

REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL SIGLO XXI



EDITORIAL ACADÉMICA
UNIVERSITARIA



El presente libro ofrece valiosas reflexiones sobre la didáctica de la historia y las ciencias sociales en el siglo XXI, a partir de fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentan el estudio de la historia y su relación con todas las esferas de la vida humana. En este sentido, se aborda la importancia de la educación histórico-social en la formación de las nuevas generaciones, así como buscar formas de enseñanza novedosas y en contexto con los cambios y acontecimientos esenciales de la sociedad contemporánea, con el propósito de renovar la didáctica de la historia y su nexos con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Ello permite la educación en valores, el desarrollo de habilidades y la identificación de niños, adolescentes y jóvenes con la historia nacional y local.



Dr. C. José Ignacio Reyes González: Doctor en Ciencias Pedagógicas y Profesor Titular de la Universidad de Las Tunas. Especialista en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales. Presidente de la Comisión de Grados Científicos y miembro del comité académico del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Coordinador de la Maestría en Didáctica de la Historia y del Proyecto de Investigación Historia para Enseñar y Aprender II. Miembro del Consejo de las Ciencias Sociales del CITMA, Las Tunas. Ha publicado varios artículos en revistas de alto impacto nacionales y extranjeras; así como más de una decena de libros y/o capítulos de libros. Ha sido condecorado con premios y reconocimientos por su actividad profesional. Premio Nacional de Pedagogía 2020.

REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL SIGLO XXI

REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL SIGLO XXI

José Ignacio Reyes González



ISBN: 978-959-7225-97-3



9 789597 225973

EDACUN

EDITORIAL ACADÉMICA UNIVERSITARIA



Diseño y Edición: M. Sc. Osmany Nieves Torres. P.A.
Corrección: Lic. Yunisleidys Castillo López. Asist.
Dirección General: Dr. C. Ana de la Luz Tirado Benítez. P.T.

© Dr. C. José Ignacio Reyes González

© Sobre la presente edición

Editorial Académica Universitaria (Edacun)

978-959-7225-97-3

Editorial Académica Universitaria (Edacun)

Universidad de Las Tunas

Ave. Carlos J. Finlay s/n

Código postal: 75100

Las Tunas, 2022



REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL SIGLO XXI

Dr.C. José Ignacio Reyes González



ÍNDICE

CAPÍTULO I: ACERCA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN HISTÓRICO SOCIAL	1
1.1 Relación sociedad-ciencias sociales-enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ...	2
1.2 Estado del desarrollo de las ciencias sociales en la actualidad	7
1.3 Presencia de las ciencias sociales en el currículo escolar	10
1.4 Retos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la actualidad.....	14
CAPÍTULO II: LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA SOCIAL INTEGRAL. PRINCIPALES PRESUPUESTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.....	18
2.1 El materialismo dialéctico como fundamento metodológico para investigar y enseñar la historia.....	18
2.2 La didáctica de la Historia. Su objeto de estudio.....	20
2.3 Conceptualización de la didáctica de la historia social integral	24
2.4 Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la didáctica de la historia social integral	25
2.5 El ideario educativo martiano: el artículo Tres Héroes como fundamento para el tratamiento didáctico de las personalidades históricas	34
CAPÍTULO III: LAS POTENCIALIDADES DE LOS CONTENIDOS HISTÓRICOS PARA LA EDUCACIÓN HISTÓRICA DE NIÑOS, ADOLESCENTES, JÓVENES Y ADULTOS	38
3.1 La educación histórica de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en el contexto contemporáneo	38
3.2 La relación de la instrucción y la educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia: el contenido histórico para instruir y educar a niños, adolescentes, jóvenes y adultos en la escuela	42
3.3 La historia como contenido básico de la educación de los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos en la contemporaneidad	43
3.4 Peculiaridades de los contenidos políticos, económicos, sociales y culturales para la educación histórica.....	46
3.4.1 La formación los conocimientos fácticos	47
3.4.2 La formación de los conocimientos lógicos	53
3.4.3 La formación y desarrollo de las habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia	59
3.4.4 La educación en valores desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia	62
3.5 Potencialidades del contenido para la educación histórica de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos.....	65
3.5.1 La historia personal, familiar y comunitaria.....	67

3.5.2 La historia de las mujeres	69
3.5.3 La historia reciente.....	71
CAPÍTULO IV: LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA NACIONAL Y LOCAL EN LA ESCUELA ACTUAL.....	75
4.1 La importancia de la enseñanza de la historia nacional en la educación histórica de los niños, los adolescentes y los jóvenes.....	75
4.2 Aspectos didácticos de la historia local en su interrelación con la historia nacional	78
4.3 Estrategias didácticas de la historia local en el currículo escolar	84
4.3.1 Estrategias para la Educación Primaria.....	85
4.3.2 Estrategias para la Educación Secundaria Básica	87
4.3.3 Estrategias para la Educación Preuniversitaria	89

CAPÍTULO I: ACERCA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN HISTÓRICO SOCIAL

En el siglo XXI se mantiene la polémica alrededor del valor que tienen las ciencias sociales para la educación de las nuevas generaciones; los partidarios de una filosofía tecnocrática favorecen en sus apreciaciones la importancia de las ciencias exactas, naturales y técnicas, sobre todo estas últimas favorecidas por la intensidad con que el capitalismo promueve el consumo de mercancías asociadas a las tecnologías de la información y las comunicaciones. Por ello solo se salva lo que justifique en la sociedad posmoderna la producción desmedida y el consumo asociado a este.

Aún persiste un segmento de investigadores que no ubican a las ciencias sociales como ciencias, sino como disciplinas científicas, en tanto solo las mencionadas en el párrafo anterior alcanzan ese rango. Alrededor de las ciencias sociales se aglutinan un conjunto de ciencias que estudian desde aristas diversas los seres humanos en sociedad, la forma en que se estructuran los grupos sociales, las actividades individuales y sociales desplegadas históricamente, así como de sus manifestaciones materiales e inmateriales.

Desde la teoría del saber, ciencias sociales procede del vocablo griego “episteme” que significa “conocimiento, saber o ciencia”, que con posterioridad se deriva al latín “scientia”, que significa “saber”, y del latín “socius” que significa “sociedad”. Las ciencias sociales, por tanto, se dedican a la sistematización del saber sobre la sociedad.

En la Enciclopedia Cubana en Red (Ecured) se agrupan las ciencias sociales de la siguiente manera (<https://www.ecured.cu>):

- a) Ciencias relacionadas con la interacción social: antropología, biblioteconomía, derecho, economía, etnografía, etnología, sociología, criminología y politología.
- b) Ciencias sociales relacionadas con el sistema cognitivo humano: lingüística, psicología y educación.
- c) Ciencias relacionadas con la evolución de las sociedades: arqueología, demografía, historia, ecología humana y geografía.

Es frecuente encontrar en la literatura otras denominaciones como son: las ciencias humanas, ciencias humanísticas, humanidades o letras, también se utilizan distintas combinaciones de esos términos, como la de ciencias humanas y sociales. Desde esa clasificación hay diferencias en sus postulados epistemológicos y metodológicos que impide considerarlas como sinónimos, cuestión en la que este libro no se adentrará.

Hay controversias entre los que unos denominan ciencias sociales y ciencias humanas. En este sentido, los autores Llopis y Carral (1986) y Austin (2001) delimitan que las ciencias sociales estudian las diversas manifestaciones de actividad colectiva social, como hechos objetivos de la sociedad, mientras las ciencias humanas estudian los seres humanos como individuos, sobre todo los productos elaborados por la inteligencia humana, con un mayor grado de subjetividad.

El conjunto de ciencias sociales se imbuye en el estudio del origen y desenvolvimiento de la actuación individual y colectiva de los seres humanos, para precisar desde su aparato conceptual la naturaleza y peculiaridades de las actividades humanas en el decursar histórico, los nexos y relaciones que se generan entre las clases y grupos sociales para llegar a revelar las regularidades y las leyes de la sociedad. Las ciencias sociales, por tanto, ayudan a entender la actividad social y su transformación paulatina, contradictoria pero también ascendente, para saber el camino recorrido por la humanidad y escoger la mejor dirección en el futuro social.

1.1 Relación sociedad-ciencias sociales-enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales

Se impone hoy la reflexión sobre las metas que la sociedad se traza en la actualidad; el mundo contemporáneo es complejo y está signado por relaciones altamente contradictorias como las que se despliegan entre los países desarrollados y los subdesarrollados, algunos en vías de desarrollo, este último un término ambiguo que supuestamente revela que hay países que tienen estrategias que favorecen su crecimiento económico y social. También los conflictos que se aprecian entre el norte y el sur, los primeros altamente industrializados donde se concentran los principales resultados científicos y tecnológicos con un alto producto interno bruto, mientras que el sur trata de resolver problemas básicos relacionados con la alimentación, la salud básica de la población y hasta el tener agua potable, como sucede con muchos países de África.

La humanidad acumula muchos años de práctica social, sin embargo, se llega al siglo XXI con numerosos problemas de siglos anteriores, algunos incluso bien exacerbados. Si desde la comunidad primitiva los seres humanos comenzaron a aprender a vivir en sociedad, a organizar sus variadas actividades teniendo en cuenta las relaciones sociales, es aún un serio problema en el mundo la convivencia pacífica, el respeto al otro y a su diversidad cultural.

“Lo social se refiere a la vida en sociedad y a la sociedad misma como ente de conocimiento y vivencia” (Álvarez, 2006, p. 152), pero lo social como expresión de la actividad humana, es cambiante, no es estática. La sociedad de hoy es diferente a la del siglo XX, e incluso ya en el propio siglo XXI se advierte el impacto que tiene en la sociedad el desarrollo vertiginoso de la tecnología de la información y las comunicaciones que se aprecia desde el siglo anterior; se consideran nuevas aristas en las peculiaridades sociales y las ciencias sociales no pueden estar ajenas a esa problemática, tampoco se deben desestimar esos cambios en el momento de seleccionar y secuenciar los contenidos históricos sociales.

El perfeccionamiento de la sociedad y sus estructuras no es algo que sucederá por la acción de algunos países, se debe a la toma de conciencia de lo que se ha hecho hasta ahora, lo que se viene haciendo en el presente y lo que puede hacerse en el futuro desde el compromiso colectivo y el papel que le corresponde a cada individuo. Las contradicciones y conflictos no van a faltar en el futuro social, pero preparar a las nuevas generaciones para conducir esos problemas por caminos más civilizados revela

la singularidad de seguir estudiando las ciencias sociales y hacer de su enseñanza y aprendizaje un arma de pensamiento crítico en sus ciudadanos para una convivencia más pacífica.

La sociedad que tuvimos, la que tenemos y la que construimos para el futuro, hay que conocerla para perfeccionarla, y esa información que se analiza, procesa y discute es para pensar en lo histórico social y actuar en correspondencia con las exigencias que la civilización contemporánea exige. La relación entre la filosofía, como fundamento general del estudio de las ciencias, con las ciencias sociales y la didáctica de las ciencias sociales deviene “en metodología para someter a análisis el currículo oficial, el que se enseña y el que se aprende en cualquier sistema educativo donde se imparta la historia (o el resto de las ciencias sociales), lo que ayuda a perfeccionar su diseño curricular” (Reyes, 2014, p. 3).

En la contemporaneidad se aprecian eventos que exigen explicaciones a las ciencias sociales, entre los que se encuentran:

- Los problemas relacionados con el medio ambiente y el grado de deterioro de las condiciones ambientales en el planeta Tierra, como consecuencia de una utilización desmedida de recursos no renovables, la emisión de gases tóxicos, la tala indiscriminada de árboles, la desaparición de especies animales y vegetales, la degradación de los sistemas y la biodiversidad, la sequía prolongada o la lluvia intensa.

En particular, preocupa que los recursos se agotan por su utilización indiscriminada, no solo se acaba el petróleo por su sobreexplotación en el siglo XX y el XXI, sino que se reduce el agua potable y hay lugares de África que tienen largos periodos de sequía, con una escasez casi total de agua; unido a ello la falta de cuidado de los suelos los convierte en tierras infértiles, que limita la producción de alimentos en una época en que la población mundial crece vertiginosamente y tiene una tendencia a seguir este nivel de crecimiento. Para tener un cuadro más escalofriante es necesario saber que en los últimos cien años se ha reducido el 50% de la superficie forestal, que impacta en la propia existencia humana, pues los bosques constituyen los pulmones del planeta al favorecer la formación del oxígeno que los seres humanos necesitan para vivir, por solo mencionar un beneficio.

- Las relaciones económicas que se establecen entre los países desarrollados, entre estos y los subdesarrollados, los mecanismos internacionales que regulan el mercado y las finanzas; la manera cada vez más concentrada de las riquezas en un grupo de corporaciones y de individuos, que en medio de la crisis económica, política y social que azota el capitalismo, ven crecer sus fortunas a niveles insospechados.

Los países desarrollados destinan recursos para salvar sus bancos antes que encargarse de la situación económico-social que generan las crisis en las masas trabajadoras, que ven aumentar el desempleo y no encuentran solución a la falta

de recursos económicos para atender las necesidades familiares, mientras los gerentes de bancos y otras corporaciones económicas aprovechan los recursos que les asignan para aumentar sus ingresos anuales, algo inexplicable pero muy real.

El papel que desempeñan las multinacionales se aprecia cuando se afirma que, de las cien mayores entidades económicas del mundo, 51 son empresas multinacionales, que alejadas de todo control son denunciadas por sus actividades dañinas, por ejemplo, al medio ambiente y aunque son denunciadas actúan al margen de las leyes, incluso aprovechando que en muchos países no existen legislaciones que los protejan.

- El hiperconsumo de las sociedades desarrolladas, "... los 20 países más ricos del mundo han consumido en este siglo (XX) más naturaleza, es decir, más materia prima y energía, que toda la humanidad a lo largo de la historia y la prehistoria" (Vilches y Gil, 2003, p. 106). Se promueve el consumo, cuestión que llega a los países en vías de desarrollo y afecta sobre todo a los niños y los jóvenes que se preocupan de las marcas de los bienes que compran y absorben de forma creciente la necesidad del consumo.
- Se percibe una pérdida de la identidad cultural. En el siglo XV se hablaban unas 15 000 lenguas en el mundo, y desde entonces han desaparecido entre 4 000 y 9 000 lenguas, como resultado de las guerras, las prohibiciones, los genocidios, entre otros. La extinción de las lenguas supone una decadencia cultural con el consiguiente retraso; lo que la humanidad tardó miles de años en formar se aprecia que desaparece esa pluralidad lingüística que caracteriza a los seres humanos y que tiene una trayectoria histórica asociada a la producción cultural material e inmaterial.

En la actualidad se trata de homogeneizar la cultura, al imponer los patrones culturales occidentales, en general angloamericanos, "... han sofisticado sus armas de colonización, hasta entender que la mayor subalternidad a conseguir, que el vasallaje más profundo del otro se alcanza no por ocupación física de territorios sino por usurpación de conciencias a través de la imposición de la cultura bajo pretexto de supremacía" (Núñez, 2013, p. 232).

De este modo, se desprecia la cultura popular, la que generan los pueblos durante años y que revela la riqueza de costumbres, ideas, maneras de manifestarse en el arte, la literatura y todas las otras formas de expresarse la cultura. La globalización neoliberal impone sus patrones culturales al divulgar los íconos de la cultura dominante que llegan a través de los medios de comunicación, que con el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones imponen gustos y modas en todo el planeta, fenómeno que las ciencias sociales deben atender de manera especial y que tienen su correlato en lo que sobre esto la escuela tiene que utilizar en la educación de sus ciudadanos.

- Las relaciones que se establecen entre países de América Latina, entre los que se encuentran la Asociación Bolivariana para las Américas (ALBA), la Comunidad Económica Latinoamérica y del Caribe (CELAC); intercambio que implica la búsqueda de la complementariedad económico-social entre las naciones, sin que una de estas se beneficie más que las demás y propugnando la idea de que nuestra región esté libre de guerras, que sea una zona de paz.
- Los conflictos religiosos atizados por occidente, que enfrenta a diferentes grupos religiosos en Afganistán, Iraq, Siria, Egipto, y en algunos países de África, entre otros. Esto genera la formación de grupos religiosos extremistas que apelan a la fuerza como una manera de imponer su forma de religión, sin importarles la muerte de personas inocentes en diferentes partes del mundo. Esa situación fortalece en un sector extremista de la derecha un sentimiento anti musulmán y en general hacia las personas árabes, que se revela en regiones como Europa y los Estados Unidos, entre otras.
- Los conflictos en el mundo, que tienen su base en la inadecuada distribución de la riqueza, pues mientras el 18% de la humanidad controla el 80% de la riqueza, una buena parte del resto de los seres humanos padecen de hambre y miseria, esa pobreza exasperante genera insatisfacciones, base para los conflictos. Generalmente se desarrollan los conflictos en países pobres, donde la democracia no está bien asentada, con gobiernos muy dependientes de las decisiones de organismos internacionales pro capitalistas, de antiguas metrópolis y de los países desarrollados. Por ejemplo, en las últimas décadas se efectuaron guerras en el mundo árabe por el control del petróleo, como las del Golfo, los sucesos de Libia y Egipto y la presión de occidente sobre Irán, bajo el pretexto que esta última nación produce energía nuclear, entre otros.

Detrás de las guerras está el complejo industrial de armamentos, que maneja millonarias sumas en función de producir las armas que se utilizan en el mundo, e incluso las que portan los ciudadanos norteamericanos. El gasto en armamentos es alarmante, casi 1 000 000 de millones de dólares al año, en función del caos, la destrucción y la muerte; parte de esas armas terminan en manos de grupos extremistas como el Ejército Islámico (EI) o de personas enajenadas que llegan a matar a decenas de inocentes en una discoteca de los EEUU, para solo mencionar esos ejemplos.

Esos gastos militares si se utilizaran en el beneficio de la humanidad, posibilitarían resolver los problemas de la pobreza, el hambre, el acceso a la educación y a la salud, entre otros, algo que hoy constituye una quimera para millones de personas en el planeta.

- Los métodos de la derecha latinoamericana de desprestigiar los gobiernos de izquierda, que generan graves conflictos y desestabilización económica en Venezuela, la utilización del golpe parlamentario en Brasil para inhabilitar a su presidenta, que ha sido representante de los sectores humildes en este país y continuador de la obra emprendida por Luis Ignacio Lula, la persecución política

del propio Lula para evitar que se presente a las elecciones presidenciales en Brasil, así como inmiscuirse en los asuntos internos de Bolivia y Ecuador, satanizando cada situación y a la caza de cualquier error en la conducción de sus gobiernos para desprestigiarlos a nivel nacional e internacional. Todo ello, sobre todo, con el convite de los EEUU y sus aliados de Europa, atizados por una guerra mediática que orienta la matriz de la información hacia la idea de la falta de gobernabilidad de la izquierda y el fracaso de sus propuestas sociales.

- Desde el 2020 con la expansión de la pandemia del coronavirus y el crecimiento de las personas que enferman con Covid-19, mientras miles de personas fallecen a consecuencia de este, se constata en muchos países del mundo, en particular en América, serias fisuras en el sistema sanitario que impacta en el número de personas de bajos ingresos que quedan desatendidos en el medio del caos mundial y que aumentan las cifras de fallecidos. La Covid-19 revela la necesidad de darle la verdadera prioridad a la salud pública, que implica reconocer que los enfoques neoliberales traen consecuencias no solo en los países subdesarrollados, sino también en la vida de los seres humanos que viven en países desarrollados, esto se aprecia en las cifras de muertos en EEUU, Gran Bretaña, Francia, Italia, entre otros.

Se podrían identificar muchos más eventos que requieren un análisis exhaustivo desde las ciencias sociales, todo revelador de la complejidad del mundo en que vivimos hoy. No obstante, la idea radica en develar que las ciencias sociales no pueden estar ajenas a los problemas sociales que se observan en el panorama mundial, regional y nacional, a la vez que esta realidad debe ser estudiada, analizada y reflexionada en la escuela.

Desde las edades tempranas se produce un acercamiento a lo social, pues mantener a los alumnos ajenos a lo que pasa en la sociedad no los ayudará en su desarrollo personalógico; la realidad histórico social en la que viven y se educan hay que entenderla paulatinamente, como base para la inserción social de las nuevas generaciones desde una posición protagónica y transformadora y no para conservar lo peor de nuestras sociedades.

