lugar a: la ortografía, la caligrafía, “la presentación”—, y muy poco se favorecen los procesos cognitivos. Predomina la escritura reproductiva, -copia del propio libro (¡...!) y del pizarrón; dictado, sobre la escritura productiva. La funcionalidad está ausente. Los niños escriben con propósitos heterónomos, ajenos a sus intereses. Hay una brecha abismal entre la escritura escolar y su contraparte social-cultural. A los niños no se les permite utilizar diccionarios, fuentes bibliográficas, lectores intermedios (tal como suelen hacer los escritores de carne y hueso). Tampoco es frecuente que se utilicen textos modelos para producir textos.

Esta postura cobra fuerza, pues aún la escuela anida estos “coletazos” del oscurantismo pedagógico debido a la carencia de estrategias novedosas para promover la escritura. Por eso, Smith (1997) considera que el papel del maestro en la enseñanza es fundamental, ya que el maestro es una de las figuras más relevantes en la vida de un aprendiz, del niño escritor. El maestro puede marcar esa pauta, y en lo particular de esta investigación, en la enseñanza de la historia desde lo local. Para ello se necesita ese acercamiento al pensar histórico desde el maestro.

El docente debe profundizar en el aula un programa lector en el niño. ¿Por qué ese primer paso en la lectura y no en la escritura? La respuesta es sencilla: para escribir, primero se debe leer el contexto donde se genera el conocimiento.

La escritura en el ámbito escolar es un asunto preocupante, puesto que se ha abordado con un desconocimiento de esa construcción que es el escribir, bien lo remarca King (2002, p. 119) al señalar que “el acto de escribir puede abordarse con nerviosismo, entusiasmo, esperanza y hasta desesperación”. El acto educativo precisa de estrategias novedosas para abordar la escritura.

La importancia del educador en el acto de escribir es crucial; por tanto, este docente, comprometido con que el arte de escribir debe ser innovador, creativo, crítico y reflexivo, se propone servir de guía para llevar de la mano al estudiante al mundo de la palabra escrita. Como señala Freire (1982, p. 80), “el hecho de necesitar la ayuda del educador, como ocurre en cualquier relación pedagógica, no significa que la ayuda del educador anule su creatividad y su responsabilidad en la construcción de su lenguaje escrito y en la lectura de este lenguaje”.

De allí que el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se basa en la relación existente entre las habilidades actuales del niño y las potenciales. Para Vigotsky (1978), hay un primer nivel de desempeño (llamado nivel de Desarrollo Real) donde el niño trabaja y resuelve tareas o problemas sin la ayuda de otro. Sería este nivel base el que es evaluado en las escuelas. Ahora bien, el nivel de Desarrollo Potencial es el nivel de

competencia que un niño puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por otra persona. La brecha entre esos dos niveles de competencia es lo que se llama ZDP. La idea de que un adulto significativo (o un par, como un compañero de clase) medie entre la tarea y el niño es lo que se llama *andamiaje*.

La historia local puede ser esa herramienta de la cual el docente se valga para que los estudiantes construyan textos en un nivel de Desarrollo Potencial, donde lo grafomecánico pase a otro nivel, y la reflexión permita nacer en los niños el “pensar histórico” desde los hechos acaecidos en la comunidad. Ya lo dice Berbín (2002, p. 30) que “la mejor manera de establecer un vínculo implicante, vital entre el escritor y la escritura es a través del descubrimiento de sus intereses, gustos, grandes incógnitas, su mundo interior, su vida”.

Para escribir sobre la historia hay que conocerla, por ello, el papel del docente comprometido con su rol es fundamental, pues si se sabe de qué se va a escribir, lo escrito se hará con mayor facilidad. A esta idea se une la palabra de Kohan (1999, p. 22) al expresar que el procedimiento más adecuado para producir un escrito “es conocer muy bien el mundo narrado y trabajarlo con los detalles significativos”.

De igual manera, si se usa la escritura para conocer y construir la historia local, se estará creando en el niño una forma de pensamiento más crítico hacia la realidad que lo rodea. En este sentido, Boisvert (2004, p. 19) expresa que, para ejercer el pensamiento crítico, se le debe exigir al estudiante una preparación y disposición absoluta, de carácter activo, para que de manera reflexiva atienda problemas y cuestiones que surgen en la vida cotidiana, por eso:

A partir del momento en que aparece un problema, producto de una pregunta difícil, de un estado de duda o de un conjunto de circunstancias que induzcan perplejidad en el individuo, se necesitan dos series de características complementarias según esto último para que él llegue a pensar de forma crítica: en primer lugar, las actitudes apropiadas, como la amplitud de mente y

la honestidad intelectual; en segundo lugar, las capacidades de razonamiento y de investigación lógica.

Por lo tanto, dándole contexto a nuestro estudio, al aparecer un fenómeno (el desconocimiento de la historia local) se debe poner en marcha las actitudes y capacidades apropiadas (lectura y reescritura de la historia local) para la resolución de ese problema. De lograrse estos tres pasos se estará formando un pensamiento crítico en el estudiante.

### **3.2. El papel de la historia**

La historia es esa ventana que puede llevar al hombre al pasado. Su origen etimológico, según Brom (1976, p. 15), significa *indagación*. Desde los principios de los tiempos, el ser humano ha buscado conocer su origen. Y, ese hombre que desea conocerlo todo, por su naturaleza humana, desea antes que todo conocerse a sí mismo. En la Antigüedad griega se señala que una de las máximas que aparecía en el portal del templo de Apolo en Delfos era “Conócete primero a ti mismo”; esta frase encierra una interrogación filosófica y espiritual para el hombre: ¿De dónde viene el ser humano?, respuesta que sólo puede encontrarse con la antorcha que alumbró ese pasado remoto, y esa antorcha lleva un nombre: Historia.

La historia, explica Brom (1976, p. 20), “refiere siempre su estudio al hombre en relación con la comunidad de que forma parte, y con el desarrollo de ésta”. En ese mismo sentido, Pagès (2008, p. 46) dice que la historia es “una forma elaborada de memoria”. En consecuencia, la escuela puede ser el lugar idóneo para acercar al niño a esta ciencia, y qué mejor puente que la escritura. El niño indagará su pasado en su entorno, en las calles de su pueblo, en el atrio de la iglesia, en el cementerio, conversando con los abuelos, entre otros. Como expresa Brom (1976: 27): “cada pueblo refleja sus concepciones, sus aspiraciones y sus formas de vivir”.

Al respecto, Collingwood (1968, p. 13) afirma que “es al historiador, no al filósofo, a quien compete la aprehensión del pasado

como una cosa para sí; le compete, por ejemplo, afirmar que hace tantos o cuántos años, tales y cuáles sucesos verdaderamente acontecieron”.

Nuestra tradición filosófica se remonta a la Grecia del siglo VI a. C., y en aquella época el problema intelectual principal consistía en la tarea de fundamentar las matemáticas, es decir, el centro de la filosofía griega era el estudio de la teoría del conocimiento matemático. La historia, en cambio, fue considerada por mucho tiempo como un espacio de relleno. Incluso, según lo plantea Collingwood (1968), esta concepción marginal de la historia se mantuvo hasta siglos después de la Edad Media, pues para la época los problemas centrales del conocimiento se basaban en la teología. Por tanto, la ocupación primordial estaba enfocada en los diálogos entre Dios y el hombre, y no en la historia. Luego, a partir del siglo XVI hasta el siglo XIX, el pensamiento tuvo como eje central las ciencias naturales. Durante todo este tiempo, menciona Collingwood (1968), también se meditó sobre la historia, pero ese pensar histórico era visto como un complemento, por lo que esta disciplina fue relegada por las otras ciencias.

Es en el siglo XVIII cuando se empezó a pensar de manera crítica sobre el conocimiento y el objeto de la historia, dando inicio a las diferencias entre los filósofos de la Ilustración, apartando la historia de las matemáticas, la teología y la ciencia. Los filósofos empezaron a ver que la historia postulaba un objeto de estudio dotado de peculiaridades propias. El pasado, en efecto, estaba constituido por acontecimientos particulares y significativos, ubicados en un espacio y un tiempo determinados. Por lo que se llegó a deducir, según Collingwood (1968), que, en el caso de la historia, el pasado había desaparecido y las ideas que nos formamos acerca de él, no podían ser verificadas como se hace con las hipótesis científicas. Todo esto sustentado desde el estudio de la otra cara de las teorías del conocimiento, nacidas desde la razón matemática, teológica y científica.

Por ello, cuando se habla de la enseñanza de la historia en la escuela actual se tiende a deformar la evolución natural de esta disciplina. Brom (1976, p. 28) se pregunta:

¿Cuál es el papel de la historia en nuestro ambiente cultural? Debemos reconocer, quienes nos dedicamos a ella, que es tachada de totalmente inútil por muchas personas. A nadie se le ocurriría poner en duda la utilidad de la labor del panadero, o del investigador médico. En cambio, muchos estudiantes nos dicen: “¿Para qué quiero conocer nombres de reyes y de presidentes, lugares y fechas de batallas? Todo esto ya está muerto”. Tienen, francamente, mucha razón; pero lo que se les enseña no es historia, sino sólo uno de sus elementos, la crónica. Afortunadamente, la enseñanza de la historia ha rebasado hace tiempo la confusión entre ésta y la crónica, aunque a muchas escuelas no haya llegado todavía tal noticia y se siga atormentando allí a los alumnos con memorizaciones inútiles, que no les permiten comprender nada.

La educación, en esta área, tiende a estar desactualizada; por ello, se buscan hoy estrategias novedosas desde la escritura para fomentar ese amor por la historia. A esto unimos la idea de Berbín (2002, p. 30) al decir que “la escritura se considera un arte y el proceso compositivo una lucha para dar sentido a la existencia, para aprender, para expresarse, para elevar nuestras vidas por cuanto son dignas de escritura”. En efecto, la experiencia del pensar histórico adquirido por la vía grafomecánica que se modela sobre lo que dicen los libros de texto no se atiene a lo que está pensando en ese momento el estudiante (los auténticos historiadores ese día), pues aunque en el aula se discute, analiza, reflexiona y se escribe la historia, aún se siguen métodos anticuados para aprender sólo datos y fechas. Por esto, habría que tomar en cuenta las palabras de Brom (1976, p. 29); es decir, que “ya en días cercanos a los nuestros, Bloch dice que la historia [debe iniciarse] muchas veces como entretenimiento y curiosidad”.