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales tienen que hacer pensar a los alumnos de que un mundo mejor es posible, aunque esta sentencia parezca burlesca a principios del siglo XXI por la situación que se presenta. Si se piensa sobre cómo estamos actuando y qué hacer cada uno de nosotros para aportar al desarrollo social, de seguro que se incorporan sentimientos, actitudes y valores que impactarán en el modo de actuación de los seres humanos; de manera que no es el otro solo el que tiene que actuar bien, somos todos los que tenemos que mejorar el comportamiento social, lo que genera una responsabilidad compartida en el cuidado del planeta y las relaciones sociales en cada nivel estructural.

1.2 Estado del desarrollo de las ciencias sociales en la actualidad

Al referirse a la ciencia es preciso hacer una distinción entre ciencia como proceso de investigación y ciencia como producto final, es decir como conocimiento. Un proceso y un producto elaborado y defendido por la comunidad científica.

Los epistemólogos de las ciencias sociales han tratado esos problemas en diversos momentos de su construcción. En particular, se han referido a cinco problemas principales: 1° Los supuestos ontológicos y gnoseológicos de las ciencias sociales. 2° El objeto de estudio propio de estas ciencias. 3° La naturaleza de conocimiento que se va a obtener por la investigación científica. 4° La relación entre las características del objeto investigado y los valores del investigador. 5° La función final que debe cumplir la investigación científica de acuerdo con el modelo elegido para la construcción de las ciencias sociales. Las diversas posiciones filosóficas frente a esos problemas ayudan a comprender las distintas escuelas que han surgido en la construcción de las ciencias sociales. (Briones, 2002, p. 13)

Hay un menosprecio por el valor de los estudios de las ciencias sociales, si bien en diferentes partes del mundo se aprecia un incremento de la investigación en esa área del saber, sobre todo en el proceso de interpretación de la realidad social que se manifiesta en la contemporaneidad. Los estudios filosóficos, sociológicos, económicos, históricos, antropológicos, etnográficos, psicológicos, pedagógicos, entre otras ciencias sociales, generados por instituciones científicas, universidades, ministerios de los estados, entre otros, demuestran que el conocimiento de la vida social es imprescindible para promover el desarrollo de nuestros países, cuestión que matiza los proyectos sociales que acontecen en América Latina en los últimos quince años.

“Hoy más que nunca es indispensable este esfuerzo de develamiento crítico-propositivo en los países latinoamericanos, los cuales aparecen aplastados por un discurso único, con pretensiones de expresar una verdad homogénea para todos, cualquiera sea la situación económica y social de las personas” (Zemelman, 2016, p. 7).

De los enfoques cienciológicos centrados en las aportaciones europeas y norteamericanas se transita a una interpretación de los intelectuales de izquierda de América Latina y el Caribe sobre la actividad social y su lugar en la vida social, con un despertar también en áreas geográficas como África y Asia, que guían un pensamiento alternativo, de crítica al status quo social y que dan respuesta a los proyectos sociales que se despliegan, algunos datan del siglo pasado como lo es la Revolución Cubana, y otros son propios del nuevo siglo, como los que se producen en Venezuela y Bolivia.

Actualmente se debe tener conciencia de que Latinoamérica ha estado impregnada de occidentalismo por muchos años y de que existen otras formas de dominación intelectual, cultural, política o económica que operan en conjunto y que deben eliminarse para promover una verdadera transformación en varios frentes, incluidas las ciencias sociales, cuya identidad propia se debe fortalecer librándolas de paradigmas importados. (Camejo, 2014, p. 286)

Hay una heterogeneidad de estudios sociales que abarcan los problemas más intensos de la contemporaneidad. Si bien la producción de información científica se concentra en

países desarrollados encabezados por los EEUU y de Europa, se promueven proyectos de investigación sobre todo de instituciones de América Latina, que aportan importantes reflexiones sobre la teoría y la práctica epistémica en las ciencias sociales, con avance en aspectos que explican las relaciones políticas, económicas, sociales y culturales, aunque sigue rezagada nuestra región con respecto a la producción científica que se genera en los países desarrollados.

En América Latina, el pensamiento crítico constituye una de las corrientes más innovadoras dentro de las ciencias sociales contemporáneas. Se trata de pensar las ciencias sociales analizando, cuestionando y explicando la herencia de la cultura occidental para entender el lugar en que nos ubican históricamente y la capacidad para romper con las ataduras intelectuales que hacen depender nuestra cultura de lo occidental. Las ciencias sociales en América Latina deben develar explícitamente que la modernidad en la región está marcada por la colonialidad; el supuesto progreso moderno oculta la cara de barbarie, la explotación, el atraso y la imposición, y sobre esto hay que intensificar las investigaciones históricas sociales.

En Cuba, desde la década del noventa del siglo XX, se diversifican los temas de estudio, con la apertura de temáticas como la reestratificación, estructura, movilidad y consumo social, la pobreza y las desigualdades sociales: raciales, de género, espaciales, religiosas, entre otras, los problemas de la vida comunitaria y del medio ambiente, la familia y el desarrollo local, las relaciones sociolaborales, las dimensiones culturales del desarrollo, la participación de la población cubana en los procesos económico sociales (Figueroa, 2013).

Como una limitación de las investigaciones en ciencias sociales se encuentra la realización casi siempre de estudios de caso, por lo costosa que pueden ser las investigaciones de alcance nacional. Otra barrera se encuentra en que las instituciones que estudian las ciencias sociales lo hacen de manera fragmentada de acuerdo con su encargo social, y no se investigan de forma integrada los problemas sociales que tiene Cuba, cuestión que atenta contra lo interdisciplinar y encontrar soluciones generales para el desarrollo social sostenible.

Precisamente es la problemática del desarrollo en su esfera práctica una de las áreas de trabajo de las ciencias sociales cubanas más revitalizadas en los últimos años (Figueroa, 2013). En esa dirección es loable el trabajo desplegado por las universidades al organizar la actividad científica de las ciencias sociales en proyectos de investigación y asociados a las mismas tesis de maestría, especialidades de posgrado y doctorado. Tal y como comenta la autora antes referenciada, uno de los retos de las ciencias sociales cubanas está en encontrar enfoques integradores de desarrollo, por ello se habla hoy de la construcción de una economía política de transición al socialismo, de una estrategia de desarrollo, de una noción integral del desarrollo local.

En los *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución Cubana* (Partido Comunista de Cuba, 2011), se insiste en una mayor participación de los científicos sociales en la conformación de ideas teóricas y prácticas que permitan el desarrollo económico y social de Cuba, cuestión ratificada en el último congreso del

PCC celebrado en el 2016. Se trata de utilizar los criterios de las ciencias sociales en la toma de decisiones del desarrollo nacional y local. Esto genera cambio de mentalidad entre los investigadores sociales y los decisores políticos y sociales; sin una interrelación adecuada, la ciencia no ayuda a marcar las metas del desarrollo o se puede llegar a creer que sin las ciencias sociales puede haber desarrollo en el país.

En consonancia con lo antes expuesto, hay que convertir el talento de las ciencias sociales en un arma de la transformación económica, necesaria para atender las necesidades crecientes de la población cubana.

En Cuba produjimos un desarrollo social por delante del económico. Y eso es esencialmente positivo: refleja el principio político de que los derechos a la salud y a la educación deben ejercerse de manera inmediata, repartiendo lo que tengamos. Es un problema del que debemos estar orgullosos, pero no deja de ser un problema, con soluciones que tenemos que encontrar. Si logramos construir un desarrollo social desde la política -no desde la economía-, ahora es preciso generar desarrollo económico a partir del desarrollo social creado. Ello va requerir de mucha creatividad. (Lage, 2013, pp. 72-73)

En tal sentido, la didáctica de las ciencias sociales en Cuba, como parte de las ciencias pedagógicas, tienen un desarrollo no homogéneo; es la didáctica de la historia la que marca un ascenso creciente, que se advierte desde la década del setenta del siglo pasado hasta la actualidad. También se aprecia una elevación en su conceptualización y propuestas prácticas, en la didáctica de la educación cívica, a raíz de las investigaciones realizadas como tesis de doctorado y maestría.

El desarrollo alcanzado por la didáctica de las ciencias sociales, en particular de historia, deja claro que para enseñar no basta solo con conocer los contenidos de la ciencia, si bien para enseñar hace falta saber, pues nadie puede enseñar si no sabe. Pero el conocimiento histórico social es tan amplio que es imposible que el profesorado lo domine en toda su dimensión, y se valorice además qué contenidos seleccionar y cómo enseñarlos en cada nivel educativo, lo que exige una mejor preparación didáctica del profesorado.

Por ejemplo, para Álvarez (2006), la Didáctica de la Historia tiene por objeto los procesos instructivos, formativos y educativos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Luego comenta que lo particular está en educar, mediante los procesos específicos de enseñar y aprender historia; y esta particularidad inscribe la didáctica de la historia en el marco de las ciencias pedagógicas, que a su vez se integran con el resto de las ciencias de la educación y las ciencias sociales.

En Cuba hay una buena experiencia de elaboración teórica y práctica para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, que la alejan de la concepción de una disciplina científica de carácter normativa, con reglas y/o recetas inamovibles, metodologías homogéneas y rígidas. Se promueve una didáctica de las ciencias sociales que permite la interactuación entre todas las áreas del conocimiento, que singulariza el conocimiento didáctico histórico social, que pertrecha de argumentos las

decisiones que deben tomar los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de lo histórico social.

Hace casi tres décadas que los estudios en didáctica de las ciencias sociales en Cuba se dirigen a temas menos abordados, como la actividad económica, política y social de los hombres y las mujeres durante las relaciones temporales y espaciales, el papel de los sujetos en la historia con especial interés en los menos visibilizados, como son los hombres y las mujeres comunes, los ancianos, los jóvenes y los niños. Otros temas transversalizan los estudios didácticos como son: la educación ambiental desde lo social, la vida cotidiana social y cultural, la perspectiva y el enfoque de género, las relaciones económicas en los espacios micro, meso y macro, las relaciones interculturales entre las naciones, la cultura de paz, entre otros.

1.3 Presencia de las ciencias sociales en el currículo escolar

Desde finales del siglo XX, con la expansión del neoliberalismo, se aprecia una tendencia bastante homogénea en América Latina de disminuir el número de horas de las ciencias sociales en el currículo, a reducir sus contenidos y en muchos casos a eliminar temas que pudieran ser polémicos en las relaciones internacionales, más allá que ello significara la distorsión de la historia y la actividad social pretérita. En nombre de la interdisciplinariedad se fusionaron contenidos, algunos con excelente lógica y otros no tan así, esos cambios en la selección y secuenciación de contenidos por sí solos no produjeron cambios significativos en el aprendizaje histórico social, en algunos casos complejizaron la enseñanza y el aprendizaje y devinieron en otra barrera a enfrentar en la enseñanza de las ciencias sociales.

En Cuba se defiende la enseñanza de las ciencias sociales, si bien no siempre se ha sido consecuente totalmente en la práctica escolar con los fundamentos dialéctico-materialistas que la sustentan, cuestión que conlleva a que los didactas de esta área y los profesores se adentren en la búsqueda de soluciones teóricas y empíricas que ayuden al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas. Al respecto, es la didáctica de la Historia la que tiene un mayor desarrollo bajo el empuje de didactas de alto nivel como Álvarez, Díaz, Romero, Leal, Quintana, Lolo, Reyes, Palomo, Espinosa, Pla, Cárdenas, entre otros, algunos con la dirección de proyectos de investigación que aglutinan resultados científicos con impacto dentro y fuera de Cuba.

Las ciencias sociales deben dotar a los alumnos de los diferentes niveles educativos de los conocimientos y las herramientas para comprender la complejidad de la sociedad y prepararlos para vivir en sociedad al fomentar las mejores relaciones sociales. Desde las ciencias sociales, en la escuela se advierte la trayectoria histórico-lógica de los sujetos de la historia, mediante su actividad individual o colectiva, se aprecia todo ese conjunto de relaciones que establecen en el proceso de la actividad, pero también se advierte la dinámica del interactuar de los seres humanos con los objetos de trabajo, esta explicación de las relaciones económicas marca el resto de las interacciones que se han producido y las que se producen.

Por eso no siempre en el currículo cada una de las ciencias sociales tiene una asignatura homóloga, pero las que se desarrollan de forma explícita, en el caso cubano, la historia, la cultura política y la educación cívica, incluyen conocimientos y herramientas de antropología, etnografía, sociología, economía política y axiología, que en una concepción interdisciplinar revelan una cosmovisión de la sociedad, de acuerdo con las metas que tiene la educación cubana en cada nivel.

Se comparte el criterio de Pagés y Santisteban (2013), que la razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía en todas las etapas educativas y en la educación no formal. Connota la idea de que desde las ciencias sociales se posibilita la formación humanista y humanística de los educandos, en un proceso gradual que pondera los mejores valores y sentimientos humanos.

De esto se desprende que la intención de las ciencias sociales en el currículo rebasa la primitiva idea de que los alumnos dominen un conjunto de contenidos históricos sociales y los aprueben con diferentes medios de medición, sino que lo que se aprenda de lo social, que es la verdadera razón de su inclusión en la formación integral, sea comprendido, internalizado y utilizado en la práctica social cotidiana y profesional, como parte del modo de actuación.

Solo tiene sentido la inclusión de las ciencias sociales en el currículo si se prepara a los seres humanos para los diferentes momentos o etapas de la vida, para aprender a vivir y convivir. La educación desde las ciencias sociales debe poner en el centro de su actividad a los seres humanos para que puedan llegar a desenvolver todas las potencialidades que entraña y logre, como resultado, una vida social adecuada, ajustada al entorno, fecunda y creativa, en fin, llegue a ser feliz y, mediante sus relaciones sociales, haga a los demás felices.

“Una educación más justa, más democrática, y también más coherente con lo que se investiga en las ciencias de referencia, debería dar voz a los invisibles y proclamar el protagonismo de todo el mundo en la construcción del pasado, del presente y del futuro” (Pagés y Santisteban, 2013, p. 22).

Cada vez más la educación histórico social se concibe como un proceso de interacción de la escuela con la vida, de la enseñanza con la sociedad. La educación, con el docente como directivo pedagógico al frente, tiene que hacerse cargo de estructurar la enseñanza y el aprendizaje desde la realidad local, nacional y universal, para potenciar a los aprendices como sujetos activos del proceso educativo; los que en la medida que conocen estas realidades se transforman y desarrollan, a la vez que transforman y desarrollan su contexto. Los futuros decisores de la sociedad están hoy sentados en las instituciones educacionales y para poder realizar una toma de decisiones adecuadas en la vida adulta, las ciencias sociales que se enseñan en la escuela tienen que entrenarlos en el ejercicio del pensar, el sentir y el actuar lo social.

Al comprender de forma paulatina y gradada, la complejidad de la sociedad, los alumnos estarán dotados a su vez de herramientas para seguir escudriñando lo social

en el futuro. Las ciencias sociales, sobre todo la historia, no tienen como centro el comprender solo el pasado histórico social, sino enseñar a pensar la sociedad en términos de inclusión, de diversidad social, de interacción social, de protagonismo individual y colectivo en las diferentes esferas sociales, promoviendo el ejercicio de la democracia, la justicia, la solidaridad y la cooperación entre las diferentes estructuras socioclasistas.

Ello evitará, como sucede en la actualidad, que para un grupo de alumnos no tiene valor aprender las ciencias sociales, pues la experiencia que han acumulado es la repetición de definiciones, ideas, lemas, consignas, entre otros, que nada tienen que ver con el análisis social, la reflexión crítico-social y la comprensión con implicación protagónica durante el aprendizaje de lo histórico social.

La vida social no puede tener unas complejidades para las que la escuela no tiene una respuesta. La educación, con la escuela como centro cultural por excelencia, debe dotar a los aprendices de las herramientas sociales necesarias para enfrentar la infancia, la adolescencia, la juventud, la adultez y la vejez, pero que no sea para pasar por la vida sin pensar en los demás e imaginar que solo importamos nosotros y los familiares más cercanos, se trata de un transcurrir por la vida asumiendo los deberes y los derechos sociales con conciencia de la actividad social que se despliega y las consecuencias de nuestras relaciones sociales. Eso justifica la presencia perenne del contenido de las ciencias sociales como un transversal activo en la formación integral de las diferentes generaciones.

Las potencialidades educativas de las ciencias sociales y la historia son sistematizadas por autores cubanos, como Álvarez (2006), Reyes y otros (2011, 2013), Díaz (2008), entre otros. A continuación, las ideas que resumen ese valor que tiene esta área para defender su presencia perenne en el currículo:

- La historia, como una de las ciencias sociales, despierta el interés por el estudio del pasado a partir de la selección de contenidos con alta significatividad en el presente para los niños, los adolescentes y los jóvenes. Partiendo del presente se le pregunta al pasado para responder las interrogantes que se generan en los que estudian la historia universal, regional, nacional y local, cuestión que implica la revisión de los análisis realizados por diferentes ciencias sociales y no solo la historia. Ese ejercicio aprendido en el presente de los alumnos, los prepara para la vida futura, en que crece su nivel de decisión social.
- Promueve en los aprendices la pertenencia de todos a la historia y al despliegue activo de una vida social. Se debe enseñar para que el aprendiz aprecie que forma parte de la historia, también su familia, así como la relación que esta guarda con la historia local y nacional. No puede haber aprendizaje histórico consciente si no se logra involucrar al aprendiz como parte de la historia y las múltiples actividades que despliegan los seres humanos en la sociedad.
- Desde las ciencias sociales se potencia la formación de la identidad nacional, latinoamericana y universal. La apropiación por los alumnos de los conocimientos

históricos sociales referidos a la historia universal, americana, nacional y local posibilitan que se sientan parte de la historia y la vida de un país, un continente y del mundo, conocedor de sus costumbres, raíces, tradiciones y defensor de esos valores identitarios. Cada individuo reconoce a los demás seres humanos, a la vez que se reconoce como parte de un colectivo humano, llega a sentirse orgulloso de pertenecer a una localidad, a un país y se implica de diferentes maneras en lo mejor de la cultura que se promueve en cada región del mundo, con defensa de la cultura nacional y local.

- Las ciencias sociales y su estudio sistemático y gradado en cada nivel educativo fomentan el respeto a los demás pueblos. El estudio de la historia universal, de la región en que se vive, de su propio país permite advertir la similitud en los procesos y fenómenos históricos, pero también de las diferencias. La advertencia de similitudes y diferencias es la base del respeto hacia otras naciones, con una cultura que puede ser cercana o lejana, pero que de todas formas se debe respetar. Se fomenta desde la historia la tolerancia a las tradiciones culturales de otros pueblos, pues se aprecia que los hombres y mujeres en disímiles lugares han elegido caminos diferentes sobre cuyas bases conforman su cultura y esa elección hay que aprender a respetarla. Cuando se estudia la historia nacional y local se apropia de los elementos culturales identitarios y se compara con otras culturas, para entender en qué medida somos iguales y diferentes a otros pueblos, pero que todos somos parte del mismo planeta y debemos convivir en paz.
- Tal y como antes afirmamos las ciencias sociales preparan para insertarse en la vida social. Desde que se nace somos educados a partir de las relaciones sociales que establecemos con la familia y la comunidad; proceso que se realiza a la par también por los agentes educativos de la escuela. El aprendizaje histórico social revela las complejidades que genera las relaciones sociales, pero se potencia la reflexión sobre la actuación que asumen los hombres y las mujeres a lo largo de la historia para preparar paulatinamente a los niños, los adolescentes y los jóvenes para su actividad social. Los adultos del mañana hoy se encuentran estudiando en las escuelas y, la historia, junto con el resto de las materias del currículo, debe prepararlos para la vida.
- Las ciencias sociales, con la historia como un núcleo, constituyen una materia escolar que debe hacer pensar; el ejercicio cotidiano de pensar prepara al individuo para sus funciones sociales. La activación de las operaciones lógicas del pensamiento, que permite tener criterios propios, poseer recursos personales para el ejercicio de la crítica y para escuchar criterios diferentes, posibilita que un individuo esté en condiciones para actuar sobre el conocimiento de las causas y el contexto en el que se desplaza como miembro de una sociedad.

La historia que se aprende de memoria, además de olvidarse con relativa rapidez, no impacta en la educación de la personalidad de los alumnos y su enseñanza se convierte en un acto estéril. Pensar la historia universal,

americana, nacional y local es reflexionar sobre sus hechos, procesos y fenómenos para entender la actividad desplegada por hombres y mujeres, y estar así en mejores condiciones de entender el país donde se vive y defender sus mejores tradiciones.