Si no se reflexiona y se reescribe, los estudiantes estarán sólo haciendo planas de la historia, copiando lo que pensaron los historiadores, coartando su pensar, creatividad y reflexión sobre el quehacer histórico. El pensar histórico no puede ser irreflexivo, por lo

tanto, no puede inculcársele al alumno que la historia es una ciencia memorística y no analítica, pues la experiencia ha demostrado que incluso la historia puede ser susceptible de recibir modificaciones.

Deben buscarse experiencias pedagógicas que ayuden a enseñar la historia desde otra perspectiva, creando textos históricos desde la reescritura, pasando por el proceso lector de la historia, pero estos textos reescritos deben llevar implícito el conocimiento del estudiante. A esta reflexión se puede unir las palabras de Carretero y Borrelli (2008, p. 24) al señalar:

¿Cuáles son los desafíos que enfrenta la enseñanza de la historia? En primera medida, constatamos que en las últimas décadas la enseñanza de la historia ha experimentado una profunda controversia en cuanto a su lugar en los sistemas educativos y su papel en la formación de los ciudadanos. Como ya hemos analizado en otros trabajos (Carretero, 2007; Carretero, Rosa y González, 2006), en el trasfondo subyace la tensión entre dos tipos de lógicas que han articulado la enseñanza escolar de la historia desde el origen de los estados liberales: la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo. Mientras la primera tiene objetivos cognitivo - instruccionales como enseñar a pensar críticamente sobre pasado y presente, que el alumno comprenda racionalmente los procesos históricos y que los someta a un proceso de objetivación progresiva, la segunda posee como objetivo central el afianzamiento de la identidad cultural, una adhesión emocional y la concreción de un proceso de subjetivación progresiva de representaciones y sistemas de valoración. Si bien la historia como asignatura escolar en sus orígenes estuvo vinculada a la formación de la identidad nacional, desde aproximadamente mediados del siglo pasado los objetivos instruccionales e ilustrados fueron consagrados oficialmente como centrales para su enseñanza, solapando la existencia de los objetivos románticos. Sin embargo, los objetivos románticos no desaparecieron y su presencia se tornó implícita, en muchos casos. Por ello, aún con posterioridad

a las transformaciones curriculares de fines de siglo XX, la historia escolar continúa fuertemente arraigada como fuente para la construcción identitaria y la transmisión de la memoria colectiva, sin que muchas veces los profesores, ciudadanos e incluso investigadores seamos plenamente conscientes de ellos y de su fuerza.

Es claro que la enseñanza de la historia afianza identidad, y que la memoria y la historia apuntan hacia un mismo camino (preservar el pasado). Pero también hay que advertir que esta perspectiva tiene dos enemigos: el olvido y la no-escritura, pues lo que no se escribe no permanece en el tiempo, sino como mito o leyenda. Y la escuela nuestra no está muy lejos de la preocupación de autores como Carretero y Borrelli (2008, pp. 24-25) al decir:

En el ámbito latinoamericano, esto es evidente cuando se constata la eficacia psicológica que aún ostenta el dispositivo romántico ligado a la práctica de las llamadas Efemérides, las celebraciones patrióticas que se realizan en la escuela en fechas consideradas fundacionales para la nación. Allí se reúne toda la comunidad escolar para celebrar las fechas ligadas a la independencia nacional, el aniversario del fallecimiento de los próceres o el conflictivo 12 de octubre, día de la llegada de los europeos a América que tiene diversas denominaciones (entre otros, Día del descubrimiento de América, Día de las Américas o Día de la Raza)<sup>4</sup>. El acto escolar es un momento de encuentro sumamente emotivo, con cánticos, bailes y teatralizaciones realizadas por los propios alumnos (desde la edad temprana de los 6 años). Una práctica que se remonta hacia fines del siglo XIX, en pleno proceso de consolidación del Estado moderno y construcción de la identidad nacional, y perdura —no sin conflictos— hasta los albores del siglo XIX demostrando su eficacia en la gestión de los objetivos románticos.

Toda esta nueva construcción curricular para plantear el encuentro de memoria, historia e identidad sigue presentando esa tensión entre objetivos ilustrados y románticos, que según estos autores la enseñanza

de la historia se refleja en la siguiente pregunta: ¿Debe forjar la escuela patriotas o educar cosmopolitas? Se considera que ni lo uno ni lo otro, pues ambos son importantes, y en ningún momento queremos dar a entender que la historia debe enfocarse, exclusivamente, desde lo local, pues en este mundo nada es ajeno: no se puede decir que un aspecto histórico local no esté movido por una circunstancia histórica global. Por ejemplo, el caso de encontrar “esclavitud” como tema de estudio de la historia local en un pueblo como San José de Bolívar, contexto del estudio, nos dice que el docente no puede explicar ese proceso de la esclavitud sin explicar sus connotaciones mundiales<sup>5</sup>.

De una u otra manera, la historia se presta para hacer estudios comparados, y allí también cuela la escritura, como, en efecto, señalan Carretero y Borrelli (2008, p. 22): “la confrontación del pasado se ha vuelto parte de un fenómeno cultural global en las sociedades actuales. Una suerte de ‘memoria global’”.