- La educación histórica implica promover en los niños, los adolescentes y los jóvenes el protagonismo en el aprendizaje de la Historia. Se necesita reflexionar sobre el papel jugado por los hombres y las mujeres en cada época histórica, explicar las relaciones establecidas entre ellos, meditar sobre el papel de cada ciudadano en la sociedad a la que pertenece e incorpore un modo de actuación que lo implique en la transformación social. Cuando un alumno identifica la manera en que los miembros de una comunidad, país y el mundo han actuado en los diferentes momentos de la historia está en condiciones de tener un modelo de actuación a imitar, que contextualizado ajusta su protagonismo a las exigencias actuales; de seguro que no será un alumno desentendido de la historia que aprende.
- La apropiación de las herramientas metodológicas de la investigación histórica son un valioso aporte para su actividad social. La investigación histórica sobre todo de lo nacional y lo local les permite a los alumnos aprender a hipotetizar, a buscar argumentos que justifiquen los juicios o ideas que se tienen sobre los hechos históricos y sus actores, a defender mediante la comunicación oral o escrita la información que se recopila, procesa, ordena y organiza. Todo ello tiene un valor educativo.

1.4 Retos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la actualidad

La didáctica de las ciencias sociales como un área de conocimiento que incluye la didáctica de la geografía, de la historia, de la historia del arte, de la educación para la ciudadanía y todas aquellas didácticas que se refieran a las ciencias sociales y a las humanidades como, por ejemplo, la economía, la política, el derecho, la antropología, la sociología, etc. (...), sea cual sea el formato en el que se presenten sus contenidos en el currículo. (Pagés y Santisteban, 2013, p. 17)

La presencia de las ciencias sociales en el currículo cubano supone profundizar en algunos aspectos que permitan el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje de lo histórico social. No basta con que se enseñe ciencias sociales en las instituciones educacionales, sino qué seleccionar y cómo enseñar ese contenido en correspondencia con las necesidades formativas que la sociedad contemporánea exige. De ahí que se aprecien algunos retos en el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, que no pueden avanzar disociados de las tareas que asume hoy el modelo social que se despliega en cada país.

El primer reto está en la selección y secuenciación de contenidos sociales que despierten el interés de los aprendices. Se trata de incluir aquellos temas que por su relación con el contexto escolar, familiar y comunitario ayuden a los alumnos a entender las complejidades de las relaciones sociales, pero que se aprenden desde la

socialización de las mejores experiencias que se aprecian en la historia universal, americana y de Cuba, pero también de las que acumulan los miembros de la familia y la comunidad. Los contenidos deben favorecer la formación ciudadana y un modo de actuación que implique la puesta en práctica de los mejores valores humanos.

“Los propósitos y las finalidades de la enseñanza escolar de las ciencias sociales y de sus disciplinas no son las mismas que las de las ciencias referentes. Hay que conocer las finalidades de estas para tomar decisiones en relación al saber que más y mejor conviene seleccionar para los propósitos que nos hemos de plantear desde la escuela” (Pagés y Santisteban, 2013, p. 21).

El segundo reto está en promover un mayor protagonismo de los alumnos durante el aprendizaje. Durante la interacción con los contenidos históricos sociales hay que implicar a los alumnos en la indagación, la investigación, la búsqueda de información, su procesamiento y exposición colectiva e individual que implique la discusión, la reflexión, la contrastación de puntos de vista, la comprensión de la teoría, así como su proyección en la práctica social, desde las experiencias familiares, escolares y comunitarias más inmediatas, hasta las que se aprecian en sociedades más lejanas geográficamente.

El tercer reto está en que los alumnos aprecien la utilidad de lo que aprenden de ciencias sociales. No puede ser que estas se estudien para aprobar una materia del currículo y no para promover una formación integral de la personalidad de los alumnos.

Hay múltiples investigaciones en didáctica de las ciencias sociales que refieren que los alumnos aprecian los contenidos a aprender como externos a ellos, como que no tienen conexión con sus necesidades prácticas en la sociedad. Se trata no solo de que aprendan sobre las ciencias sociales, sino por qué hacen falta esos contenidos para poder ser mejores seres humanos e incluso utilizar su contenido y metodología para la actividad cotidiana y profesional.

“El alumno como sujeto principal del proceso educativo, donde se privilegia el nivel de preparación previa, sus intereses, motivaciones, y demás características individuales, con vistas al desarrollo integral de su personalidad, en la que ocupará lugar de prioridad su intelecto y la formación de sus actitudes y valores” (Álvarez, 2006, p. 147).

El cuarto reto es que al enseñar ciencias sociales se dote de contenido a los alumnos y estos sean capaces de utilizarlos en la interacción con sus familiares y con los miembros de la comunidad. Hay que perfeccionar la vida social, y los alumnos no son solo receptores que se transforman, sino que contribuyen en la transformación del resto de la sociedad.

El quinto reto se encuentra en promover una enseñanza de las ciencias sociales desde la interdisciplinariedad. Al respecto Álvarez (2006, p. 172) afirma que:

... en el caso particular de la historia (...) con un enfoque total, social, y cultural porque su objeto de estudio recoge las diversas formas de movimiento de la sociedad y pone de manifiesto toda la diversidad misma, privilegiando un enfoque humanista e integrador de los diferentes elementos que componen la realidad histórica, al tiempo que propicia las

relaciones con otras ciencias. Desde esta concepción de historia ella es una unidad totalizadora, un sistema de hechos, llevados a cabo por el ser humano, a través de todos los tiempos, en los cuales está presente el producto de su elaboración, de su vida: sus ideas y su cultura en general.

La sociedad no se puede conocer fragmentadamente, hay que buscar los elementos que aportan las diferentes ciencias sociales para aproximar a los alumnos al estudio de la sociedad. Esa mirada interdisciplinar desde el protagonismo del alumno en su aprendizaje asegura una implicación en las transformaciones que se operan en cada región y/o país.

Finalmente, qué se debe investigar hoy desde la didáctica de las ciencias sociales para potenciar sus fundamentos epistémicos y empíricos:

- La transposición didáctica de las ciencias sociales en las asignaturas en las condiciones del modelo educativo.
- La lógica y la estructura de los contenidos históricos sociales para elevar la profundidad en el conocimiento de los alumnos desde la Primaria hasta el Bachillerato.
- El tratamiento didáctico de la temporalidad y la espacialidad y su relación con el resto de los componentes del contenido histórico social.
- El protagonismo compartido de docentes y alumnos durante la enseñanza y el aprendizaje de lo histórico social, en interacción con otros actores que hoy se identifican.
- Los procesos empáticos para aprender la historia y las ciencias sociales.
- Relación entre las fuentes hasta ahora más conocidas para enseñar y aprender lo histórico social y las que aparecen como resultado del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.
- La labor formativa de la Historia en la educación de la personalidad de los niños, los adolescentes y los jóvenes.
- Aprender desde la ciudad o el lugar donde vivo. Aprender la historia para conservar el patrimonio natural e histórico-cultural y conformar la identidad local y nacional.
- La relación entre las diferentes ciencias sociales, entre todas con la historia, que se desarrolla en todos los niveles educativos, para garantizar elevar la calidad en la formación integral de las nuevas generaciones.
- La evaluación formativa desde el aprendizaje de lo histórico social.
- El aprendizaje de la Historia como vía para fomentar una cultura por la paz, la democracia y la defensa de los derechos humanos.

- El enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia durante el proceso de formación de profesionales en la Educación Superior Pedagógica.
- La preparación histórico-social de los docentes en formación inicial y permanente.

La sociedad cambia, no siempre con el sentido del progreso, pero tampoco se mantiene estática. Esa actividad intensa que despliegan los seres humanos y que se desarrolla en lo económico, político, social y cultural es conceptualizado por las diferentes ciencias sociales, área que trata de ganar el espacio necesario en la contemporaneidad, al menos es la pretensión que se aprecia en Cuba y en ciertos sectores de América Latina, interesados en perfeccionar la vida social.

La didáctica de las ciencias sociales necesita de los resultados científicos del área, pero a ella le corresponde el abordaje epistémico y práctico de la enseñanza y el aprendizaje de los saberes histórico sociales, para promover desde la escuela y en interacción con otros contextos formativos, una educación ciudadana, humanista y comprometida con los mejores valores morales que prepare a todos para la vida.

CAPÍTULO II: LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA SOCIAL INTEGRAL. PRINCIPALES PRESUPUESTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

La didáctica de la Historia y las ciencias sociales en Cuba, profundiza en diferentes aristas que permiten aportar conclusiones epistémicas y experiencias prácticas que favorecen el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta área del conocimiento. Se trata de promover investigaciones que contribuyan a dar soluciones a problemáticas que tienen que ser atendidas desde la ciencia para avanzar en la enseñanza de la Historia en los diferentes niveles educativos.

En esta dirección, se reconoce las aportaciones de autores cubanos como Álvarez, Díaz, Romero, Leal, Lolo, Leal, Pla, Espinosa, Palomo, Cárdenas, Reyes, Jevey, Infante, Quintero, Rojas, López, Reyes, Sánchez, entre otros. Si bien se aprecian las contribuciones de autores internacionales como Carretero, Pagés, Benejan, Hernández, Prats, Mazotti, Aisenberg, Aranguren, entre otros. Sin embargo, el análisis que se presenta en este capítulo se hace desde el punto de vista de los didactas de la historia cubanos.

La historia no es una materia más en el currículo escolar, sus contenidos son indispensables para la educación integral de las nuevas generaciones. Comprenderlo en todas sus aristas es importante si se quiere que los niños, los adolescentes y los jóvenes se impliquen protagónicamente durante el aprendizaje de esta materia y ello comienza con la sensibilidad y la conciencia que asuman los docentes sobre con qué cuentan para enseñar de forma amena e interesante la historia e incrementen su responsabilidad sobre los resultados que se alcanzan en los alumnos en el aprendizaje histórico social.

2.1 El materialismo dialéctico como fundamento metodológico para investigar y enseñar la historia

Desde el siglo XIX, el pensamiento filosófico mundial se enriquece con la aparición de una concepción sustentada en la interrelación entre el materialismo y la dialéctica. La claridad de los aportes científicos sociales de Marx y Engels, desde la cuarta década de este siglo, y luego Lenin a finales de este y la segunda década de siglo XX, dotan a las ciencias de un fundamento metodológico riguroso para explicar la propia existencia humana y enfrentar los problemas sociales que arrastra el mundo desde hace siglos, así como a tener esperanzas de concretar una sociedad que se pueda sustentar en la igualdad y la solidaridad entre los pueblos.

El materialismo dialéctico se abre un espacio en el concierto internacional entre los siglos XIX y XX, a la vez que enfrenta todo tipo de calumnias y tergiversaciones que llegan hasta nuestros días, algunas actualmente bien hiperbolizadas. Esta corriente filosófica, que arrastra tras de sí a muchos seguidores, es a su vez la ideología del proletariado en alianza con el campesinado, así como de todas las personas que no creen que se pueden mantener las injusticias que genera el sistema capitalista.

La historia es una de las ciencias sociales que recibe un fuerte influjo al empezarse a investigar y explicar desde los fundamentos del materialismo-histórico. A finales del

siglo XIX y durante una buena parte del siglo XX, la corriente que tiene una mayor influencia entre los investigadores históricos era el positivismo que, a su vez, impacta en la manera de enseñar la historia en la escuela.

El positivismo en la historia rinde culto al documento histórico y lo declara abiertamente como única fuente de carácter probatorio; la objetividad los lleva a absolutizar los datos de esa fuente y, por tanto, el conocimiento que no provenga del documento no lo consideran verídico. Llegan a afirmar que la historia no es otra cosa que el aprovechamiento de los documentos.

Además de defender una historia que se hace con documentos, consideran la historia política como el género histórico por excelencia, para ellos más fiable, pues se puede ubicar en un marco cronológico, a la vez que evitan los aspectos económico-sociales de difícil periodización; la historia política la centran en grandes personalidades y se escribe en narraciones detalladas con una fuerte influencia del romanticismo.

A pesar de que esta corriente historiográfica da paso a otras, aun tiene impacto en la investigación histórica y de manera particular en la enseñanza de la historia en la escuela, lo que supone su seguimiento en la actualidad.

La corriente marxista, desde el siglo XIX y durante el XX, aporta cimientos y argumentos sólidos para una nueva manera de estudiar la historia, que no solo se refleja en las ciencias sociales, sino en las más importantes acciones desarrolladas por los pueblos en el siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI. Sin embargo, fue y es calumniada, desprestigiada, a la vez que la catalogan como una ideología fuera de moda.

Acertadamente, Lenin (1975, p. 65) valoró el aporte de Marx a los estudios históricos, al plantear que:

... Marx profundizó y desarrolló el materialismo filosófico, lo llevó a su término e hizo extensivo su conocimiento de la naturaleza al conocimiento de la sociedad humana. El materialismo histórico de Marx es una conquista formidable del pensamiento científico. Al caos y al desorden que hasta entonces imperaban en las concepciones relativas a la historia y a la política, sucedió una teoría asombrosamente completa y armónica.

El rasgo esencial de esta escuela desde sus inicios, lo constituye la elaboración y fundamentación lógica de una propuesta teórica coherente acerca de la evolución social, a partir de una metodología globalizadora en la que intervienen todos los factores que componen la sociedad, al eludir la hiperbolización de lo político que aporta el positivismo y elevar el rango de los factores económicos y su relación con el resto de los elementos, aunque esto fuera absolutizado por el marxismo dogmático que desarrollaron algunos historiadores, sobre todo de la escuela oficial soviética y sus seguidores.

El marxismo declara que no puede entenderse el funcionamiento de la sociedad sin adentrarse en las estructuras económicas que la sostienen, a su vez lo económico por sí solo y separado de los otros elementos no es suficiente para explicar el desenvolvimiento social de los hombres en la historia. Por eso, la claridad con que Marx

explica la evolución humana a partir de sistemas multiestructurales que se conforman en formaciones económico-sociales, permite terminar con el aislamiento del estudio histórico centrado solo en los hechos y abre la perspectiva de la periodización en la historia y encontrar los elementos comunes y diferentes entre países y regiones del mundo.

Hay otros elementos esenciales que aporta el marxismo y que dan luz a los historiadores para el análisis de la sociedad. Además de los antes acotados, están el papel creciente de las masas populares en la historia en interrelación con las personalidades, la lucha de clases como el motor impulsor del desarrollo de las sociedades clasistas, las revoluciones sociales como las locomotoras de la historia, entre otras.

En realidad, Marx y Engels elaboran una concepción de la historia que no puede comprenderse al margen del proyecto político marxista cuyo objetivo es la transformación revolucionaria de la sociedad. Esto explica por qué durante años la historia académica la rechazase y que solo a partir de los años veinte y treinta del siglo XX empezara a influir en determinados círculos de historiadores profesionales.

La teoría marxista-leninista se enriquece en la primera mitad del siglo XX en América Latina por estudiosos como Mella, Mariátegui, entre otros, que ajustan sus criterios a las peculiaridades del continente americano. Luego, desde la segunda mitad de este siglo y hasta la actualidad, uno de los pensadores más prolíferos en lo teórico y lo práctico es Castro, quien fundamenta la idea de la construcción de un modelo social alejado del capitalismo en las condiciones de un país como Cuba que no cuenta con muchas riquezas materiales y que lleva más de sesenta años bloqueada por EEUU, al no aceptar las condiciones de este país que implican la pérdida de la independencia y la soberanía de los cubanos.

En correspondencia con lo antes expuesto, la teoría marxista-leninista enriquecida por Castro, sustentada en lo mejor del pensamiento cubano, latinoamericano y universal es la base de la educación cubana, en cuyo núcleo esencial se encuentra la enseñanza de la historia nacional y local en su interrelación con la historia universal y americana.

2.2 La didáctica de la Historia. Su objeto de estudio

La sociedad que tenemos y la que construimos hay que conocerla para perfeccionarla, y esa información que se analiza, procesa y discute es para pensar desde lo histórico social y actuar en correspondencia con las exigencias que la civilización contemporánea demanda. La dialéctica materialista se erige también en Cuba como fundamento de las ciencias de la educación, en particular de la Didáctica de la Historia, al asumir su sistema categorial para promover las reflexiones necesarias que aporten nuevas aristas a la compleja tarea de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en los diferentes niveles educativos.

Lograr que desde la enseñanza y el aprendizaje de lo histórico social se eleve la calidad de la educación, para alcanzar las metas trazadas es una problemática que la didáctica de la historia debe atender de manera priorizada. De ahí que la Didáctica de la Historia

en Cuba cuenta con un largo y sostenido desarrollo, heredado de las ideas pedagógicas enarboladas desde el siglo XIX por Varela, Caballero, De la Luz y Martí, así como los aportes en la primera mitad del siglo XX de García, Cano, e historiadores de la talla de Guerra, Portuondo, Pichardo, entre otros.

Al triunfar la Revolución en 1959, se atesoran de los periodos anteriores valiosas ideas en el ideario pedagógico cubano referido al significado de la Historia en la educación, el papel de la escuela en su enseñanza, la relación entre la historia nacional y local, la defensa de la identidad nacional desde la historia, el papel de los sujetos al enseñar y aprender la historia, el papel de los medios de enseñanza y aprendizaje de esta materia, entre otros aspectos.

Sin perder esa riqueza pedagógica, más bien al sistematizar lo mejor de lo acumulado, se desarrolla la Didáctica de la Historia, que tiene en cuenta las ideas de avanzada de otros didactas de la Historia, para conformar un sistema de ideas, teorías, puntos de vista y estrategias didácticas, entre otros aspectos, que se ajusten a la realidad cubana y la necesaria educación histórica de niños, adolescentes y jóvenes.

En este sentido, la Didáctica de la Historia tiene por objeto el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, que como parte del proceso formativo permite la instrucción, la educación y el desarrollo de los niños, los adolescentes, jóvenes y adultos desde los contenidos históricos sociales.

La Didáctica de la Historia no es solo para esclarecer cómo enseñar la historia, centrado únicamente en lo que el docente debe saber hacer, sino también cómo enseñar a aprender la historia, una arista que se comprende mejor en los últimos veinticinco años. Eso implica potenciar lo formativo de la enseñanza y aprendizaje de la historia, al rebasar aquellas consideraciones iniciales un poco más centradas en garantizar la instrucción histórica social de los alumnos, cuando se trata de acentuar el valor educativo de los contenidos, que como unidad impacta en la educación de la personalidad de niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

La Didáctica de la Historia en Cuba se enriquece en los últimos años por las investigaciones realizadas, entre las que se encuentran tesis de maestría y doctorado, así como tareas de proyectos de investigación que aportan a esta área del conocimiento. Como ciencia se perfecciona por las contribuciones de destacados didactas cubanos, que a su vez contextualizan la riqueza de ideas que llegan desde otras partes del mundo a Cuba.

Desde la década del setenta del siglo XX, los didactas Álvarez y Díaz, quienes sientan las bases teóricas y metodológicas de la didáctica de la historia que hacía falta en las nuevas condiciones históricas, insisten en la conformación de un cuerpo teórico y metodológico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia que se alejara de la tendencia a la reproducción y memorización de hechos y personalidades históricas que había predominado en la práctica escolar hasta ese momento. Asimismo, abogan por una didáctica de la historia que no solo utilice las conclusiones de la didáctica general, sino que se asiente sobre los aportes de la ciencia historia y otras

disciplinas de las ciencias sociales, de manera que pueda ofrecer conceptualizaciones más peculiares para la dirección de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Las décadas del ochenta y noventa de ese siglo potencian el desarrollo de la didáctica de la Historia, tarea que protagonizan los docentes investigadores de los institutos superiores pedagógicos, luego universidades de ciencias pedagógicas, hasta el 2015 y del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Con la utilización de un riguroso sistema categorial se teoriza acerca de aspectos que conforman una ciencia pedagógica que llena los espacios que se advertían, mientras se preparan los recursos humanos que protagonizarían nuevos estudios didácticos en los finales del siglo XX y lo que transcurre del siglo XXI, para poner a la didáctica de la historia en la vanguardia de la conformación epistémica y con propuestas prácticas reveladoras de la capacidad de atender las exigencias de un curriculum integral y contextualizado (Álvarez, 1997, 2006).

En lo transcurrido del siglo XXI, se aprecia una consolidación de las investigaciones en Didáctica de la Historia a lo largo del país, con grupos de investigación que se aglutinan alrededor de un líder en esa área, todos másteres y doctores, que acumulan una mayor experiencia investigativa. En Santiago de Cuba, Espinosa y Sigas; en Holguín, Palomo; en Las Tunas, Reyes; en Ciego de Ávila, Pla; en Villa Clara; Cárdenas; en La Habana, en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Leal; en la dirección del Ministerio de Educación, Díaz, Romero y Rodríguez, entre otros.

La Didáctica de la Historia, como ciencia pedagógica, solo puede elevar su científicidad si los didactas atienden que:

- El proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia necesita ser sustentado desde una concepción filosófica (en nuestro caso la dialéctica materialista), en su relación con la ciencia historia y con el resto de las ciencias sociales (Reyes, 2014).
- El desarrollo de la ciencia historia, tanto de los contenidos que logra acumular después de tantos años de sistematización desde diferentes corrientes historiográficas, como de la metodología de la investigación histórica, impacta en la concepción curricular de la disciplina en la escuela. La relación ciencia historia- asignatura Historia, es básica para delimitar los estudios teóricos y prácticos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.
- Si bien es importante develar la lógica general de los contenidos históricos, se debe delimitar la lógica específica de estos en cada nivel educativo, pues la historia como contenido objetivo no se enseña igual en cada grado de la escuela. No basta con saber historia, hay que saber cómo estructurarla para que sea aprendida por otros.
- La Historia se aprende en un contexto social que implica la interacción no solo de los niños, los adolescentes y los jóvenes con los docentes y sus coetáneos, sino con los familiares y miembros de la sociedad. La socialización y la individualización son dos procesos sociológicos que permiten aprender de los

otros al aprovechar la experiencia histórico-cultural acumulada por los miembros de la sociedad, cuestión que advierte una relación entre la asignatura Historia y la Sociología de la Educación.

- Existe una relación entre el contenido histórico, que proviene de la ciencia Historia y que mediante la transposición didáctica se ajusta a un nivel educativo, con las peculiaridades psicológicas de los que aprenden la Historia. La interrelación asignatura Historia y Psicología de la Educación matiza el proceso de aprendizaje de la Historia, que implica considerar la intervención del desarrollo psicológico de los sujetos en el proceso de aprendizaje de esta materia, a partir de la idea vigotskiana que la educación tira del desarrollo del escolar.
- El contenido histórico social se concreta en tareas que organiza el docente al tener en cuenta las peculiaridades de los sujetos que aprenden. Por ello se deben considerar las categorías, los principios, las regularidades y las leyes del proceso educativo que posibilitan una estructuración didáctica que permita transitar de los conocimientos fácticos, más externos de los hechos, procesos y fenómenos históricos, a los conocimientos lógicos, que se adentra en lo interno del conocimiento, como son los conceptos, las regularidades, las ideas rectoras y las leyes. Esto es expresión de la relación de la asignatura Historia con la Pedagogía y la Didáctica General.

Los aspectos antes comentados revelan que la madurez de la didáctica de la historia, como ciencia pedagógica, solo es posible si se advierten las relaciones entre: la filosofía y la historia como ciencia, entre la ciencia historia y el resto de las ciencias sociales, entre la ciencia historia y la asignatura Historia, entre la asignatura Historia y la sociología de la educación, entre la asignatura Historia y la psicología de la educación, entre la asignatura Historia y la pedagogía, entre la asignatura Historia y la didáctica general.

Seguir este camino aleja a la didáctica de la historia de ser una subordinada parasitaria de las conclusiones de la psicología, la pedagogía y la didáctica general; esas ciencias tienen su objeto y aportan los conocimientos necesarios para organizar en las instituciones educativas el proceso formativo de niños, adolescentes y jóvenes. Sin embargo, a la didáctica de la historia le corresponde, al reconocer las relaciones antes mencionadas, conceptualizar el proceso formativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, para develar las peculiaridades que la singularizan y que posibilitan que el docente dirija con calidad la enseñanza, a la vez que promueve y concreta en sus alumnos un aprendizaje histórico desarrollador. Esto último connota una arista necesaria, pues no se puede ocupar la didáctica solo de la enseñanza, como sucedió durante un periodo del desarrollo de esta ciencia, sino también del aprendizaje histórico que es el resultado de una buena enseñanza.

“Una nueva visión de la enseñanza de la historia se hace posible en el marco de la nueva didáctica, que siga las tendencias actuales del desarrollo no solo de la historia (...) sino además de las ciencias sociales y, particularmente, de las pedagógicas”

(Álvarez, 2006, p. 65). El conocimiento didáctico no es histórico, ni sociológico, ni psicológico, es un conocimiento didáctico, histórico, resultado de la transposición didáctica y la interdisciplinariedad, es muy peculiar y define la episteme y las prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

La didáctica de la historia no debe ni puede ser una ciencia normativa, como ubican algunos autores a la didáctica, pues a los aspectos objetivos del contenido histórico hay que agregar que la acción didáctica, centro de las tareas de enseñanza y aprendizaje, le caracteriza no solo la objetividad de los contenidos con que se opera, sino también la subjetividad de los que enseñan y aprenden la historia, lo que hace imposible una reglamentación rígida, cuando el acercamiento a lo didáctico exige la contextualización y ajuste del proceso a los sujetos que intervienen. Esa diversidad de factores, por una parte, y de integración de los contextos formativos, desde la escuela, justifica la flexibilidad de lo que se despliega en la escuela al enseñar y aprender la historia.

2.3 Conceptualización de la didáctica de la historia social integral

La didáctica de la historia, como ciencia en construcción, es sociocultural, integral, contextualizada y desarrolladora. Su base está en la historia social integral, concepto definido por Reyes (1999 p. 60), como:

... una concepción didáctica que refleja la diversidad de elementos de la vida social marcada por la dialéctica pasado-presente-futuro que se manifiesta en todos sus niveles: personal, familiar, comunitario, nacional y universal; que a partir de los conocimientos históricos, los intereses del alumno y las potencialidades del medio social, posibilita el desarrollo integral en el escolar expresado en el aprendizaje de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, que forman su pensamiento histórico y la capacidad para actuar en el contexto social.

La didáctica de la historia es integral porque:

- Promueve un aprendizaje de la historia en los niños, los adolescentes y los jóvenes que atiende todas las aristas de la educación de la personalidad: intelectual, laboral, ideopolítico, ambiental, para la salud y la sexualidad, el género, lo estético y ético, entre otros. Desde la enseñanza de la historia se promueve un desarrollo integral de los alumnos sustentado desde la indisoluble unidad de lo instructivo y lo educativo.
- Potencia el aprendizaje desde un contenido histórico que tiene como núcleo los hechos históricos, en su interacción con los procesos y fenómenos históricos, que abarcan todas las actividades humanas de naturaleza económica, política, social y cultural, promoviendo una cosmovisión interdisciplinar de lo social muy amplia.
- Contenidos que desde la lógica del historiador entrelaza la compleja totalidad social de hechos, procesos y fenómenos históricos en un haz de relaciones causales, temporales y espaciales para dar explicaciones multifactoriales y multidimensionales que implica integrar los saberes de otras ciencias sociales.

- Conceptualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia desde la implicación de los alumnos y el docente, con el grupo escolar, los familiares y los miembros de la comunidad, como una experiencia de aprendizaje que jerarquiza el valor de la actividad histórico social de otros en la interacción con la de los sujetos que aprenden para elevar la preparación instructiva, pero también la educativa, como parte del proceso formativo.

La didáctica de la historia es social, más bien sociocultural, pues el contenido a enseñar y aprender se nutre de las actividades de los seres humanos. No se puede identificar con la corriente historiográfica historia social, si bien le aporta fundamentos; la historia social no puede ser aceptada según la definición del historiador Trevelyan, que en *English Social History* (1944) propuso que era como una historia del pueblo, pero sin la política, excepto que se quiera caer en el mismo error de otras corrientes que absolutizan algunos de los elementos de la vida social de los hombres. Ver la historia social separada de lo económico y lo político es fragmentar la historia y alejarse de la historia total y global en la cual están de acuerdo la mayoría de los historiadores profesionales en los finales del siglo XX e inicios del XXI.

La historia que sustenta esta didáctica tiene una mirada totalizadora de la actividad humana, puesto que estudia toda la experiencia histórica cultural acumulada por la humanidad. La cultura es la fuente nutricia de los estudios históricos, tanto para la ciencia historia, como para la asignatura Historia, esta última ajusta didácticamente los estudios científicos de la ciencia a las necesidades educativas en el proceso de formación de la personalidad de los niños, los adolescentes y los jóvenes.

La didáctica de la historia es contextualizada en tanto su teorización, como sus propuestas prácticas están en correspondencia con la complejidad de los contenidos históricos sociales que los alumnos pueden asimilar de acuerdo con su nivel de desarrollo psicológico y sobre la base de las peculiaridades del contexto socioeconómico en el que está enmarcada la institución escolar y la comunidad de la que provienen los alumnos.

Las necesidades de aprendizaje social de los alumnos deben ser consideradas para propiciar la comprensión de la historia pasada y presente que el currículo les ofrece. Ello distingue el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de un grupo a otro grupo, de una institución educativa a otra y requiere de la utilización del arsenal que aporta la antropología y la etnografía con la sociología y psicología de la educación aplicada a la estructuración didáctica de los contenidos históricos seleccionados y secuenciados.

2.4 Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la didáctica de la historia social integral

La didáctica de la historia es también un sistema de conceptos, principios, regularidades y leyes que promueven un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia desarrollador. La intención conceptual y procedimental de la didáctica de la historia es pautar para qué, porqué, qué, con qué, cómo y de qué manera estructurar la enseñanza

y el aprendizaje de la Historia que promueva en los alumnos transformaciones en la manera de pensar, sentir y actuar, que conecte lo que se aprende en historia con la vida social.

Se trata de fundamentar un corpus teórico que se aleje del discurso histórico narrativo-descriptivo, lineal y positivista que signa todavía a muchas clases de Historia, para fundamentar un proceso que implica al alumno a percatarse que existen contradicciones en la actividad histórico social, que debe identificar en cada periodo histórico los problemas que genera el estudio de esa parte de la historia, debe poder proponer hipótesis, organizar un plan lógico para desentrañar esas contradicciones, determinar las fuentes disponibles para obtener la información, procesar los datos obtenidos y lograr la correlación entre los datos con las explicaciones, para interpretar el hecho, proceso o fenómeno histórico que investiga, a la vez que arriba a conclusiones y finalmente comunicarlo en una lógica de discurso histórico de causas-hechos-consecuencias-huellas, que se revela en la dialéctica pasado-presente-futuro. Este proceso lo utiliza para estudiar la historia de otros, como para el estudio de su propia historia personal y familiar, lo que connota la intención de apreciar la utilidad personal y social que tiene para el alumno estudiar la historia.

Una historia que se aprende pensándola, no es igual a una historia que se aprende memorizando, desprovista de significado y sentido para el alumno que la aprende. No hay un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia desarrollador si desde su concepción no potencia el desarrollo del pensamiento histórico social del alumno, que exige la utilización por parte de los docentes de los conocimientos de la psicología de la educación y la lógica dialéctica.

Sin embargo, no queda solo lo desarrollador en la arista del pensamiento histórico, sino que la historia ha de promover en los alumnos la asimilación de contenidos referidos a los sentimientos, ideales, actitudes y valores humanos, que a su vez se introduzcan en el modo de actuación social de los niños, los adolescentes y los jóvenes en la medida que transitan por los diferentes niveles educativos. La didáctica de la historia potencia la comprensión de un proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva el pensar, el sentir y actuar, pues como afirman Pagés y Santisteban (2013, p. 20): “la finalidad más importante hoy de la enseñanza de las ciencias sociales es la educación de la ciudadanía democrática.”

Los principales presupuestos teóricos de la didáctica de la Historia Social Integral se exponen desde los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, que como parte de su sistema categorial posibilitan su explicación conceptual. Se delimita la esencia de las categorías objetivo, contenido, método, medios, formas de organización y evaluación en su interrelación dinámica con los sujetos que enseñan y aprenden la historia.

Los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la Historia se integran en una intencionalidad formativa; es el componente que responde a las preguntas para qué y por qué. Las metas instructivas y educativas de la asignatura Historia se inscriben en un

proceso formativo integral de la personalidad de los niños, los adolescentes y los jóvenes.

Los objetivos se relacionan con el futuro, con la llegada a una meta, la que les sitúa el docente a sus alumnos porque él conoce mejor la dirección didáctica para encaminarlo hacia el futuro. Los objetivos como categoría didáctica, significan los fines, aspiraciones y propósitos a lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia; para el profesor representa el ideal que desea lograr en su alumnado y para el alumno la meta que debe alcanzar.

Por tanto, no se aprende la Historia solo por acumular nuevos conocimientos históricos, para apropiarse de nuevas informaciones, sino que todo ese conocimiento posibilite la educación de los niños, los adolescentes y los jóvenes, elemento necesario para conformar la personalidad. El objetivo formativo pone en un primer plano la intención educativa de la historia que se aprende en la escuela, en consonancia con las metas de esta asignatura en cada grado y nivel educativo.

Desde el objetivo, el docente compromete a los alumnos con la apropiación de conocimientos, habilidades y valores que dosificadamente permiten la conformación de la cultura histórica acerca de lo universal, regional, nacional, local y familiar, en correspondencia con las aspiraciones de la sociedad en que se educa; en el caso de Cuba con la promoción de un ciudadano que defiende los logros de la Revolución cubana. El objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia es para que lo llegue a cumplir el alumno, pero requiere que el docente lo haga partícipe de esa aspiración, que implica logros en los planos instructivo y educativo.

Como afirma Álvarez (2006, p. 92): “La finalidad del aprendizaje de la historia es el de convertir el conocimiento del pasado en acción del presente y proyección de futuro.” Por esta razón, el objetivo determina al resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Ello expresa la tarea básica de la didáctica que es estructurar los distintos componentes para alcanzar los objetivos, que Álvarez (1993, p. 60) ve “el carácter rector del objetivo como una ley del núcleo de la teoría didáctica.”

El contenido es el componente didáctico que revela el qué enseñar y aprender de la historia en las instituciones educacionales, es la parte de la cultura histórica que se selecciona y que está en dependencia de la concepción historiográfica que se asuma. El contenido histórico incluye el sistema de conocimientos históricos (fácticos y lógicos), las habilidades y los hábitos para localizar, procesar y comunicar los conocimientos históricos que adquieren los alumnos y el sistema de normas, ideales, actitudes y valores que caracterizan una formación humanista en la sociedad.

El contenido histórico a enseñar debe ser el reflejo de toda la vida social. La historia no puede limitarse solo a las acciones de los grandes hombres en el plano político-militar, debe incluir de manera explícita y con el justo equilibrio que se corresponda con el decursar histórico, las actividades desarrolladas tanto por los hombres como por las mujeres, así como la desplegada por las masas populares. De ahí que la historia que se enseña y se aprende debe abarcar la variedad de actividades políticas, militares,

diplomáticas, económicas, sociales, culturales, entre otras, que despliegan los seres humanos en la historia.

Se debe pasar de una historia predominantemente androcentrista, a una historia total que incluye la actividad de las mujeres en todas las dimensiones, incluyendo la explicación de las causas de su marginación en la sociedad. Esto no debe interpretarse en que debe enseñarse una historia centrada en las mujeres, sino en el justo equilibrio de la actividad desplegada por ambos sexos en la historia, e incluso las tareas realizadas por los seres humanos en la niñez, la adolescencia, la juventud y la adultez para con sus reflexiones entender la evolución humana y la actitud a asumir ante las relaciones sociales.

De esta forma, abarcar una historia total permite una selección y secuenciación de contenidos históricos con un alto valor educativo, pues aspectos no abordados hasta hace unos años, hoy demuestran por las investigaciones en Didáctica de la Historia realizadas, su impacto educativo en los niños y los adolescentes.

Este es el caso de la historia de la familia (Reyes, 1999, 2007, 2013); la historia personal (Jevey, 2001); el hombre común (Palomo, 2001); la historia de los oficios y las profesiones (Guerra, 2007); la educación ambiental desde la historia (Quintero, 2007a); historia de las mujeres (Infante, 2009); la cultura de paz (Tamayo, 2014); las fuentes orales (Caballero, 2015); la historia de la niñez (Concepción, 2020); la historia reciente (Pérez, 2021). Estos temas se deben abordar en su integración con la historia local, nacional y universal, como expresión de la relación historia-cultura-sociedad.

Los contenidos seleccionados para la educación histórica de los niños, los adolescentes y los jóvenes deben promover la apropiación de conocimientos fácticos y lógicos, al tener como centro una adecuada selección de hechos, procesos y fenómenos históricos en correspondencia con las aspiraciones de cada nivel educativo. Conocer la historia es poder identificar los protagonistas colectivos e individuales de los hechos históricos, ser capaz de revelar la secuencia de acciones ocurridas, las causas y las consecuencias de estos, en su haz de relaciones, a la vez comprender su trascendencia histórica y saberlo ubicar en el conjunto de regularidades y leyes que se aprecian en el devenir histórico.

Como parte del contenido histórico a enseñar está la temporalidad, que debe romper con el esquema reduccionista que lo asocia solo a la línea del tiempo y la cronología, típico de la enseñanza de la historia positivista, lineal y centrada solo en hechos políticos y militares. La temporalidad, Jevey (2007), la jerarquiza como un contenido histórico a formar en los escolares, adolescentes y jóvenes, a la vez que actúa como un eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Mientras que López (2013), además de asumir lo anterior, enfatiza que la temporalidad y la espacialidad histórica posibilitan la inteligibilidad histórica, y como contenido histórico didáctico lo argumenta de manera integrado, al ser consecuente con los nexos reconocidos entre el tiempo y el espacio.

La selección de los contenidos históricos propicia un mayor conocimiento de la historia local, nacional y universal, al garantizar la calidad del proceso de instrucción. Además, favorece que se pueda educar a los niños, los adolescentes y jóvenes desde los conocimientos que se apropian ellos, lo cual provoca la reflexión sistemática sobre lo que aprende y la huella que deja ese nuevo conocimiento histórico en su actividad individual y social.

La enseñanza de la Historia se estructura correctamente si el docente no solo está claro sobre qué hechos, fenómenos y procesos históricos el alumno debe dominar al concluir una unidad, un grado o un nivel educativo, sino que la selección de los contenidos permita la educación moral de los alumnos, al promover el protagonismo de ellos en su aprendizaje y contextualizar todo lo que aprenden en su actividad social cotidiana. Los contenidos históricos deben estar en correspondencia con el contexto en que se aprende, incluyendo la historia más cercana, llena de vivencias, de recuerdos, de afectos, como es la historia de la familia y la comunidad. Los contenidos de los programas que se establecen de manera oficial, se integran a lo más cercano en tiempo espacial de los que aprenden la historia, para que puedan ser efectivos en la educación histórica que hoy la escuela se propone alcanzar.

Asimismo, favorecen la concreción de los objetivos formativos (que expresan la finalidad de la educación histórica a alcanzar) y de los contenidos históricos que se deben apropiarse los niños, los adolescentes y los jóvenes (que revelan el qué enseñar), una adecuada metodología, que devela cómo enseñar y aprender la historia que deviene en el conjunto de acciones del docente para enseñar y del alumno para aprender. “La metodología de la enseñanza-aprendizaje es el componente que le da movimiento a estos procesos. Su esencia es, por lo tanto, procesal, responde a la actividad y con ella cobra vida el proceso integrado de la instrucción, el desarrollo y la educación” (Álvarez, 2006, p. 126).

La metodología está determinada por los objetivos y los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, y tiene como peculiaridades distintivas que debe ser sistémica, activa, integral, reflexiva, productiva, problematizadora, contextualizada y participativa, entre otras características. La metodología está integrada por métodos, procedimientos, técnicas, acciones didácticas, medios didácticos y formas de organización.

El método es la categoría que da dirección al proceso cognoscitivo y educativo, la que posibilita que se desarrolle el pensamiento de los aprendices y se potencie su educación; responde a la pregunta cómo. Los métodos que el profesor de Historia selecciona para asegurar el aprendizaje de esta materia, deben posibilitar que se forme y desarrolle el pensamiento histórico; el método es la vía que se selecciona para materializar los objetivos formativos y traducir el contenido histórico enseñado en contenido histórico aprendido.

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia cada vez deben alejarse más de absolutizar los métodos reproductivos y memorísticos, que provocan el rechazo de una buena parte de los aprendices del interés por el aprendizaje de este tipo de contenido.