Para ello, Collingwood (1968) plantea cuatro consideraciones para el estudio de la historia:

**1. La definición de la historia.** La historia es una investigación, por lo que debe ser dinámica, ya que plantea preguntas que los historiadores tratan de responder. ¿Cómo eran los aborígenes que vivieron en el pasado en lo que es hoy San José de Bolívar? La historia consiste en fijarnos en algo que no sabemos para tratar de descubrirlo. El historiador es un detective del pasado, y si se le presenta así al estudiante, entonces, este verá la historia como un misterio por resolver.

**2. El objeto de la historia.** Partiendo de este segmento, al estudiante se le puede preguntar: ¿Qué clases de hechos averigua la historia? La respuesta es sencilla, averigua actos de los seres humanos que han sido realizados en el pasado, es decir, la historia intenta contestar cuestiones acerca de las acciones humanas realizadas en otros tiempos. Otra interrogante sería, ¿en verdad hubo una batalla entre colonizadores y aborígenes en la ciudad del Espíritu Santo, hoy ciudad La Grita?

**3. ¿Cómo procede la historia?** La historia procede interpretando testimonios. Entendiéndose por testimonios documentos, manuscritos, arte pictórico, entre otros. Aquí los estudiantes deben comprender que el proceder de la historia consiste en la interpretación de estos documentos; caso particular puede citarse para este estudio el manuscrito de don José Saturnino Peñaloza, escrito en 1931, primer testimonio sobre la fundación de San José de Bolívar, desconocido por un gran porcentaje de esta población. Acercar al estudiante a estos documentos es acercarle a su historia.

**4. Por último, ¿Para qué sirve la historia?** Quizá esta pregunta —señala Collingwood (1968)— es más difícil de responderla que las anteriores, pues quien intenta contestarla ahora, se fundamenta en la importancia que tiene la historia para solidificar la identidad del ser humano, conociendo su pasado, como una enseñanza de vida.

Por otro lado, Brom (1976) plantea que el investigador o historiador llega a su objeto de estudio a través de las fuentes históricas, y que se debe estar claro en cuáles son, para orientar desde éstas el camino del estudiante de la historia partiendo de la escritura. Estas fuentes de donde indagará el conocimiento el estudiante son todas aquellas “huellas dejadas por la actividad del hombre”, estas proporcionarán datos importantes al estudiante a la hora de redactar su escrito, “datos acerca del desarrollo de la sociedad humana a través del tiempo”. Brom (1976, p. 33) divide las fuentes en dos categorías:

1.- **Fuentes directas:** Todos los testimonios elaborados con la intención de dar una información a la posteridad acerca de determinados hechos, hazañas o acontecimientos. Se cuentan entre estos elementos las crónicas, las memorias, las inscripciones conmemorativas en documentos, y datos similares.

2.- **Fuentes indirectas:** Aquellas que no provienen de una intención de proporcionar información. Su variedad es extraordinaria. Todo producto de la actividad hecha por el hombre, si se interpreta de manera correcta, dirá algo acerca de la existencia y de las particularidades de ésta y de sus autores. Por

ejemplo, los huesos de los seres humanos no sólo indican que en el lugar correspondiente hubo hombres; haciendo estudios comparativos puede saberse por ellos, y con mayor o menor grado de certidumbre, con qué grupos estaban relacionados sus poseedores. Lo mismo, muchas veces con mayor certeza, puede decirse de utensilios, armas, vestimentas, habitaciones y sepulcros. Las ciudades o sus restos, las obras de arte, los caminos y las carreteras, los acueductos, las instalaciones portuarias proporcionan mucha información. Entre las fuentes indirectas se encuentran también muchos testimonios escritos: documentos impresos o hechos a mano, como cartas particulares, registros de propiedad, leyes, actas gubernamentales, informes policíacos o de servicios diplomáticos, mapas, exposición y discusión de ideas religiosas o de conceptos filosóficos que facilitan conocimientos de gran importancia. Y el docente innovador tiene en sus manos desde la comunidad diversas fuentes indirectas para que el estudiante, partiendo de ellas, escriba la historia de su pueblo.

En consecuencia, si se enseña la historia de otra manera, utilizando nuevas estrategias, en este caso de escritura, se observarán nuevas páginas para el libro eterno del quehacer docente, vinculados con el diálogo entre el maestro y los estudiantes sobre el pensar histórico de la comunidad. ¿Podremos enseñar a los niños a construir textos históricos desde sus gustos e intereses por lo local a partir de la experiencia pedagógica de la reescritura? Y, quizá, lo más difícil para el contexto escolar es cambiar la manera tradicional como se ha enseñado a escribir y, por qué no decirlo, la forma como se ha enseñado la historia, si empatamos estas dos ideas podría construirse un enfoque de enseñar al niño la escritura desde su propia historia.

### **3.3. La historia local: método y experiencias didácticas**

La historia de un pueblo, a veces, es difícil de captar, pues muy pocas comunidades llevan una sistematización de los hechos acaecidos en el día a día. A diferencia de las grandes ciudades, los pueblos muchas

veces no poseen periódicos, sus archivos civiles son ineficientes, los archivos parroquiales son de difícil acceso y en ocasiones en avanzado estado de deterioro, debido a que en muchos pueblos se carece de ese amor por la historia local.