La naturaleza de los contenidos históricos reclama la utilización de métodos y procedimientos que se ajusten a las peculiaridades psicológicas y pedagógicas de los niños, los adolescentes y los jóvenes; que promuevan la indagación, la polémica, la formulación de hipótesis, la reflexión crítica del pasado y del presente para proyectar las acciones sociales futuras, el trabajo didáctico con fuentes variadas del conocimiento histórico que refleje la variedad de puntos de vista sobre los temas que se estudian.

La riqueza de fuentes para enseñar y aprender la historia con que cuenta la escuela hoy es muy amplia; son portadoras de una variedad de información histórico-social que permiten develar que lo histórico está presente en cualquier actividad humana que se estudie. Se debe enseñar y aprender la Historia desde la información que porta el texto del grado, los documentos históricos, los filmes históricos, las emisiones televisivas relacionadas con la historia, los museos, los archivos históricos, literatura artística, literatura científico popular, obras artísticas, los participantes de los hechos históricos locales y nacionales que viven en la comunidad, las láminas, textos complementarios, la prensa, las multimedia y software educativos que contienen información histórica, entre otros.

Todo ello revela las amplias posibilidades que tiene a su disposición el docente para planificar y ejecutar una clase de Historia que sea atractiva, a la vez que implique de manera más activa a los alumnos, sobre todo al explotar aquellas fuentes que hoy despiertan la atención de los niños y los adolescentes como son las tecnologías de la información y las comunicaciones, que deben ser utilizadas en su justa medida por la tendencia de la Tecnología Educativa a sobre dimensionarla.

Para enseñar la historia no solo basta con conocerla, también hay que amarla y sentir una fuerte vocación humanista. Esa sensibilidad que se aprecia en los mejores profesores de Historia es necesario cultivarlo entre los docentes en formación y los que ya ejercen esta profesión, para poder utilizarla en el momento en que educan históricamente a sus alumnos. La fuerza de la narración del docente, las imágenes que recrea, la seguridad de sus explicaciones, argumentos y valoraciones hacen de la oralidad un método importante para enseñar la Historia; si el docente crea un clima psicológico de comunicación con sus alumnos de seguro aparecen las preguntas, las inquietudes y comentarios de estos durante su aprendizaje.

La Historia no se enseña a partir de un solo método, ni existen unas fuentes más importantes que otras. Es el docente el que debe determinar las mejores vías para enseñar la historia de acuerdo con las peculiaridades del grupo, los alumnos que educa y los recursos con que cuenta a su disposición. La creatividad en la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia se fomenta en la medida en que se aprovechan todos los medios que están a disposición de la docencia en nuestras escuelas, incluyendo la riqueza de fuentes que se encuentran en el hogar y la comunidad donde se encuentra la institución escolar. Cada método favorece un tipo de conocimiento histórico, por ello es necesario explotar aquellas fuentes que ponen en tensión la vista y el oído, como analizadores básicos en el aprendizaje humano.

Para enseñar la historia el docente se apoya en las fuentes comunitarias, incluyendo las familiares y de las personas de la comunidad. En el caso de Cuba la cultura histórica adquirida por el pueblo cubano en estos años de Revolución, permiten utilizar esas experiencias y vivencias en la educación histórica de las nuevas generaciones de cubanos (Reyes, 1999).

A ser consecuentes con un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador las formas de organización son variadas, lo que propicia la interacción entre los niños, los adolescentes y los jóvenes, entre estos y el docente de Historia, entre los aprendices y otras fuentes de conocimientos: la televisión, el video, la información digitalizada, los textos, las grabaciones magnetofónicas, entre otras, que provocan una clase en que se trabaja individualmente, en equipos y en grupo.

Las formas de enseñanza y aprendizaje permiten la organización del tiempo disponible, de los ambientes de enseñanza y aprendizaje, los recursos y medios adecuados, las relaciones de los alumnos en un grupo, con el docente y con otros sujetos que aportan en su educación histórica.

Asimismo, el trabajo investigativo favorece formas de organización que facilitan la integración de los alumnos, y a su vez aprender en interacción con la familia y los miembros de la comunidad. Las experiencias didácticas relacionadas con investigaciones históricas de los aprendices sobre la familia (Reyes, 1999), la comunidad (Romero, 1999), el hombre común (Palomo, 2001), los oficios y las profesiones (Guerra, 2007), las mujeres (Infante, 2009), la cultura de paz (Tamayo, 2014), la historia oral (Caballero, 2015), revelan la compenetración afectiva de los aprendices con la familia y la comunidad, comprender mejor su lugar en la historia, cuestionarse problemas de trascendencia histórica, apreciar la génesis de los problemas actuales, percibir la utilidad de estudiar la historia, entre otras ventajas.

La evaluación, que se engarza perfectamente con los anteriores componentes del sistema didáctico, debe ser de proceso y resultado, al destacar su enfoque formativo, que necesita de una tendencia personalizada, sistemática, procesal y diversificada. El docente tiene que propiciar que los niños, los adolescentes y los jóvenes se autoevalúen, y sacarle provecho a esta actividad metacognitiva, así como se produzca la coevaluación como parte de la educación de la personalidad. La evaluación no es un fin, sino un medio de seguir el proceso de aprendizaje histórico social de los aprendices y de apreciar los cambios que se operan en la manera de pensar, sentir y actuar (Rojas, 2013; Sánchez, 2019).

Muy importantes y determinantes para la didáctica de la Historia lo constituyen los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta didáctica fundamenta el lugar del profesor, los alumnos y el grupo escolar, pero también la interacción necesaria con los familiares y miembros de la comunidad, que se erigen en otros sujetos del proceso.

El profesor dirige el proceso instructivo educativo desde la Historia, implica protagónicamente a los alumnos en las tareas de aprendizaje al potenciar los niveles de

desarrollo individual, así como la participación colectiva que permite el avance de todos y que se aprende de todo con todos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia que organiza y dirige el profesor es para fomentar un aprendizaje desarrollador que implica en los alumnos cambios en la manera de pensar, sentir y actuar; es una historia que se aprende para insertarse socialmente en la medida que se comprende la sociedad de la cual todos formamos parte. Eso exige de los alumnos, de manera particular, y el grupo, de manera general, una implicación en la búsqueda, procesamiento y comunicación de los conocimientos históricos y transformaciones paulatinas en el modo de actuación, como resultado de internalizar lo aprendido.

La propia naturaleza sociocultural de los contenidos históricos que aprenden los alumnos determina que los familiares y miembros de la comunidad que se encuentran en el contexto del aprendizaje histórico social, pero además que se corresponden con estructuras sociales en las cuales están insertados los alumnos, tengan una participación en la socialización de los conocimientos históricos que poseen. La cultura histórica acumulada por los sujetos sociales que interactúan con los alumnos deviene en una fuente para que los alumnos aprendan, con significado y sentido, el currículo histórico social que la escuela les ofrece.

En resumen, donde se puede apreciar la lógica de estas ideas es en el modelo didáctico de la enseñanza de la Historia, con aspectos comunes para otras ciencias sociales (Reyes, 2013; Romero, 2010; Álvarez, 2006).

Finalidad formativa: desarrollo integral de los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos, su formación sociohumanista, educación ciudadana crítico-democrática y la conformación de la identidad histórico-cultural, para lograr la calidad de la educación histórico social que se manifiesta en un modo de actuación cívico.

Papel del profesor: dirección instructiva, educativa y formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica una adecuada orientación-conducción durante la enseñanza de la Historia, con una comunicación fluida y dialógica, y un clima de confianza y de estilo de trabajo democrático que permita organizar la manera de enseñar los contenidos y controlar lo que aprenden sus alumnos. Debe enseñar básicamente a aprender a aprender la historia a sus alumnos y encontrar las enseñanzas que esta les aporta para su inserción social.

Papel del alumno: implicado protagónicamente en el aprendizaje de la Historia, con una actitud crítico-reflexiva, productiva, con tendencia a la implicación individual y colectiva en las tareas de aprendizaje, puesto que en la medida que indaga en la sociedad para insertarse en ella, se transforma él y ayuda en la transformación social. Debe aprender básicamente a aprender la historia y apreciar su utilidad individual y social.

Papel del grupo: facilita la interacción comunicativa entre los alumnos y el profesor. Desde el grupo se potencia el aprendizaje histórico social de todos, al aprovechar los diferentes niveles de desarrollo de los alumnos. El grupo actúa como un regulador del

proceso formativo y debe fomentar la formación de valores desde el protagonismo colectivo dentro y fuera de la institución educativa.

Contenido: la selección y secuenciación de contenidos tiene su fuente nutricia en el contexto sociocultural, de naturaleza interdisciplinar y como meta promover en el alumno la asimilación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas, ideales, actitudes y valores desde la historia social integral en interrelación con otros conocimientos sociales para suscitar la formación de una educación histórico social centrada en los valores morales, humanistas, democráticos que debe caracterizar a los ciudadanos como parte de la cultura general integral. Se concibe la cultura histórica como núcleo de la cultura general integral.

Métodos: de carácter desarrollador, productivos, reflexivos, creativos, críticos, participativos, de indagación histórica, basados en la adecuada relación entre los procesos de autoaprendizaje y de interaprendizaje, que como parte de la educación histórico social, contribuyan al desarrollo del pensamiento histórico social y la formación de la cultura histórica. La lógica de la metodología se estructura desde la relación entre la ciencia historia y la asignatura, que implica develar los procedimientos didácticos y sus acciones, que permiten organizar tareas asociadas a la lógica de los sujetos que enseñan y aprenden y su contexto sociocultural, para lograr el tránsito de la recepción de información histórico social a la comprensión crítica, con el coprotagonismo de todos, pero reforzando el aprendizaje individual y social de cada alumno.

Fuentes: diversas, de carácter histórico y del conocimiento histórico, en función de los contenidos históricos a enseñar y aprender, para reforzar el valor de lo probatorio-emocional y el vínculo con la realidad cercana personal y familiar, a la vez que se indaga en la historia local, nacional, regional, universal y la sociedad en general. Posibilitan el establecimiento del nexo empático y el acercamiento científico y afectivo de los alumnos a la Historia.

Formas de organización: que por su estructura y peculiaridades faciliten la interacción entre los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, las condiciones ambientales, espaciales y temporales que favorezcan el despliegue de tareas de enseñanza y aprendizaje que acerquen el qué y el cómo aprender la historia a las necesidades e intereses de los alumnos. Es parte de la dinámica del proceso, al revelarse como parte de la metodología.

Evaluación: de proceso y resultado, que promueva un enfoque formativo que garantice alcanzar lo instructivo y lo educativo que el aprendizaje de la historia implica para los alumnos; todo ello favorecido por la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación que implica a todos los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Asumir o no en toda su extensión el conjunto de ideas que sostienen el modelo, no es la intención de su socialización, sino la reflexión que supone su episteme en las condiciones de la escuela contemporánea y su concreción en la práctica educativa, si se quiere promover una educación histórica de mayor calidad.

2.5 El ideario educativo martiano: el artículo Tres Héroes como fundamento para el tratamiento didáctico de las personalidades históricas

En la historia hay muchos ejemplos de hombres que dejan una profunda huella al pasar por ella, unos por su grandeza como seres humanos y sus desvelos por sus compatriotas; otros, porque además de lo anterior generan sabias ideas que llegan a las siguientes generaciones y mantienen una gran actualidad. En este último caso se encuentra el Héroe Nacional de Cuba y una de los más ilustres americanos: José Julián Martí Pérez.

Es muy rica la obra y el pensamiento martiano, a pesar de vivir, en comparación con otros hombres de la historia, una vida muy corta. Esto por si solo le da un lugar preferencial en la historia de nuestro continente, a la que le sumamos el haber abordado con tanta exactitud y profesionalidad temas tan disímiles, que asombra tanta erudición. Fue consecuente con una de sus ideas: “El verdadero hombre no mira de qué lado se vive mejor, sino de qué lado está el deber” (Martí, 1975, p. 183).

El estudio sobre la vida y obra de José Martí puede tener tres líneas principales generales: su vida como ser humano y revolucionario (sus acciones concretas ubicadas en espacio y tiempo), su producción intelectual (trabajos de diferentes temáticas donde están definidas en cada etapa histórica sus puntos de vista, sus apreciaciones) y esa misma producción intelectual, pero vista a partir de la metodología del tratamiento de los temas que se infiere de sus trabajos (la lectura entre líneas de los trabajos martianos). En las dos últimas líneas se mueven las siguientes consideraciones.

En el primer número de la revista dedicada a los niños “La Edad de Oro” apareció un trabajo que Martí tituló “Tres Héroes” destinado a divulgar la vida y la actividad de tres grandes hombres que lucharon por la independencia americana: Simón Bolívar, Miguel Hidalgo y José de San Martín. Constituye un trabajo imprescindible en el estudio de estas figuras históricas y vibra el corazón cuando se percibe, durante su lectura, cuanta pasión y respeto sentía Martí por ellos.

Además de la rigurosa información y valoración que hace el Maestro sobre los tres héroes, subyace en este una lección magistral de cómo estudiar las personalidades históricas, lo que a nuestro juicio realza más dicho trabajo dirigido a los niños. Es una manera muy didáctica de presentar a los pequeños a tres importantes héroes americanos, para fomentar el respeto y el amor por los padres fundadores de la independencia y el patriotismo en nuestra región.

Al respecto, ha sido polémico y muy discutido el papel que tienen las personalidades en la historia y la relación que guardan con las masas populares. Considera Martí (1975, p. 305) que “un hombre solo nunca vale más que un pueblo entero”, lo que significa que la acción de los hombres está ligada a los pueblos, pues ellos solos son incapaces de alcanzar las metas que se tracen y sus acciones solo llegarán a tener el realce histórico necesario si se ven vinculados a los que arrastraron tras de sí en batallas, combates, reuniones y otros pronunciamientos históricos.

Sin embargo, afirma más tarde (1975, p. 305): “hay hombres que no se cansan, cuando su pueblo se cansa, y no tienen que consultar a nadie más que así mismos, y los pueblos tienen muchos hombres, y no pueden consultarse tan pronto”, que refleja la actividad promocional y de predicción en la historia, actuando como resortes que mueven a una masa amplia de individuos que en determinado momento aún no saben qué hacer, ni cuándo y que necesitan ser guiados, orientados, y aquí entonces es necesario la aparición de una personalidad capacitada para esa magistral tarea.

Para Martí el que contribuye a una causa justa merece el reconocimiento y el homenaje perenne. “A todos: héroe famoso, y al último soldado que es un héroe desconocido. Hasta hermosos de cuerpos se vuelven los hombres que pelean por ver libre a su patria” (1975, p. 304). No puede ser justa la historia de un pueblo que hiperbolice el papel de sus héroes, pero no se debe dejar de reconocer que por la actividad concreta que desplegaron se materializaron estrategias y tácticas en la historia.

Por esta razón, Martí le otorga un alto valor a los seres humanos comunes, los que generalmente no tienen un análisis profundo al estudiar la historia y sus eventos, obviar esto es contar una historia que parece que la hacen solo las grandes personalidades, grave error de carácter metodológico y que impacta en la educación histórica que se ha de promover desde la escuela.

En “Tres Héroes”, Martí considera una serie de elementos para referirse a cada una de estas personalidades. Entre ellas se encuentran las condiciones históricas en que se realizan sus acciones; los móviles de su actuación. “Libertad es el derecho que todo hombre tiene a ser honrado, y a pesar y a hablar” (1975, p. 304). Quiere esto decir que lo que une en la historia a estos hombres en cada uno de sus lugares: Venezuela, México y Argentina, es la respuesta patriótica y viril frente al que oprime a sus pobladores y los explota.

Para realmente valorar en su justa medida a una personalidad histórica hay que conocerla en toda su magnitud, que va desde su físico hasta las acciones realizadas. Al referirse a Bolívar escribió: “Era pequeño de cuerpo. Los ojos le relampagueaban, y las palabras se le salían de los labios. Parecía como si estuviera esperando siempre la hora de montar a caballo” (1975, p. 305). A Hidalgo describió como: “Un cura de 60 años tenía fuego en sí, y le gustaba fabricar: creó hornos para cocer ladrillos. Le veían lucir mucho de cuando en cuando los ojos verdes” (1975, p. 306), y de San Martín dijo: “Hablaban poco, parecía de acero: miraba como un águila, nadie lo desobedecía: su caballo iba y venía por el campo de pelea, como el rayo por el aire” (1975, p. 307).

Indiscutiblemente que estas descripciones como metáforas insertadas en el texto sugestionan al lector sobre las peculiaridades de los seres humanos sobre quien se escribe o habla. Estudioso indagador de la historia americana sintetiza las acciones más significativas realizadas por cada uno de ellos y aquí aparece un nuevo elemento metodológico del problema: hasta dónde se puede ser objetivo en la historia sin conocer la actividad concreta de los protagonistas que en ella actúan. Sin lugar a dudas Martí, sin dejarlo dicho explícito en ninguna parte del artículo, le da un gran valor a lo que aportó cada individuo en su vida histórico social.

De las acciones de los tres héroes se refirió en términos muy elogiosos, al mezclar hechos y comentarios.

Ese fue el mérito de Bolívar que no se cansó de pelear por la libertad de Venezuela, cuando parecía que Venezuela se cansaba. Lo habían derrotado habían echado del país. Él se fue a una isla, a ver su tierra de cerca, a pensar en su tierra. Un negro generoso lo ayudó ya no lo quería ayudar nadie. Volvió un día a pelear, con trescientos héroes (...) libertó a Venezuela. Libertó a Nueva Granada. Libertó al Ecuador. Libertó al Perú. Fundó una Nación nueva, la nación de Bolivia (...) Jamás se peleó tanto, ni se peleó mejor, en el mundo por la libertad. (1975, pp. 305-306)

Las descripciones de las acciones de Hidalgo se citan a continuación:

El cura montó a caballo, con todo su pueblo, que lo quería como a su corazón, se le fueron juntando los caporales y los sirvientes de las haciendas, que eran la caballería (...) Él fabricó lanzas y granadas de manos. Él dijo discursos que daban calor y echaban chispas (...) Él declaró libres a los negros. Él les devolvió sus tierras a los indios. (1975, pp. 306-307)

Y de San Martín relata:

En San Lorenzo fue su primera batalla: sable en mano se fue San Martín detrás de los españoles, que venían muy seguros, tomando el tambor y se quedaron sin tambor, sin cañones, sin banderas (...) En los otros pueblos de América los españoles iban venciendo (...) pero donde estaba San Martín siguió libre la América. Hay hombres que no pueden ver la esclavitud, San Martín no podía, y se fue a libertar a Chile y al Perú. En dieciocho días cruzó con su ejército Los Andes altísimos y fríos (...) se encuentra el ejército español y los deshace en la batalla de Maiprés, los derrota para siempre en la batalla de Chacabuco. Liberta a Chile. Se embarca con su tropa y se va a libertar al Perú. (1975, p. 305)

Sin embargo, Martí no dejó de advertir que el estudio de los hombres en la historia es muy controvertido y que sus interpretaciones pueden ser disímiles, de acuerdo con el origen, la posición social y clasista de quienes lo hacen.

En la historia de los hombres pueden buscar un lugar entre los signos, los puros, los que tienen decoro como afirma el maestro. “En el mundo ha de haber cierta cantidad de decoro, como ha de haber cierta cantidad de luz. Cuando hay muchos hombres sin decoro, hay siempre otros que tiene en sí el decoro de muchos hombres. Esos son los que se revelan con fuerza terrible contra los que les roban a los pueblos su libertad, que es robarle a los pueblos su decoro” (1975, p. 305).

Esos hombres con decoro como Bolívar, Hidalgo y San Martín son los que requieren un justo tratamiento histórico, de modo tal que sus simpatizantes no hiperbolicen sus virtudes y escondan sus defectos o que sus detractores hagan lo contrario. En realidad, la lección está en darle el justo lugar a las acciones realizadas por cada uno de los hombres que entraron en la historia, pues quererlos ver como seres perfectos e inmaculados es una posición equivocada. Por ello afirma Martí “... se les deben perdonar sus errores, porque el bien que hicieron fue más que sus faltas. Los hombres no pueden ser más perfectos que el sol. El sol quema con la misma luz que calienta. El

sol tiene manchas. Los desagradecidos no hablan más que de las manchas. Los agradecidos hablan de la luz” (1975, p. 305).

Y qué poder criticar de hombres como los de este artículo que lo arriesgaron todo incluyendo la vida por la libertad de su territorio y de la gran América y que sembraron una semilla que no ha terminado nunca de germinar, pues no son olvidados por los pueblos que ellos contribuyeron a forjar.

Esa es la huella que legaron a la humanidad y que Martí en bella frase sintetiza: “Un escultor es admirable, porque saca una figura de la piedra bruta pero esos hombres que hacen pueblos son como más que hombres” (1975, p. 308). Entonces encontramos otro nivel de estudio de una personalidad: su trascendencia, su influencia en su época y en otras generaciones.

Y hay personalidades que se erigen en figuras cimeras de sus pueblos y del mundo entero despertando, en hombres sensiblemente hermosos como Martí, una prosa con una alta dosis de poesía, que en forma sintética generalizan su alcance universal. Y ese respeto, esa veneración y admiración sin límites, Martí lo reflejo cuando expresó: “El corazón se llena de ternura al pensar en esos gigantes fundadores. Esos son héroes; los que pelean para hacer a los pueblos libres; o los que padecen en pobreza y desgracia por defender una gran verdad” (1975, p. 308).

Lo que Martí no se imaginaba es que él que le dedicó tantas palabras de elogios a hombres de la talla de Bolívar, Hidalgo y San Martín, llegaría a ascender a los más altos niveles del reconocimiento humano y social por parte de los pueblos americanos y su obra una obligada consulta para los amantes de la libertad continental y universal. Dígase pensamiento martiano y se definen las aspiraciones más nobles de los pueblos que están al sur del Río Bravo.

A modo de resumen se concluye que la didáctica de la Historia Social Integral tiene sus fundamentos en diversas ciencias sociales, con especial integración con la filosofía y la historia, así como la sociología y la psicología de la educación, la pedagogía y la didáctica general.

La didáctica de la Historia Social Integral fundamenta el proceso formativo, proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, al potenciar desde el contenido histórico la interacción entre lo instructivo, lo desarrollador y lo educativo. Promueve una reflexión epistémica y empírica sobre las peculiaridades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia que posibilite la educación histórica de niños, adolescentes y jóvenes para lograr una adecuada cultura histórica como parte de la educación integral de la personalidad.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, se fundamenta una enseñanza y aprendizaje de la Historia que promueva en los sujetos que aprenden cambios en la manera de pensar, sentir y actuar, al reconocer el valor educativo que tiene la historia y lo que impacta en lo personal y social.

CAPÍTULO III: LAS POTENCIALIDADES DE LOS CONTENIDOS HISTÓRICOS PARA LA EDUCACIÓN HISTÓRICA DE NIÑOS, ADOLESCENTES, JÓVENES Y ADULTOS

El siglo XXI ha estado signado por el debate de los valores y su formación en la sociedad contemporánea. En el mundo se advierte el desmedido interés de los centros de poder capitalista por imponer un orden económico, político y social que garantice el statu quo actual, que preserve el nivel de vida de los ricos y genera una pobreza cada vez mayor hasta en el primer mundo; mientras que en Cuba y en otros países de América Latina como Venezuela, Bolivia, Nicaragua, entre otros se esfuerzan por crear un modelo de sociedad más equitativa o al menos hacer más justo el que tienen.

La asignatura Historia, reconocida como una disciplina escolar de grandes potencialidades educativas, se trata de subordinar a los intereses hegemónicos. Se aprecian matices que van desde eliminarla del currículo hasta solo comprometerse con determinados contenidos que justifiquen a los políticos su actuación y a veces, que oculte la trayectoria de las acciones no adecuadas de los seres humanos a lo largo del decursar histórico.

Sin embargo, hay un alto número de didactas, profesores y maestros que reconocen el significado que tiene la enseñanza y el aprendizaje de la Historia para la educación integral que se promueve desde las instituciones educativas en su relación con la familia y la comunidad. Como parte de la educación integral que se despliega en la escuela, se promueve la educación histórica, la cual aprovecha las potencialidades de los contenidos históricos sociales para instruir, educar y formar a las nuevas generaciones.

En los diferentes niveles del diseño curricular hay que revisar qué historia se enseña y aprende, que implica la reflexión sobre qué contenidos históricos son seleccionados y secuenciados para que en cada nivel educativo se comprenda de manera gradada la historia y a la vez cumpla su función formativa, como un momento de síntesis de las dimensiones instructivas y educativas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

3.1 La educación histórica de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en el contexto contemporáneo

La escuela tiene un objeto social definido que se compromete con la educación de los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos, proceso que tiene una gran complejidad pues implica otros contextos que influyen y, a veces, determinan la concreción o no de la aspiración de educar en los mejores valores humanos.

La educación es un proceso organizado, dirigido, sistémico, consciente y sistemático que tiene como fin la formación y el desarrollo de los seres humanos mediante la actividad y la comunicación que se establece en el acto de la trasmisión de las experiencias acumuladas por las generaciones anteriores. Se da en una estrecha unidad con la instrucción, pues donde no se cimentan conocimientos ni se forman y desarrollan los hábitos y las habilidades no se puede conseguir una persona educada;

como tampoco se debe pensar que haber acumulado una buena cantidad de conocimientos es por sí solo expresión de ser educado, si no viene acompañado de una conducta adecuada, hábitos y costumbres que revelen cualidades humanas destacadas (Martínez y otros, 2003; Blanco, 2007, 2014).

Una arista significativa en la educación de las nuevas generaciones lo constituye su educación histórica. Al menos en Cuba hay una tradición de potenciar la educación desde las edades tempranas aprovechando las potencialidades del estudio de la historia; estas ideas se encuentran en el legado pedagógico de Varela, De la Luz, Martí, Guerra, Portuondo, Pichardo, Castro, entre otros.

Desde el siglo XIX se aboga e introduce la enseñanza de la historia cubana en la escuela, cuando aún se encuentra Cuba bajo el control colonial de España, como una vía de reconocer una historia diferente de los cubanos con respecto a su metrópoli. El proceso de independencia contra el colonialismo español potenció, desde la teoría y la práctica, la identificación con la historia patria y el respeto a las tradiciones y actividad desplegado por nuestro pueblo, idea que tuvo una continuidad histórica en el siglo XX, con la defensa de lo nacional y lo local en las concepciones pedagógicas de ilustres historiadores y pedagogos como Guerra, introductor en Cuba de la historia local en el currículo de la escuela primaria, y los argumentos didácticos esgrimidos por Cano, García, entre otros.

A la par que se eleva la conciencia patriótica en el siglo XX y se asumen los retos políticos y sociales que tiene la nación ante ella, la conceptualización del valor de la enseñanza de la historia para la educación de los ciudadanos preocupa a más intelectuales y políticos, pero sobre todo a los didactas de la Historia.

De estos últimos investigadores, desde diferentes aristas y con propuestas variadas en Cuba, se reconocen desde finales del siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI, las aportaciones de Álvarez, Díaz, Romero, Reyes, Palomo, Espinosa, Pla, Rodríguez, Leal, Lolo, entre otros. De una forma explícita o implícita la escuela cubana de Didáctica de la Historia tiene entre uno de sus elementos comunes e identificadores, la idea de educar a los niños, los adolescentes y los jóvenes desde los contenidos históricos, si bien en el plano práctico no se logra sistematizar en toda su magnitud lo que es una loable aspiración.

La posibilidad educativa de los contenidos viene de las peculiaridades que tiene la propia historia y la riqueza metodológica impulsada en los últimos años, pero no siempre aprovechada convenientemente por la escuela para cumplir sus fines educativos. En Cuba se aprecia un importante impulso en las investigaciones históricas a partir de 1959, no solo sobre la historia nacional y local sino también sobre la historia universal y americana, que pone a disposición de la escuela interesantes estudios que devienen en contenidos para instruir y educar a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos en todos los niveles educativos.

En la educación cubana se critica la tradicional manera de enseñar la historia que privilegia la memorización antes que el razonamiento, que favorece la reproducción en

vez de promover la reflexión y el pensar lógico desde la aplicación y la creación. Además, se elaboran múltiples propuestas que apuntan a los problemas esenciales que tiene la educación histórica, pero no se logran las transformaciones esperadas, pues aún es bajo el nivel de conocimientos históricos de los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos, e incluso para muchos no está muy nítido por qué apostamos por una enseñanza de la historia desde las edades tempranas hasta la universidad, si bien la política educacional cubana es clara en establecer como una prioridad la enseñanza de la Historia en todos los niveles educativos y potenciar la investigación y divulgación de la historia por toda la sociedad (Díaz, 2002, 2004, 2007; Romero, 2006).

En la Didáctica General se conceptualiza sobre la relación entre la instrucción y la educación, sus vínculos estrechos y la necesaria comprensión del docente de utilizar el proceso de instrucción para educar la personalidad de los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos (Álvarez, 1993, 1995; Addine y otros, 2004). En la Didáctica de la Historia, partiendo del presupuesto anterior, se insiste en que la historia no se enseñe solo para ser aprobada como una asignatura más, sino para potenciar la educación histórica, como una meta más compleja, pero que justifica su carácter priorizado en el currículo escolar.

La educación histórica es un proceso que se inicia en las edades tempranas cuando se acerca al niño a las nociones sociales y desde esos nuevos conocimientos se prepara para insertarse en la vida social, al reconocer paulatinamente los deberes y derechos que como ciudadano contrae en la sociedad donde vive.

En este sentido, la educación histórica como proceso se despliega desde el contexto del proceso formativo, proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, que permite que los niños, adolescentes, jóvenes y adultos se apropien de los contenidos históricos referidos a los hechos, procesos y fenómenos históricos universales, americanos, nacionales, locales y familiares; las habilidades para localizar, procesar e informar sobre la historia, sus relaciones causas-consecuencias, la huella que deja la historia en la sociedad e incorporar en el modo de actuación sentimientos, ideales, actitudes, normas y valores que se correspondan con una sociedad democrática, humanista, inclusiva, con igualdad de oportunidades para todos y con una implicación en la transformación social que posibilite la paz y el entendimiento humano.

En resumen, los rasgos de la educación histórica son:

- Es un proceso (se inicia en las edades tempranas cuando se acerca al niño a las nociones sociales y continúa hasta la adultez) que:
 - revela la adquisición de conocimientos relacionados con la historia de la sociedad;
 - de habilidades para emitir juicios sobre la vida social y el papel de hombres y mujeres en ese proceso;
 - del dominio de las herramientas para obtener, procesar y comunicar información relacionada con la actividad histórico social y

- que los alumnos aprendan a insertarse en la vida social, reconociendo sus deberes y derechos como ciudadanos (preparación para la vida social).

Asociado a lo anterior, la educación histórica como resultado, se manifiesta en:

- El incremento de conocimientos históricos en los alumnos en todos los niveles educativos.
- La formación y el desarrollo del pensamiento histórico de cada individuo.
- Marcado interés y motivación de los seres humanos por aprender historia y para autogestionar información que sea portadora de contenido histórico.
- La formación de una cultura histórica que permite actuar en correspondencia con los valores sociales y morales que propugna el humanismo.
- Un modo de actuación social en todos los contextos, reveladores de una persona que conoce la historia, se siente parte de un proyecto social con implicación protagónica y que defiende la memoria histórica precedente al desarrollar una actividad socialmente responsable, que es reveladora de un incremento de la conciencia histórica.

Si bien no es objetivo de este capítulo explicar la interrelación entre la cultura, la memoria histórica y la formación de una conciencia histórica, es necesario saber que no hay educación histórica si el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia no se intenciona hacia la preservación de la memoria histórica y la formación de la conciencia histórica, que se revela en la cultura histórica que se adquiere desde las instituciones educativas en interrelación con otros contextos formativos, como son la familia y la comunidad.

Reyes (1999, 2007, 2009, 2011, 2013, 2017) expone el valor que tiene promover la educación histórica desde las potencialidades de los contenidos históricos; de manera particular argumenta la idea de aprovechar no solo las potencialidades de los contenidos políticos y militares, sino incluir en su relación dialéctica los contenidos económicos, sociales, culturales, entre otros que revelan la complejidad de la actividad social y están en relación directa con los problemas educativos a atender por la escuela para lograr las aspiraciones declaradas en los modelos educativos. No significa obviar los contenidos políticos y militares, más bien, sin dejar de abordarlos, insertar los de naturaleza económica y en particular los sociales y culturales pues contienen un alto valor para la educación de niños, adolescentes y jóvenes.

Ello implica explicar las peculiaridades de la relación entre la instrucción y la educación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, cuyo núcleo esencial, de acuerdo con Reyes, se encuentra en la naturaleza y la complejidad del contenido histórico.

3.2 La relación de la instrucción y la educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia: el contenido histórico para instruir y educar a niños, adolescentes, jóvenes y adultos en la escuela

¿Cómo se da la relación entre la instrucción y la educación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la escuela? Explicar esa relación implica identificar aquellos aspectos que no pueden minimizarse para comprender su esencia.

La instrucción es un proceso importante para lograr la educación de la personalidad de los sujetos, pero no es el fin. La instrucción permite en los sujetos la asimilación de los conocimientos, la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades, algo necesario para elevar la cultura general integral; pero la educación, que tiene como base lo asimilado, lo aprendido en términos de saber conocer y saber hacer, se compromete con la formación de ideales, normas, actitudes y valores de los seres humanos, que se relaciona con el saber ser y el saber convivir. En el proceso educativo se instruye para educar y formar a los sujetos, en una relación dialéctica, cuestión que, con sus peculiaridades, debe atender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Esa idea la había advertido en el siglo XIX nuestro Martí (1975, t. 19, p. 375) al afirmar, en el artículo *Educación Popular*: “Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y esta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por las cualidades inteligentes.”

No hay educación histórica dissociada de la asimilación de los contenidos históricos. El mensaje educativo, la huella que deja en cada persona, el estudio de los hechos históricos, como eventos irrepetibles, implica un proceso instructivo que permite adentrarse en las acciones de los sujetos implicados, el contexto ambiental en que transcurre, el momento en que ocurre, los móviles y las causas que lo ocasionan, el impacto y la huella, como expresión de las consecuencias que dejan en la historia de manera inmediata y mediata.

Lograr que los alumnos se interesen por el estudio de la historia al descubrir el haz de hechos históricos de diversa naturaleza que se producen al unísono en una localidad, un país, una región y en el mundo, es de por sí una tarea compleja, en tanto los alumnos no siempre entienden para qué estudiar el pasado, si ellos viven en el presente con problemas diversos que no logran conectar adecuadamente con el pasado ni la escuela intenciona esa conexión.

Esa es una de las claves de la enseñanza de la Historia, poder conectar al alumno, que se encuentra ubicado temporalmente en el presente, con ese pasado que la disciplina estudia en la escuela, y percibir que lo aprendido de historia tiene utilidad para insertarse en la vida social y asumir una adecuada posición en el contexto social en que vive en correspondencia con el modelo de sociedad que se construye.

Es necesario entender que no se enseña la Historia a alumnos sin historia y no la imparten docentes sin historia. Por consiguiente, es imprescindible vincularla con el

presente y el futuro, pues la comprensión de los cambios sociales ayuda a vislumbrar y a asumir los cambios personales, familiares, comunitarios y sociales en general (Rojas, 2013).

Desde el presente se estudia el pasado para encontrar los hilos conductores que unen a los hechos aparentemente desconectados; en el pasado están las claves que explican la actuación de los seres humanos en la contemporaneidad y el alumno en la medida que aprende sobre esa historia, la recrea como parte de su cultura, pero también se educa.

El pasado, a partir de hechos, procesos, fenómenos históricos y el protagonismo de los actores (individuales y colectivos) de la Historia, entra en conexión con la vida presente y se convierte en una vía para que el alumno piense cómo debe ser su posición en la sociedad.

Esta complejidad del contenido histórico social, debe ser enseñada y asimilada desde un marcado proceso lógico y controlada desde la interacción dialógica que solo es posible con cambios en el proceso de enseñanza de la historia para promover su perfeccionamiento y elevar la calidad de sus resultados en términos de educación histórica de niños, adolescentes, jóvenes y adultos (Rojas, 2013).

Para que el contenido histórico eduque es necesario discernir los aspectos que deben confluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia:

- Las motivaciones e intereses del sujeto que aprende por el contenido histórico.
- El nivel de desarrollo del pensamiento histórico, en correspondencia con las exigencias del nivel educativo, que favorece la comprensión de la historia.
- La gradación de los niveles de asimilación del contenido histórico.
- El protagonismo del que aprende.
- La interpretación de la Historia que se imparte en la escuela de acuerdo con el modelo social.
- La interpretación de la Historia como memoria de la familia y la comunidad que como conocimientos previos tienen los aprendices.
- La utilidad personal y social acerca del aprendizaje histórico social que le otorgan el docente que enseña y el alumno que aprende (Rojas, 2013).

Para favorecer que el contenido histórico no se quede solo en el plano instructivo es necesario adentrarse en las peculiaridades que este tiene.

3.3 La historia como contenido básico de la educación de los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos en la contemporaneidad

Es necesario reflexionar por qué enseñar historia es un contenido básico de la educación de los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos en la contemporaneidad:

- Es expresión de la actividad social desplegada por los hombres y las mujeres, como realidad histórica, promoviendo que los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos sepan lo realizado por los que les anteceden y los que hoy actúan en diferentes contextos geográficos, políticos y sociales, que se erige en algo básico para ayudar a delinear lo que le compete a cada ciudadano en la sociedad actual.
- La historia prepara a los niños, los adolescentes y los jóvenes para la vida adulta: al comprender desde la historia los problemas sociales, al formar criterios, ideales, creencias, actitudes y valores relacionados con la vida ciudadana. En resumen, desde la historia y la actividad desplegada por los seres humanos los alumnos aprenden cómo enfrentar los problemas sociales, tanto desde la huella que dejan las buenas prácticas históricas sociales, como por el rechazo a las inadecuadas.
- La historia es reveladora del accionar colectivo e individual de los hombres y mujeres en sociedad, ya que delimita las acciones positivas y negativas desplegadas por estos en este ámbito y posibilita la reflexión sobre lo realizado, que permite la educación integral de los ciudadanos que habitamos nuestro planeta.
- Sin el conocimiento histórico no es posible potenciar en los niños, los adolescentes y los jóvenes una educación que los haga sentirse parte de una región, de un país, de un continente, del mundo. La identidad cultural y la preservación de la memoria histórica, son base para la formación de la conciencia histórica, pero en la base de todo esto se encuentra el acercamiento educativo a la historia; sin la investigación, reconstrucción y divulgación de la historia no hay memoria histórica y un pueblo sin memoria es como si no hubiese existido nunca.
- La historia ha dejado de ser conceptualmente solo el pasado; se educa desde la historia a partir de la dimensión pasado-presente-futuro. La educación histórica ha dejado de ser solo el pasado, arcaico y pretérito de hombres lejanos en el tiempo; es la indagación en el pasado desde las preocupaciones e interrogantes del presente, es desde las necesidades del presente que se rastrea en las acciones realizadas por los hombres y las mujeres y así entender el curso de la historia. Desde el presente se interroga el pasado, pero se delimita qué debe hacerse en el futuro para que los hombres y mujeres puedan construir una sociedad mejor, que los incluya a todos; se convierte en una vía para que el alumno piense cómo debe ser la posición de la sociedad y la de él como miembro de esta en el transcurrir de la historia, a la vez que se ubique en el lugar que les corresponde en la sociedad como futura generación adulta.
- El estudio de la historia permite apreciar lo diverso y contradictorio que ha sido siempre el mundo; pero esa diversidad no justifica que unos se tengan que subordinar a otros, solo por problemas geográficos, de raza, de nivel, de desarrollo, entre otros. Desde lo diverso que es la humanidad se debe forjar la

unidad de los hombres y mujeres que comparten este planeta. La historia de la humanidad refleja la lucha de algunos pueblos por imponerse a otros, pero también de la integración de pueblos, más allá de sus diferencias culturales. En un mundo cada vez más globalizado se debe promover el respeto al otro, la lucha por la preservación cultural de cada país sin hegemonía de ninguna clase, como parte de una sociedad inclusiva.