La escuela, por su parte, enseña una historia patria que opaca en gran parte a esa historia particular del pueblo. En Venezuela, es fácil hojear un texto de historia, y ¿qué se observa? La historia contada desde Caracas, o centros de gran poblado como Valencia, isla de Margarita, y sus particularidades en la evolución histórica de este país, pero la historia local es opacada. Es así como un estudiante de Capacho sabe quién es Cipriano Castro contado desde afuera; sin embargo, poco sabe del Cipriano Castro contado desde el pueblo. Una población como Queniquea sabe que Eleazar López Contreras fue presidente y fundó la Guardia Nacional; no obstante, desconoce la vida y obra del Doctor Diógenes Escalante, que también pudo haber sido presidente, así como otros hechos históricos de esa comunidad.

Buscar alternativas para enseñar la historia local en la escuela es un camino viable para afincar la personalidad del educando en su identidad local. Ya hemos visto estudios que han buscado similares propuestas, pero no ahondan en la historia local, sino que se refieren a leyendas y a cuentos de camino. Y cuando se habla de historia no debemos quedarnos en el eterno encuentro fortuito de don fulano con el Diablo, o la Llorona. Definitivamente, ¡no!

Cuando se plantea estudiar la historia como historiografía nos debemos dedicar a profundizar en la vida de los fundadores de la comunidad, la construcción de la iglesia, la evolución de los habitantes en sus distintos censos, su idiosincrasia, su economía, su arquitectura y otras artes, sus cultores, sus escritores nativos, y muchos de estos rasgos entran en el campo de la microhistoria. Esta es la historia que se busca enseñar, planteando nuevas estrategias pedagógicas, en este caso desde la reescritura de la historia local.

Para esta propuesta, vale la pena mencionar la experiencia y el método sugeridos por Escobar (2005, p. 18), con su Proyecto de Aula *Lo que se cuenta de mi país: Experiencias significativas que potencian la comprensión de nuestro pasado histórico*, quien señala que la enseñanza de la historia siempre se ha pensado como un sistema memorístico de fechas, héroes y batallas. Por ello, resalta que

En muchos países al igual que el nuestro, la historia es considerada como un área cargada de teoría que se limita al relato de acontecimientos sobresalientes por parte del docente, los cuales se tornan aburridos para los alumnos, por cuanto, los contenidos no son sometidos a razonamientos lógicos ni al despliegue de otras habilidades cognitivas complejas, sino que giran sobre la base de meras memorizaciones, carentes de sentido en muchos casos.

Esta propuesta plantea enseñar la historia desde el teatro (elaborando guiones sobre hechos históricos), las comiquitas (creando dibujos animados desde la historia), los rompecabezas con imágenes de personajes históricos y mapas de Venezuela, los cruciletras (formando palabras con rostros de personajes históricos de Venezuela), maquetas para explicar el periodo colonial, el juego de memorias con los rostros de los presidentes del país, el museo de los presidentes, entre otros. Como se observa, la historia se presta para enseñar desde una visión divertida y no memorística.

En estas mismas circunstancias se puede enseñar la historia desde lo local, pero remarcando en experiencias de reescritura. En lo particular, el arqueo realizado a la revista *Riobobense: El carpintero de la montaña* y otros textos, fue base esencial para enseñar la historia de San José de Bolívar, creando en el estudiante métodos de escritura en textos como ensayo, crónica, entrevista, artículo de opinión, poesía (*ensaladilla*) y biografía, a partir de datos históricos concretos que ayudaron a solidificar su identidad local.

### 3.4. *Reescribir la historia desde lo local*

Al reescribir la historia de la comunidad de San José de Bolívar desde lo pedagógico con los estudiantes, se les está dando las herramientas necesarias para preservar para las futuras generaciones una historia viva, que permanezca en el tiempo. King (2002, p. 150) señala que

¿Hay alguna razón para hacer casas enteras con palabras? Yo creo que sí, y que los lectores de *Lo que el viento se llevó*, de Margaret Mitchell, o de *Casa desolada*, de Charles Dickens, la entienden: a veces ni los propios monstruos son monstruos. A veces son guapos, y nos enamoramos de la historia hasta un extremo al que no puede aspirar ninguna película o programa de televisión. Hemos leído mil páginas y aún no tenemos ganas de abandonar el mundo que nos ha regalado el escritor, o la gente imaginaria que lo habita.

Si se busca esa manera en la historia que está escondida en las comunidades, este tema se convertirá en importante para el estudiante, y así posea en sus manos un texto de 506 páginas como *La caída del Liberalismo Amarillo*, de Ramón J. Velásquez, lo leerá, y si llega a enamorarse de la historia desde la escritura, es factible que si este texto tuviese 2000 páginas, las acabaría con la misma sensación. En este texto, Velásquez (2005, p. 72) expresa lo siguiente: “Satisfecho me sentiría si estas páginas despertaran el interés por el conocimiento del proceso histórico venezolano en algún joven, estudiante, obrero o inmigrante”.