- Respetar la historia y las tradiciones de otros pueblos del mundo: al conocer la historia de otros pueblos del mundo, encontrará relaciones, conexiones entre el mundo, el continente y la región con el país en que vive y elevará su cultura sobre otros países, lo que fomenta la tolerancia y la valoración de lo diferente a partir del desarrollo histórico de cada pueblo. Desde lo diverso que es el mundo actual encontrará lo semejante entre los pueblos, tal y como afirma Martí (1975, p. 468): “Patria es humanidad.”
- La enseñanza de la historia permite promover la preservación del medio ambiente, el cuidado de los recursos materiales y espirituales que el hombre ha creado o tiene a su disposición. La historia devela cómo el hombre es un ser creador, pero a su vez ha venido destruyendo parte del escenario donde vive y esa locura debe ser parada a partir de una mejor educación ambiental de los ciudadanos, que necesita ser estructurada a partir de aprovechar las potencialidades de los contenidos históricos (Quintero, 2007b).
- Desde el aprendizaje de la historia se favorece la indagación, la investigación histórica, que permite el desarrollo del pensamiento histórico. Se aprende a pensar con sentido crítico, buscar elementos factuales y lógicos que permitan argumentar la complejidad de la realidad histórico-social y contrastar las opiniones que tenemos con las de otros en el acto comunicativo que es la educación. Cuando los niños, los adolescentes y jóvenes aprenden a formular hipótesis, a buscar datos que permiten corroborarla o desecharla en fuentes variadas, se preparan en un serio ejercicio intelectual, que será útil en su vida futura, independientemente de la profesión que elige más tarde estudiar. No es aprender una historia para repetirla, sino investigar sobre la historia para apropiarse de un contenido que permite a los aprendices tener puntos de vistas sobre el pasado, el presente y el futuro de la humanidad, a la vez que lo aplica en las soluciones de diferentes problemas sociales que va a enfrentar.

El contenido histórico es el componente del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia que delimita qué debemos enseñar y aprender de la historia en los diferentes niveles educativos. El contenido histórico es revelador de un sistema de conocimientos históricos (fácticos y lógicos), de habilidades, hábitos y capacidades para pensar históricamente, así como el sistema de normas, ideales, actitudes y valores en correspondencia con el modelo de sociedad en que se enseña esta materia.

El contenido histórico tiene como fuente nutricia la cultura de la sociedad, la trayectoria de actividades que despliegan los seres humanos a lo largo de la historia y que permite apreciar la continuidad y discontinuidad de los hechos, procesos y fenómenos históricos

signado por el protagonismo colectivo e individual de los hombres y las mujeres en la historia y su despliegue en todas las regiones del mundo, al develar los diferentes niveles de desarrollo humanos que se aprecian en las desigualdades económicas, sociales, culturales.

Esta mirada al contenido desde la relación historia-cultura-sociedad, como enfatiza Álvarez (2006), le reserva un valor educativo a lo que sobre la historia se debe enseñar y aprender, y los cambios que se deben operar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia para que cumpla su función formativa.

3.4 Peculiaridades de los contenidos políticos, económicos, sociales y culturales para la educación histórica

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia es complejo, entre otras cosas, por la naturaleza de los contenidos históricos. El profesor de Historia no solo debe dominar los contenidos históricos del programa que imparte sino saber estructurar ese proceso respetando las peculiaridades de la historia que enseña, en particular la estructura de los conocimientos históricos y su concepción para que pueda ser aprendida por los alumnos.

La historia se estudia a partir del acercamiento didáctico que se les hace a los alumnos a los hechos, procesos y fenómenos históricos, que les permite conocer las manifestaciones externas de la actuación de los sujetos, pero también los móviles, las causas, las huellas, las consecuencias y relaciones históricas que se promueven desde su estudio.

Para poder comprender cómo se forman y estructuran los conocimientos históricos es necesario entender qué tratamiento reciben las categorías principales de la Historia, que con un sentido didáctico son definidas por la Didáctica de la Historia.

El núcleo de la Historia lo constituyen los hechos históricos. No hay historia sin hechos históricos. Esos eventos cotidianos y también los trascendentales que reflejan la actividad social de los hombres y las mujeres en todas las esferas humanas: económicas, políticas, sociales, culturales son los hechos históricos.

El hecho histórico es el objeto del conocimiento histórico. Como evento refleja la actividad desplegada por hombres y mujeres en un lugar y momento determinado, lo que revela su particularidad con respecto al conjunto de hechos históricos que pueden estar sucediendo simultáneamente en una localidad, país, región o en el resto del mundo.

Según el historiador ruso Zhukov, el hecho histórico es la base sobre la que descansa el edificio de la ciencia Historia. En el plano de la enseñanza de la Historia en la escuela es imprescindible el estudio de los hechos históricos para que los alumnos comprendan el decursar de la actividad social, el papel y lugar que han tenido los sujetos en la historia, los conflictos que se han presentado y las soluciones que se han dado de manera que se eduque a los alumnos en el respeto a las mejores tradiciones históricas, pero a su vez que saquen lecciones de las actuaciones negativas y sirvan de

inspiración para la mejora social, las acciones valerosas que se aprecian a lo largo de la historia.

En relación a lo antes expuesto, no siempre se ha considerado como objeto de la historia toda la actividad humana desplegada por los hombres. Se ha hiperbolizado el papel de las grandes personalidades en detrimento del hombre común, que en fin de cuentas es el verdadero protagonista de la historia (Palomo, 2001).

Se estudia y destaca el papel de los faraones en la historia egipcia, se magnifica las grandes construcciones realizadas bajo su poder, pero ninguna de esas construcciones la hizo directamente el faraón y sí su pueblo sometido y explotado; así sucede cuando se estudian las guerras y las revoluciones, se destaca la personalidad que está al frente de las acciones, pero no se expone al mismo nivel el papel de las masas populares. En fin, la historia está llena de acciones comunes necesarias, imprescindibles, creativas que le otorgan a la actividad material y espiritual de los seres humanos un papel significativo para entender el camino recorrido desde la comunidad primitiva hasta nuestros días.

Revalorizar el estudio de los hechos históricos asociados a la actividad de los sectores históricamente explotados es una deuda del currículo que incluye la historia como disciplina; felizmente en Cuba se atiende y perfecciona para ser justo con el legado histórico de los hombres y las mujeres que nos antecedieron en la historia y aprender de lo que se ha hecho, para preservar lo mejor y no repetir las atrocidades realizadas y las que aún se hacen, ahora en nombre de la democracia.

3.4.1 La formación los conocimientos fácticos

Los hechos históricos están compuestos por aspectos externos e internos. Lo externo de los hechos revela los sujetos participantes, el lugar y el momento en que ocurre, los objetos vinculados al hecho y tiene como un núcleo importante las acciones que transcurren. Lo interno del hecho tiene que ver con los ideales de los protagonistas de la historia (tanto los sujetos individuales como los colectivos), las relaciones causales, temporales y espaciales que se establecen entre los hechos y que provocan su desencadenamiento, entre otros.

Ejemplos de hechos históricos:

- La toma de la Bastilla en Francia (14 de julio de 1789).
- El triunfo de la Revolución de las Trece Colonias (4 de julio de 1776).
- La muerte de Antonio Maceo (7 de diciembre de 1896).
- La huelga revolucionaria en contra de la tiranía de Batista (9 de abril de 1958).
- Triunfo de la Revolución Cubana (1ro de enero de 1959).
- Triunfo de la Revolución Sandinista (19 de julio de 1979).

Cada hecho histórico forma parte de un haz de hechos que de manera cronológica se desarrollan en el tiempo y en el espacio. Los hechos guardan entre sí una relación más o menos profunda y entre todos permiten la comprensión de un proceso histórico. Cuando se enseña la historia se acerca a los alumnos al estudio de los hechos históricos, pero también a los procesos y fenómenos históricos. El proceso histórico contiene un conjunto de hechos históricos que los aglutina en una misma finalidad, aunque los nexos entre estos no tengan el mismo grado de profundidad, tal y como afirmamos antes.

Un proceso histórico está compuesto por hechos históricos de diferente naturaleza; hechos políticos, económicos, militares, sociales, culturales, entre otros que se producen en un determinado periodo de tiempo marcando cambios en la sociedad, a veces imperceptibles. Por tanto, no hay proceso histórico disociado de los hechos históricos; el estudio de la variedad de hechos que se despliegan en un proceso es el que permite la comprensión de la historia.

Ejemplos de procesos históricos:

- La conquista y colonización de las potencias europeas sobre América, Asia y África.
- La independencia de las colonias españolas en América Latina.
- La independencia de Cuba del colonialismo español.
- La independencia africana del colonialismo.
- La Revolución cubana.

El proceso histórico no se comprende solo por el estudio de los hechos que se despliegan a lo largo de un periodo de tiempo, como elementos aislados, sino al apreciar el continuo que se da en la historia, que posibilita considerar sus manifestaciones esenciales en su decursar.

A la par de los procesos históricos, que tienen como base los hechos históricos, como antes se afirmó, en la historia se despliegan los fenómenos históricos. No se pueden enmarcar en un momento determinado, son expresión de la conjugación de determinados factores en la historia. Se manifiestan en una esfera o varias esferas de la actividad social, depende de la complejidad del fenómeno y la trascendencia de este. Hay fenómenos que tipifican un país, otros son propios de una región o algunos son de trascendencia mundial perdurando en el tiempo y en el espacio.

Ejemplos de fenómenos históricos:

- La aparición paulatina del imperialismo en el final del siglo XIX. Sin embargo, no se manifiesta igual en Inglaterra, Rusia y los EEUU.
- La modernidad, con peculiaridades en Europa, EEUU y América Latina, por ejemplo.

- La postmodernidad.
- El neoliberalismo en el mundo, con manifestaciones comunes, pero peculiaridades en Europa, EEUU y América Latina a finales del siglo XX y principios del XXI.

A veces es muy difícil discernir entre los hechos, procesos y fenómenos por la manera en que se revelan en la historia, pero de alguna manera su delimitación teórica ayuda a comprender la complejidad de la historia y la necesidad de conocerlos para poder estructurar el proceso del conocimiento histórico en los diferentes niveles educativos.

Los hechos históricos, como antes se afirmó, son protagonizados por sujetos, que pueden ser individuales o colectivos. Sobre los sujetos en la historia hay diferentes posiciones, el positivismo destaca el papel de las grandes personalidades políticas en la historia, mientras que minimiza el papel de las masas populares; los Annales franceses se adentraron más en los sujetos colectivos, minimizan las personalidades e incluso el lugar de los hechos en la historia; mientras que la escuela historiográfica marxista destaca el papel de las masas populares en su interacción con las personalidades históricas, y destaca la necesaria unidad entre personalidad y masas populares para avanzar en la historia.

Los hechos históricos transcurren en un momento determinado (tiempo) y en un lugar determinado (espacio). Ambas categorías son importantes constructos para la comprensión de la historia. Todo hecho histórico se puede ubicar en tiempo y en espacio. El tiempo revela las peculiaridades del contexto en que ocurre el hecho, permite la precisión del momento en que sucede dentro la relación pasado-presente-futuro; mientras que el espacio, con su tridimensionalidad, revela el escenario donde ocurre el hecho.

Ambas categorías se manifiestan de manera integrada; no hay hechos históricos solo ubicados temporalmente, ni solo precisados espacialmente. El tiempo y el espacio permiten la ubicación de los hechos históricos, pero también son indispensables para su explicación y comprensión, cuestión esta no siempre explicada por los didactas de la historia. La temporalidad histórica es un componente esencial del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia y eje articulador de este (Jevey, 2007; Reyes y otros, 2013).

El tiempo no es solo el momento en que ocurre un determinado hecho, sino cómo la determinación de ese momento se inserta en el conjunto de decisiones esenciales que lo desencadenan. El asalto al Cuartel Moncada en Santiago de Cuba el 26 de julio de 1953, se hizo coincidir con la temporada de los carnavales santiagueros, que es en julio, para no llamar la atención sobre la llegada de tantos autos y personas a esta ciudad, ello formaba parte de la estrategia que se seguía para llevar a cabo una acción tan arriesgada. En la comprensión de este hecho, el problema no es solo saber que el asalto fue el día 26 de julio de 1953, sino además lo antes explicado.

Hay elementos temporales que facilitan el aprendizaje de la historia que están en los objetos de la cultura material y espiritual vinculados a las acciones históricas. Los

objetos materiales y la producción espiritual vinculados con la actividad social de los seres humanos permiten apreciar las peculiaridades de las épocas históricas e incluso cambian en algunos aspectos según las regiones de un país, entre países, lo que tiene una connotación en el aprendizaje de la historia (Jevey, 2007).

El espacio también se incorpora como protagonista de los hechos históricos, significa que lo espacial favorece o frena un determinado hecho. El hecho transcurre en un escenario donde los seres humanos despliegan tanto su actividad material como espiritual, interactuando con una variedad de objetos que devienen portadores de códigos distintivos de las épocas históricas y se asumen metodológicamente como parte de la educación histórica de niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Todo ello conforma los recursos didácticos temporales, que se definen como:

... el conjunto de elementos que forman parte de la realidad histórica y están asociados al accionar colectivo o individual de los protagonistas de la historia, como son las armas, vestuario, medios de trabajo, construcciones civiles y militares, objetos de la vida cotidiana hogareña, música, bailes, fábulas, religiones, entre otros, que al devenir en código distintivo de una época y/o periodo histórico, posibilitan la formación de nociones y representaciones histórico-temporales. (Jevey, 2007, p. 59)

Al dar continuidad a los comentarios sobre el asalto al Cuartel Moncada, es necesario revelar para la comprensión de este hecho que Santiago de Cuba está en la región oriental, cerca de la Sierra Maestra (que constituye el macizo montañoso más grande Cuba), que por sus características geográficas facilitaba estar a buen recaudo del ejército de Batista en caso de que la acción fracasara o para desde esa zona intrincada reorganizarse y continuar la lucha.

Ya los mambises en la lucha contra el colonialismo español habían utilizado la Sierra Maestra como lugar estratégico y entre las ideas de Antonio Guiteras en la lucha contra el gobierno de Gerardo Machado estaba la utilización de ese macizo para organizar y desplegar la lucha revolucionaria para derrocar ese tirano.

Santiago de Cuba estaba alejado de La Habana, que tenía la principal fortaleza militar en Columbia, pero el Moncada era la segunda del país y si caía en manos de los rebeldes sería un golpe no solo militar, sino rebelaría que la dictadura era posible derrotarla, con el efecto moral que ello provocaría. A la vez se asaltaría el cuartel Carlos Manuel de Céspedes, para evitar que a Santiago no llegaran refuerzos desde Bayamo y poder controlar el cuartel Moncada y desde ahí la ciudad, capital entonces de la provincia de Oriente.

Los elementos temporales y espaciales antes expuestos denotan que tiempo y espacio no son elementos complementarios para la comprensión de la historia, sino que son esenciales en la búsqueda de la inteligibilidad histórica, base de la comprensión de la historia (López, 2013).

El proceso de aproximación de los alumnos al conocimiento histórico es paulatino, sistémico, de forma sucesiva. El conocimiento que el alumno adquiere es el resultado de su esfuerzo intelectual, pero el profesor debe conocer la estructura del conocimiento

histórico para dirigir mejor el proceso de aprendizaje. El hecho histórico tiene un aspecto externo y un aspecto interno. La aproximación que realiza el alumno al aspecto externo del hecho histórico posibilita la formación del conocimiento fáctico, mientras que cuando se apropia del aspecto interno del hecho forma conocimientos lógicos.

Se estudian los hechos históricos de la apariencia a la esencia y de la esencia menos profunda a la esencia más profunda. Se va desde conocimientos externos (reflejo de aspecto externo del hecho) a conocimientos esenciales que permiten la formación de conceptos, regularidades y leyes. Entre ambos tipos de conocimientos hay una interconexión, que si se desconoce hace fracasar el acto de enseñar y aprender la historia, pues aprender historia no se queda solo en saber las acciones que producen sus protagonistas, lugar y momento en que ocurren; pero tampoco saber historia es repetir conclusiones generales en forma de causas, consecuencias y significado histórico sin saber que para llegar a estos hay que conocer el hecho histórico.

Ambos expresan diferentes niveles de esencia del conocimiento histórico y se forman en un único proceso, aunque se separen para su comprensión didáctica. De ahí que, los conocimientos fácticos son las nociones y las representaciones históricas. A su vez, las nociones son imágenes externas e inmediatas del hecho histórico, que tienen que ver con la forma, las dimensiones de los actores del hecho, objetos y lugares históricos vinculados con las acciones de los actores individuales y colectivos.

Ejemplo: aspecto externo (físico) de protagonistas de la historia como Cristóbal Colón, Carlos Manuel de Céspedes, Simón Bolívar, Benito Juárez, Ernesto Guevara, Carlos Marx, entre otros o de lugares en que han transcurrido hechos históricos como el Cuartel Moncada, el Palacio Presidencial de Cuba, Carabobo en Venezuela, Ayacucho en Perú, en estos últimos lugares se desarrollaron batallas importantes de los independentistas latinoamericanos contra el colonialismo español.

Para formar las nociones el profesor se apoya en los medios visuales y audiovisuales, medios originales y reproducción de originales, muchos de los cuales están en los museos, también en software educativos, multimedias u otros medios de enseñanza que permiten la visualización externa de la actividad histórico social de los hombres y las mujeres.

Si bien en la Educación Primaria tiene un peso importante la formación de nociones y representaciones históricas, el resto de las educaciones no deben dejar de recrear y sistematizar la utilización de medios que sirvan en la consolidación del dominio de los conocimientos fácticos. En Cuba, en la Educación Primaria se estudia la historia nacional y local con un carácter propedéutico y con la intencionalidad de acercarse en lo fáctico a los principales hechos de esta.

Mientras en Secundaria Básica se estudia la historia universal, americana y de Cuba, que implica un adecuado tratamiento fáctico para elevarse en la formación de conceptos, regularidades y leyes. Por otra parte, el preuniversitario profundiza en la historia contemporánea universal, americana y de Cuba que implica partir de los conocimientos fácticos ya abordados en grados anteriores para comprender los

procesos y fenómenos históricos universales y nacionales en un nivel de profundización.

Las representaciones constituyen una imagen íntegra del hecho histórico, es algo que ocurrió en un día determinado, en un lugar determinado con toda su carga emocional. Son imágenes que reflejan la actividad económica, política, militar, social y cultural de los hombres en el decursar histórico.

Tipos de representaciones históricas:

- De hombres que participan en las acciones.

Ejemplo: Ignacio Agramonte, Carlos Manuel de Céspedes y otros cubanos levantados en armas que participaron en la Asamblea de Guáimaro en abril de 1869, durante la Guerra de los Diez Años.

- De hombres que dirigen las acciones.

Ejemplo: Ignacio Agramonte protagonizó el rescate de Sanguily, un hecho heroico de la Guerra de los Diez Años, de la lucha independentista contra el colonialismo español.

- De hechos fundamentales.

Ejemplo: Asaltos a los cuarteles Moncada en Santiago de Cuba y Carlos Manuel de Céspedes en Bayamo, el 26 de julio de 1953.

Existen otras representaciones que abarcan otros aspectos de la actividad humana, entre los que se encuentra: de situación económica, de situación social, de situación geográfica, de situación militar, objetos de la cultura material y hechos secundarios.

Es necesario acotar los procesos del pensamiento lógico que intervienen en la formación de las nociones y las representaciones históricas:

- Análisis: proceso de descomposición del todo en sus partes para estudiarlos en su plenitud. Se detallan las peculiaridades de los hechos históricos, se estudian por separado, se advierten sus rasgos distintivos para identificarlos en el concierto de hechos que se dan a lo largo de la historia.
- Síntesis: proceso de integración de las partes, a partir de los rasgos esenciales y generales, que revela cualidades que cada parte, de forma particular, no ofrece.

Permite apreciar el núcleo esencial de los hechos, los aspectos que no pueden faltar para comprender su trayectoria, la huella que dejan. En este proceso participan de manera activa los órganos de los sentidos, en particular la vista y el oído.

Como parte del despliegue metodológico, el docente en el proceso de formación de las representaciones históricas se apoya en procedimientos como:

- La oralidad del docente, con énfasis en la narración, descripción y la caracterización.

- El texto escolar y otros textos de consulta, que contienen de forma sintetizada las acciones de los hechos históricos a estudiar en correspondencia con el programa de la asignatura.
- Los medios audiovisuales (con énfasis las emisiones televisas, las teleclases, el video, los filmes, las grabaciones magnetofónicas, entre otros).
- Las dramatizaciones: que preparan los propios alumnos del grupo o con los grupos de teatro que se forman en las escuelas como parte del movimiento de artistas aficionados.
- La investigación histórica de los alumnos, entre otros.

3.4.2 La formación de los conocimientos lógicos

Anteriormente se ofrecen conceptualizaciones sobre los conocimientos fácticos, ahora sobre los conocimientos lógicos.

Los hechos históricos no solo se estudian en su nivel externo, sino que deben ser conocidos a un nivel de esencia más profundo. El conocimiento de la historia transita del fenómeno (aspecto externo del hecho histórico) a la esencia (conceptos históricos) y de la esencia menos profunda a una esencia más profunda (que lo constituyen las regularidades y las leyes).