Por ello, esta propuesta de enseñar la historia con estrategias animadas de escritura abre expectativas para cambiar en el aula tácticas pedagógicas ya caducas (que incluso no van con nuestros tiempos). Una de esas herramientas para refrescar la enseñanza de la historia es el uso del ciberespacio en el contexto de la escuela a partir de la construcción de nuevos textos desde la experiencia de la reescritura, usando incluso los *blogs*. Escribir y leer en Internet hoy es una realidad de la cual el maestro

no puede desligarse. Y si este estudio está proponiendo la reescritura como una forma de consolidar la identidad desde el conocimiento de la historia local, no podemos obviar que para reescribir esa historia hay que leerla, por eso Peña (2006, p. 17), al referirse a la enseñanza de la lectura y la escritura, explica que

Ya no es suficiente con enseñar a leer utilizando el libro (texto impreso). Éste ha dejado de ser el único soporte para la lectura, así como el lápiz y el papel han dejado de ser los instrumentos indispensables para la escritura. La aparición de un nuevo soporte para la lengua escrita implica profundas transformaciones en el campo educativo, las cuales abarcan la didáctica que utiliza el docente para la formación de lectores y escritores y que debe estar en función del desarrollo de las competencias que necesita el estudiante, para enfrentar con éxito los requerimientos de una sociedad dinámica y cambiante.

Por ello, es necesario reactualizar también la enseñanza de la lectura desde otras estrategias, como ya se ha corroborado en estudios anteriores. Smith (1992, p. 23) plantea la lectura como parte de un proceso de comunicación “en el que la información viaja entre un transmisor y un receptor —ya sea el lector un erudito descifrando un texto medieval o un niño identificando una sola letra en el pizarrón”. Esto último concuerda con Larrosa (2000), cuando propone que “... leer es escuchar, más allá de lo que el texto dice, lo que el texto alberga. Leer no es apropiarse de lo dicho sino recogerse en la intimidad de lo que le da qué decir a lo dicho... Entrar en el texto es morar y demorarse en lo no dicho de lo dicho” (p. 141).

Si se muestra al estudiante que la historia va más allá de un dato, una fecha, mostrándole que esta puede interpretarse, hacerse preguntas que abran una discusión dinámica en el grupo: ¿Estuvo Juan Maldonado en lo que es hoy San José de Bolívar, dándole el nombre de Valle del Espíritu Santo? ¿Es cierto que el artista que hizo la imagen de San José, que está en la iglesia del pueblo, realizó un busto de Guzmán Blanco? ¿Está la lámpara que acompañó los restos del Libertador, al ser

traídos de Venezuela, en la iglesia de San José de Bolívar? Preguntas como éstas nacerían de una lectura amena de la historia y permitirían que los documentos históricos del poblado se hiciesen interesantes al estudiante y a partir de ellos reescribir la historia de la comunidad. La ignorancia de lo que se tiene, a veces, es la puerta que cierra la entrada al conocimiento. Saberes como estos los conocen muy pocos habitantes de San José de Bolívar. Si el niño de este pueblo se apropia de su universo, que es su comunidad, podrá leerlo y escribirlo desde la historia. Al respecto, Freire (1982, p. 81) precisa:

El significado que tiene para la comprensión crítica del acto de leer... me refiero a que la lectura del universo debe preceder siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél... este movimiento del universo a la palabra y de la palabra al universo está siempre presente... la lectura de la palabra no está solamente precedida por la lectura del universo, sino también por una cierta forma de “escribirlo” o de “reescribirlo”, esto es, de transformarlo por medio de nuestra práctica consciente.

Es necesario, por lo tanto, enseñar al estudiante que la escritura es vivencial, que muchas veces está en nuestro contexto. Un espacio que permite esta lectura en la palabra, es la historia. La escritura, como proceso creador de mundos, palabras que vierten vida, que crean personajes y los describen, que recrean ambientes e historias. El proceso de la escritura, al igual que el de la lectura, es complejo, es decir, para llegar a él King (2002, p. 159) sentencia: “Si quieres ser escritor, lo primero es hacer dos cosas: leer mucho y escribir mucho. No conozco ninguna manera de saltárselas. No he visto ningún atajo”.

En este estudio se pretende que desde la lectura como estrategia el estudiante tome hábitos para el escribir, en este caso, la reescritura de su historia local para afianzar su identidad. Esto lleva a que autores como Antillano (2005, p. 11) propongan que “un buen lector generalmente se orienta hacia la escritura, la disfruta, no se le convierte en ningún fantasma tenebroso, al contrario, pasa a considerarla un modo natural de expresión propia”.

Los escritores —según Flower y Hayes (1996)— crean sus propios fines de dos maneras: el primero proponiendo objetivos de alto nivel y respaldando objetivos subordinados que dan vida al sentido del propósito que se va desarrollando en el acto de escribir, y luego, cambiando esos objetivos principales establece nuevos con base en lo que se ha aprendido a través de la primera redacción. Esta teoría del proceso cognitivo que plantean estos investigadores se solidifica con la acción de redactar como elemento esencial en el acto de composición del escrito.

Asimismo, Rosenblatt (1996, p. 42) recuerda que el lector transformado en escritor “otra vez debe enfrentar el problema de la elección de una postura. En general, la elección parece ser la postura eferente. El propósito es explicar, analizar, resumir y categorizar la evocación”. Esto es, ese escritor leerá primero, con una relación en espiral, transaccional, y luego el texto que aparecerá en la reescritura vendrá de la lectura de la historia local. Cassany (1996) formula cinco situaciones que se deben tomar en cuenta a la hora de componer un texto:

- 1. Conciencia de los lectores.** El estudiante que vaya a reescribir en este caso la historia local debe estar consciente a qué lector deberá ir dirigido su texto.
- 2. Planificar.** Realizar un esquema, tomar notas y pensar en lo que se va a redactar es fundamental a la hora de escribir.
- 3. Releer.** Un buen escritor se detiene mientras escribe y releo lo que ha redactado, esta estrategia de categoría transaccional ayuda a estar conectado con el texto global y mejora la escritura.
- 4. Correcciones.** Un buen escritor debe revisar y retocar el texto tantas veces como sea necesario antes de ser dado a leer. Estos retoques no deben afectar la idea central del escrito.
- 5. Recursividad.** Un escrito pasa por un proceso creador: una estructura del texto, un borrador, se revisa este borrador y se termina con una versión “final” del escrito. Pero este proceso puede darse en cualquier punto de la escritura, para empezar de nuevo el texto o para reforzar lo escrito.

Como puede notarse el proceso de la escritura, según plantea este investigador, debe: pensar en la audiencia, planificar el texto, detenerse y releerlo o revisarlo y rehacerlo de nuevo, son algunos de los ingredientes para componer un texto coherente; es decir, escribir es reescribir.

### **Recomendaciones finales**

1. Considerar la inclusión de nuevos textos para la enseñanza del acto de escribir, pues, basado en las lecturas y en la experiencia vivida y observada en las prácticas educativas, aún hoy la escuela sigue usando la copia y el dictado como únicas estrategias para la escritura.

2. Las autoridades de los municipios deberían impulsar y financiar la publicación de textos históricos de carácter local y, en conjunto con la escuela, llevar la propuesta de que se incluya una cátedra de este eje temático en el *Currículo* de educación primaria, considerando que sería una adecuada base para después cotejar conocimientos en la educación secundaria con materias históricas de índole nacional y universal.

3. Considerar las efemérides locales dentro del calendario escolar de cada escuela en cada municipio, para ello se trabajaría en conjunto con el cronista del pueblo y, en caso de no existir tal figura, es seguro que habrá docentes comprometidos con el rol investigador que bien podrían ser continuadores y cultivadores de esta idea.

### **Notas**

<sup>1</sup> Esta propuesta forma parte del Trabajo Especial de Grado *Estrategias de animación de escritura dirigidas a promover la identidad desde la historia local* (2010), financiado por el CDCHTA (Código NUTA H-281-08-06-EE) y tutorado por la profesora Marisol García Romero.

<sup>2</sup> La *microhistoria* es una rama de la historia local, de desarrollo y estudios recientes, que analiza cualquier clase de acontecimiento, personajes u otros fenómenos del pasado que en cualquier otro tratamiento de las fuentes

pasarían inadvertidos, ya que se enfoca en los sucesos del pasado con una *reducción de escala*. Las fuentes más consultadas por el microhistoriador son los archivos parroquiales, los libros de notarios, los vestigios arqueológicos, los cementerios, las crónicas de viaje, los censos, los informes de municipios y gobernadores, estatutos, reglamentos, leyes, periódicos y tradición oral. Afirma Luis González y González que la microhistoria es “la versión popular de la historia, obra de aficionados de tiempo parcial. La mueve una intención piadosa: salvar del olvido aquella parte del pasado propio que ya está fuera de ejercicio. Busca mantener al árbol ligado a sus raíces. Es la historia que nos cuenta el pasado de nuestra propia existencia, nuestra familia, nuestro terruño, de la pequeña comunidad” (cfr. *Hacia una teoría de la microhistoria*. Discurso de recepción del doctor Luis González y González en la Academia Mexicana de la Historia, leído en la sesión solemne del 27 de marzo de 1973). Se ha calificado a Luis González y González como el fundador de la microhistoria en México, por su libro *Pueblo en vilo* (1968), donde refleja la vida de una pequeña población: San José de Gracia, que bien recuerda a San José de Bolívar. Cabe mencionar que ha sido la Escuela Italiana la que más ha desarrollado la microhistoria en los últimos tiempos.

- <sup>3</sup> Este trabajo fue realizado por un grupo de estudiantes de bachillerato (Carrero Araque, María Sugely; García Peñaloza, Jonathan José; García Urbina, Milagros del Valle; Peñaloza Jaimes, Sandra Milena; Pulido Zambrano, Lucero Katherine), una investigación de corte etnográfico para el trabajo de investigación que plantea la modalidad de secundaria en el campo de trabajo científico o Centro de Ciencias que dirige ASOVAC Táchira.
- <sup>4</sup> En Venezuela, en los últimos años, esta fecha y el personaje de Colón tomaron connotaciones fuertes en el proceso educativo, llamándose a este día, primero, *Encuentro de dos razas* (1992) y, ahora, *Día de la resistencia indígena*. Este conflicto no sólo ha generado encuentros de distintas ideologías, sino la visión de la historia entre el niño y el docente, pues el docente fue educado con un contexto distinto en la imagen de Colón y su llegada al continente, ahora se encuentra con los mismos personajes, el mismo ambiente, pero una trama distinta. No sólo personajes como Colón son conflictivos en la nueva enseñanza de la historia, sino que también aparecen personajes como Páez, Bolívar, Zamora, Cipriano Castro, entre otros.
- <sup>5</sup> En el año 2003, el Presidente Lula da Silva aprobó un decreto donde se hace obligatorio la presencia de la historia y la cultura afroamericana en las escuelas. Es decir, este tema es una preocupación de orden mundial, pero que tiene sus connotaciones locales.

## **Referencias bibliográficas**

- Acedo de Bueno, M. (2001a). "Incorporando el pasado histórico al aprendizaje".  
En: *Revista Anales de la Universidad Metropolitana*. Vol. 1. n. ° 2, 119-130. Caracas:  
Universidad Metropolitana.
- Acedo de Bueno, M. (2001b). "Venezuela en el tiempo, un enfoque constructivo".  
En: *Revista Anales de la Universidad Metropolitana*. Vol. 1, (Nueva Serie), 233-243. Caracas:  
Universidad Metropolitana.
- Aguado, P. de (1963). *Recopilación historial de Venezuela*. Caracas: (Serie Fuentes para la  
Historia Colonial de Venezuela. # 63.), Academia Nacional de la Historia.
- Albert G., M. (2007). *La investigación Educativa*. España: Mc Graw Hill.
- Antillano, L. (2005). *La aventura de leer*. Caracas: CONAC.
- Berbin, C. (2002). *Modalidades de desarrollo de la escritura en entornos escolares*. En: *Textura*,  
N° 1, 27-41. Maturín: Instituto Pedagógico de Maturín.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. (Teoría y práctica). México: Fondo  
de Cultura Económica.
- Brom, J. (1976). *Para comprender la historia*. Argentina: Editorial Nuestro Tiempo.
- Carrera D., G. (1983). *Jornadas de historia crítica*. Caracas: Universidad Central de  
Venezuela.
- Carrero, M.; García, J.; García, M.; Peñaloza, S. y Pulido, L. (2007). *Impartir la historia,  
costumbres y tradiciones del municipio Francisco de Miranda, Capital San José de Bolívar*.  
Trabajo mimeografiado. San José de Bolívar: Escuela Básica Bolivariana "Regina  
de Velásquez".
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). "Memoria y enseñanza de la historia en  
un mundo global. Problemas y desafíos". En: *Memoria histórica y  
educación*. España: Grao.
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir*. Barcelona: Grao.
- Collingwood, R. G. (1968). *Idea de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar V., L. (2005). "Lo que se cuenta de mi país: Experiencias significativas que  
potencian la comprensión de nuestro pasado histórico". En: *Maestros hoy*, N° 6  
(Revista). San Cristóbal, Táchira.
- Flower, L. Hayes, J. (1996). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". En:  
*Textos en contexto*. N.º 1. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Lectura  
y Vida.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Editorial Siglo  
XXI.
- Freire, P. (1982). *La importancia del acto de leer*. Cuadernos de Educación n.º 153. Caracas:  
Editorial Laboratorio Educativo.
- Ginzburg, C. (1994) *El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero del siglo XVI*. Barcelona:  
Muchnik.

- González y González, L. (1968). *Pueblo en vilo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- King, S. (2002). *Mientras escribo*. Barcelona, España: Plaza & Janés Editores.
- Kohan, S. A. (1999). *Cómo escribir relatos*. Barcelona: Plaza & Janes editores.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ley Orgánica de Educación* (2009). Caracas: Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- León, D. y Mostacero, R. (1997). *Caripe: historia cotidiana y oralidad*. Maturín: Editorial Litógrafos Asociados C.A. (Biblioteca de Temas y Autores Monaguenses, Colección Guanipa).
- Manrique, B. (2003). *Memorias de sal, barro y maíz*. México: Los Coyotes.
- Marinas, J. y Santamarina, C. (1993). *La historia oral: Métodos y experiencias*. España: Debate.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación Básica (1997). *Currículum Básico Nacional (C.B.N.) Nivel de Educación Básica*. Mimeo. Caracas. S/F.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo Nacional Bolivariano, Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia, CENAMEC.
- Nieto, D. (2007). *Leyendas de mi comunidad: Estrategias para motivar la producción de textos escritos*. Trabajo Especial de Grado de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura. San Cristóbal: Universidad de Los Andes. Disponible en <http://tesis.ula.ve/harvester/index.php/record/view/31000>
- Pagès, J. (2008). "El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia". En: *Memoria histórica y educación*. España: Graó.
- Peña, J. (2006). "Elementos de la tecnología básica en la formación docente". En: *La lectura y la escritura. Teoría y Práctica*. (Compilación). Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.
- Pulido Zambrano, J. A. (2010). *Estrategias de animación de escritura dirigidas a promover la identidad desde la historia local*. Trabajo Especial de Grado de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura. San Cristóbal: Universidad de Los Andes, *Riobobense: El carpintero de la montaña* (revista). San José de Bolívar, Táchira, Venezuela.
- Rosenblatt, L. (1996). "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En: *Textos en contexto*. N° 1. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Smith, F. (1992). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Velásquez, R. J. (2005). *La caída del Liberalismo Amarillo*. Venezuela: Norma.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.