En la medida en que un alumno es capaz de apropiarse de los conceptos históricos, está en condiciones de explicar y comprender mejor la historia que se les enseña. Es necesario acotar que no hay formación de conceptos, si como parte del proceso de formación de conocimientos, el alumno se apropia de los conocimientos históricos fácticos, antes expuestos.

Cuando se estudia el aspecto interno del hecho histórico se pueden formar los conceptos, las regularidades y las leyes, que devela el valor de adentrarse en esta arista del hecho. Los conceptos históricos, son reveladores de un nivel de esencia de la historia. Los conceptos históricos constituyen el conocimiento de los rasgos y propiedades esenciales y generales de la realidad histórico-social, así como los nexos y relaciones que se establecen entre ellos.

Los conceptos históricos se diferencian por el grado de generalidad. Hay conceptos más particulares, ejemplo, las causas de la Guerra de Los Diez con respecto al concepto guerras de independencia del pueblo cubano contra el colonialismo español o el concepto Revolución Cubana con relación al concepto Revolución.

La formación de los conceptos históricos se orienta en dos direcciones:

- Reflejan el propio desarrollo de los procesos y fenómenos históricos (estado de la problemática en la ciencia historia).
- Los programas escolares establecen los límites de los conceptos a abordar, a tenor del nivel de profundización en que se encuentren en la ciencia, como ajuste didáctico de los conceptos para su comprensión por los alumnos.

Los hechos son el resultado o conjugación de causas. La causalidad histórica es la que permite la explicación de los hechos históricos. Los hechos no son fortuitos, ni espontáneos; se producen como resultado de otros hechos y factores que al conjugarse provocan un nuevo hecho. La historia es una interrelación de hechos históricos interconectados, donde unos impactan sobre otros, los primeros actúan como causas de los segundos y los segundos son sus consecuencias; eso da una interrelación de causas-consecuencias que revelan la dinámica del accionar histórico social.

Como conceptos básicos de la historia están las causas y las consecuencias, que marcan la dirección de los procesos y fenómenos históricos, que vienen desde el pasado hasta el presente, al concatenar hechos, fenómenos y procesos históricos de diferente naturaleza.

Las causas revelan el estado anterior del hecho, la génesis desde donde provienen los hechos históricos actuales que estudian los alumnos. Esos hechos que actúan como impulsores de otros hechos, que lo condicionan directa o indirectamente son las causas de los hechos históricos, lo que no significa que un hecho, que cronológicamente antecede, actúa como causa de otro.

El estudio de las consecuencias por parte de los alumnos permite apreciar la continuidad de la historia y su movimiento ascendente del pasado al presente estudiado, que a su vez se convierte en pasado estudiado para dar paso a un nuevo presente. Las consecuencias es el tipo de conocimiento histórico que posibilita la comprensión de la huella, el impacto inmediato o mediato de un hecho y/o varios hechos, su importancia o significado histórico, de ahí el valor metodológico que encierra en sí mismo el adecuado tratamiento metodológico de este concepto histórico.

Las relaciones de causas-consecuencias se estructuran en orden lógico: las causas de cada hecho histórico se encuentran en los hechos que le precedieron y el nuevo hecho, a su vez, puede ser la causa de hechos ulteriores. Cada hecho histórico puede ser el resultado de disímiles causas que emanan de las diferentes actividades sociales, que ocurren en un espacio geográfico y que le imprimen un sello distintivo. No siempre el impacto de un hecho sobre otro es directo, sino que pueden mediar otros hechos históricos intermedios, lo que refleja la naturaleza compleja y dialéctica de la realidad histórica.

La relación que se establece entre hechos y fenómenos históricos, que actúan como causas, con los hechos y fenómenos, que reciben su impacto y que son a su vez su consecuencia marca una lógica de la realidad histórica como parte de un proceso objetivo, que se identifica desde la Didáctica de la Historia como un proceso para la comprensión de las relaciones temporales por parte de los alumnos. Nuevamente se aprecia que reconocer las relaciones que subyacen entre la realidad histórica, la ciencia Historia y la Didáctica de la Historia posibilitan profundizar en los problemas epistemológicos de esta última y condicionan la solución de los problemas prácticos del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

Los escolares primarios, según reporta la literatura consultada, tienden a identificar mejor las causas que las consecuencias, aunque relacionado con las causas generalmente al principio identifican una sola causa de cada hecho y recuerdan la que está en el texto escrita como primera. Ello denota el especial interés didáctico que tienen que tener estos conceptos en la educación secundaria básica y en el preuniversitario.

Otros errores que se cometen en la formación de causas-consecuencias son: los alumnos no distinguen bien la diferencia entre las causas y los motivos, exponen toda la información que se sabe de un hecho sin poder distinguir cuáles son sus causas y consecuencias, el establecimiento de una relación bilateral de una causa y una consecuencia, la tendencia a buscar las causas solo en los factores subjetivos y no la correlación de lo objetivo y lo subjetivo en la actividad social.

Deficiencias en el proceso de asimilación de los conceptos causas-consecuencias:

- Esquematismo: explicación de las causas o consecuencias mediante postulados generales, sin revelar las peculiaridades de los contenidos histórico-concretos que se estudian.
- Empirismo: explicación de las causas o consecuencias de forma dispersa, no sistematizadas ni unidas por una idea general, sin jerarquizar lo esencial.

Los conceptos históricos son de diferente naturaleza: económicos, políticos, sociales y culturales. Su apropiación se logra al estudiar esa parte de la realidad histórica. No todos tienen el mismo grado de generalidad, por ello su formación puede ser más o menos compleja dado su grado de abstracción.

Ejemplos de conceptos históricos que se enseñan en la escuela cubana y que son objeto de tratamiento didáctico a lo largo de la educación histórica de los alumnos:

- Comunidad primitiva, época moderna, revolución burguesa, revolución socialista, capitalismo, socialismo, clases sociales, grupos sociales, campesinado, burguesía, proletariado, estado burgués, estado socialista, luchas independentistas, metrópoli, colonia, neocolonia, democracia, exportación de capitales, imperialismo, entre otros.

En otro nivel de esencia están las regularidades; es lo que se reitera de manera regular, repetido en el devenir histórico, en múltiples hechos y mediante el accionar de sus protagonistas individuales y colectivos. Son las reiteraciones que se aprecian en la sociedad, como tendencias en el desarrollo social. Esto se convierte en algo reiterado, repetido en los hechos, procesos y fenómenos históricos y deviene en regularidad. Develan otro nivel de esencia en la comprensión de la historia, con respecto a los conceptos.

Las regularidades históricas apuntan hacia las leyes. Las leyes tienen un grado máximo de esencialidad, pues son expresión de lo más general y esencial que se aprecia en la actividad social.

Las leyes se caracterizan por la relación esencial, estable, reiterada e interna inherente a los hechos, procesos y fenómenos históricos y por su condicionamiento mutuo. La Didáctica de la Historia en Cuba fundamenta la existencia de las regularidades y las leyes desde la teoría del materialismo dialéctico aportada por los clásicos Marx, Engels y enriquecida por Lenin, así como las ideas expuestas, desde la experiencia teórico-práctica de la Revolución cubana, por Castro.

Existe una relación dialéctica entre las regularidades y las leyes:

- Las regularidades actúan durante lapsos relativamente limitados y se conforman sobre la base de un conjunto de nexos del desarrollo social en una sociedad concreta.
- Las leyes se manifiestan en procesos de gran escala y se revelan como tendencias generales del desarrollo social.

Es imposible advertir las regularidades y leyes del devenir social durante el estudio de la historia, si el alumno no logra apropiarse de los conocimientos fácticos y sobre la base de estos formar el sistema de conceptos históricos que les permite comprender la historia, pero también exponer lo que se entiende. El pensamiento histórico opera con conceptos, no formarlos o no hacerlo adecuadamente limita al alumno a arribar a regularidades y leyes que tienen un nivel de generalización del contenido histórico más profundo.

El proceso de formación de conocimientos lógicos tiene sus peculiaridades metodológicas. La formación de conceptos, regularidades y leyes exigen de las operaciones del pensamiento lógico: análisis, síntesis, abstracción, pero sobre todo de la comparación y la generalización.

La comparación permite encontrar los elementos comunes, esenciales y generales en el estudio de la historia, base para la determinación de los rasgos de los conceptos, las regularidades y las leyes; mientras que desde la generalización se sintetizan esos elementos esenciales y generales que caracterizan un proceso y/o fenómeno histórico para advertir las tendencias más inmediatas y meditas que se producen en la actividad social.

El estudio de varios hechos, procesos y fenómenos permite encontrar los elementos esenciales y generales entre sus características. Por ello, reiteremos, no es posible llegar a tendencias sin el estudio detallado y preciso de los hechos históricos, de ahí la interdependencia que existe entre la aproximación al hecho histórico en su aspecto externo, que posibilita la formación de los conocimientos fácticos y su profundidad en el aspecto interno, que posibilita la formación de conceptos, regularidades y leyes en los alumnos, ajustado a las aspiraciones que en este orden tienen los diferentes niveles educativos.

Ejemplo, al estudiar en historia de Cuba, las peculiaridades de los grupos aborígenes que poblaban a Cuba, se puede llegar a la definición de comunidad primitiva. Cada grupo aborígen tiene sus peculiaridades, sin embargo, lo que permite arribar a las

características generales de la comunidad primitiva cubana es la comparación, que implica la precisión de los elementos comunes, esenciales y generales. De acuerdo a esa metodología se va de lo particular a lo general; cada grupo se constituye en un estudio particular, pero al profundizar en sus elementos distintivos con los mismos parámetros o indicadores se llegan a elementos esenciales y generales que conforman los rasgos del concepto comunidad primitiva.

La formación de conceptos históricos no se logra con una sola clase. Hay conceptos que se introducen en una determinada clase, pero se definen en toda su extensión al concluir una unidad e incluso al finalizar un grado, de ahí su complejidad. Por tanto, lo más importante de los conceptos es poder determinar sus rasgos esenciales, que son los que lo distinguen de otros conceptos.

La operación que expresa los rasgos de los conceptos se denomina definición, que es una proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de algo material o inmaterial.

No siempre los autores definen los conceptos de la misma manera; el concepto no cambia, pues es un reflejo de la realidad objetiva, sin embargo, las definiciones sí pueden no coincidir, pues son un reflejo de la capacidad del ser humano de penetrar en la esencia de esa realidad. Un concepto puede tener varias definiciones, que denota, tal y como se afirma antes, el grado de esencialidad con que se estudia por el historiador.

En el proceso de formación de conceptos, regularidades y leyes se utilizan variados procedimientos, que tienen en su base procesos lógicos del pensamiento. Entre esos métodos y procedimientos se encuentran: la exposición oral, con énfasis en la explicación y la conversación heurística; la enseñanza problémica con su arsenal de procedimientos; la hipotetización de situaciones de aprendizaje; la elaboración de tablas comparativas; la elaboración de esquemas lógicos y/o mapas cognitivos, entre otros.

La formación de conceptos, regularidades y leyes se realiza al aprovechar las variadas fuentes en las cuales el alumno obtiene la información fáctica necesaria para elevarse a un nivel lógico. Por ello hay que entrenar al alumno para localizar la información en fuentes diversas, con un grado de complejidad que varía de acuerdo con el nivel educativo en que se encuentra. Entre las fuentes se encuentran: los textos, los videos clases, teleclases, software, filmes, mapas, de la exposición del profesor u otro sujeto portador de información oral, entre otros.

El diálogo es un procedimiento que ayuda al docente a conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje a llegar a la esencia que se busca, pues un buen sistema de preguntas permite guiar al alumno a los aspectos esenciales del contenido histórico que estudia, pasar de una representación fáctica a la elaboración teórica de conceptos, tendencias y leyes.

Si los alumnos buscan la información en las que ya están definidos los conceptos y las tendencias y solo tienen que memorizarla, eso no asegura que lo ha aprendido conscientemente, es pura reproducción. La comprensión de un concepto, de las regularidades y las leyes de la historia debe ser el resultado de un buen razonamiento,

que implica seguir la trayectoria lógica, advertir cómo se llega a esa conclusión y luego que cada alumno la haga suya.

A continuación, se muestra el ejemplo de la precisión de los conocimientos históricos de una clase de Historia de Cuba de la Educación Secundaria Básica, que revela la necesaria relación entre la formación de conocimientos fácticos para llegar a los conocimientos lógicos.

Tema: La Protesta de los Trece

Objetivo: Valorar la significación histórica de la Protesta de los Trece, como símbolo de intransigencia de la juventud cubana ante los desmanes de la Neocolonia, mediante la narración del profesor, el trabajo con el texto de la asignatura y el diálogo profesor-grupo-alumno, a nivel reproductivo-aplicativo.

Conocimientos:

Nociones:

- Aspecto físico de Rubén Martínez Villena y el resto de los protestantes.
- Aspecto externo del Convento de Santa Clara.
- Aspecto externo del Salón de Actos de la Academia de Ciencias de La Habana.

Representaciones:

- De tiempo: 18 de marzo de 1923.
- De lugar: Salón de actos de la Academia de Ciencias de La Habana.
- Hombre que dirige la acción: Rubén Martínez Villena.
- Hombres que participan en la acción: 14 jóvenes intelectuales.
- De hecho fundamental:

Se organiza por el Club Femenino de La Habana un homenaje a Paulina Luisi, poetisa uruguaya.

Asiste Erasmo Regueiferos, Ministro de Gobierno, que autorizó la venta del Convento de Santa Clara.

Intervención de Rubén Martínez Villena en desagravio por la presencia de Regueiferos en un acto de carácter cívico.

Los protestantes abandonan el local.

Al día siguiente publican el *Manifiesto de los Trece* que explica la acción realizada y sus motivos.

El manifiesto lo firman 13 de los protestantes.

Conceptos:

- Intransigencia revolucionaria.
- Movimiento revolucionario.

Regularidades:

- Tendencia de la juventud progresista cubana a denunciar la corrupción de los gobiernos plegados a los intereses de la burguesía y un llamado a luchar contra los que ostentan el poder.

Leyes:

- Papel creciente de las masas populares en la historia, guiadas por personalidades.
- Papel del factor ideológico en el desarrollo histórico-social.

Si bien la conceptualización de los conocimientos históricos es un punto esencial para la educación histórica de los alumnos, el proceso de formación y desarrollo de las habilidades tiene una alta significación didáctica para la comprensión de la historia. No hay formación de conocimientos históricos al margen de la formación y desarrollo de las habilidades.

3.4.3 La formación y desarrollo de las habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia

Las habilidades como favorecedoras de la adquisición y comunicación de los conocimientos históricos, a su vez son esenciales en el desarrollo del pensamiento histórico en los niños, adolescentes, jóvenes y adultos. El proceso de formación de los conocimientos históricos es paulatino, sistémico, sistemático, de aproximación sucesiva a los diferentes niveles de esencia de los hechos, procesos y fenómenos históricos. En ese proceso intervienen, de forma decisiva, las habilidades.

Las habilidades son conocimientos en acción. Las habilidades permiten la formación de los conocimientos, a su vez mediante las habilidades los sujetos revelan el grado de conocimientos que alcanzan. En la medida en que los sujetos forman las habilidades y los hábitos están en mejores condiciones para apropiarse de nuevos conocimientos históricos, de ahí su valor metodológico (Reyes, 1999, 2006; Álvarez, 2006).

Las habilidades y los hábitos son distintas formas con que los sujetos pueden ejecutar una actividad. Toda actividad responde a un motivo. Las acciones transcurren con cierta fluidez por las operaciones. Estas últimas dan la secuencia de una acción y varias acciones permiten la formación de una habilidad, que es automatizada para convertirse en un hábito.

Asimismo, la actividad es el proceso que posibilita que el alumno, sujeto del aprendizaje, llegue a formar los conocimientos, las habilidades y los valores, que desde los objetivos se trazan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, se puede expresar que habilidad es la relación del hombre con el objeto, proceso que se realiza en la actividad, o sea, el hombre interactúa con el objeto en un proceso activo: la actividad; y las técnicas de esta interacción son las habilidades (Álvarez, 1989, 2006).

Las habilidades en la literatura pedagógica están asociadas a saber hacer. Las habilidades, al igual que los hábitos, permiten a los sujetos poder realizar una determinada tarea. En la actividad práctica, con la repetición de un ejercicio, un procedimiento, una metodología el sujeto realiza a posteriori otras tareas. En la medida en que realiza con más frecuencia una tarea, utiliza determinados procedimientos, se apropia de estos y hace con más calidad las tareas cognitivas y prácticas.

Como puede comprenderse, las habilidades siempre se refieren a las acciones que el sujeto debe asimilar y por tanto dominar con mayor o menor grado y que le permiten desenvolverse adecuadamente en la realización de determinadas tareas.

Como para el resto de los conocimientos, las habilidades permiten a los sujetos apropiarse de los conocimientos históricos, del dominio de procedimientos para buscar, procesar y exponer información histórica, lo que favorece el desarrollo del pensamiento histórico. Pensar históricamente es saber seleccionar la información histórica que se necesita para revelar el conocimiento histórico sobre hechos, procesos y fenómenos, y hacerlo con el nivel de profundidad que se exige.

Los escolares primarios, por ejemplo, desarrollan el pensamiento histórico asociado a la realización de descripciones, narraciones, caracterizaciones de hechos y personalidades históricas, también explicaciones y valoraciones sencillas. Ya en la escuela de nivel medio el pensamiento histórico se torna más complejo y los alumnos desarrollan habilidades más asociadas a los conocimientos lógicos, con mayores relaciones entre los hechos, sus causas, consecuencias, la huella que dejan en la sociedad, lo que permite hacer elaboraciones de mayor complejidad sobre la historia.

En la medida en que el alumno se apropia de procedimientos para obtener los conocimientos históricos y comunicarlos se amplía el desarrollo de su pensamiento histórico. Por ello en el preuniversitario las habilidades de trabajo con fuentes variadas permiten la profundización en los contenidos históricos, el pensamiento histórico se revela en la capacidad para penetrar en niveles de esencia más profundos, como son las regularidades y leyes para lograr explicar los procesos y fenómenos de la historia contemporánea universal, americana, nacional y local.

Álvarez (1989, p. 9), propone una clasificación de las habilidades para la enseñanza de la Historia. Esta clasificación abarca:

- Habilidades del pensamiento lógico (histórico).
- Habilidades del trabajo con las fuentes.
- Habilidades de la expresión o comunicación.

Esta propuesta aún tiene un innegable valor metodológico a pesar del transcurso del tiempo, lo cual facilita la comprensión del lugar de las habilidades durante el aprendizaje de la historia y los nexos con la formación de los conocimientos históricos.

En correspondencia con lo antes expuesto, las habilidades del pensamiento lógico son las acciones del intelecto en el proceso de cognición, cuya esencia radica en las operaciones lógicas de la actividad psíquica del alumno. Las habilidades del pensamiento lógico también tienen por esencia la actividad, lo particular consiste en que se trata de la actividad cognoscitiva.

Las habilidades del pensamiento lógico (histórico) son: análisis, síntesis, abstracción, comparación, generalización, definición, demostración, inducción, deducción, entre otras. Por la naturaleza del contenido histórico, están implicadas también: relatar, describir, identificar, definir, caracterizar, ejemplificar, explicar, argumentar, demostrar, valorar, entre otras.

Las habilidades del pensamiento lógico encuentran su concreción en su relación con el contenido de la ciencia. Por ello la relación del sujeto con el contenido histórico en el proceso cognitivo de apropiación implica el desarrollo del pensamiento histórico. De igual modo, el análisis, la síntesis, la comparación, la generalización, entre otras, se desarrollan a partir de operar con hechos, procesos y fenómenos históricos que como contenido se enseñan y aprenden en la escuela.

En la base del desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico están las operaciones lógicas del pensamiento: el análisis, la síntesis, la abstracción, la comparación y la generalización. Por tanto, para relatar y describir hace falta hacer análisis y síntesis. Para caracterizar igual, y de acuerdo con el tipo de caracterización se necesita relatar y/o describir.

Ejemplo, para caracterizar la comunidad primitiva en Cuba, se hace necesario describir instrumentos de trabajo, alimentación, viviendas, entre otros. Para caracterizar a Hatüey es necesario relatar algunas de sus acciones en la historia. La descripción también facilita la explicación, mientras la explicación es base para la argumentación y la demostración, entre otras habilidades. Por ello, en la medida en que se forman y consolidan determinadas habilidades se establecen las bases para otras habilidades más complejas.

Hay una relación dialéctica entre los conocimientos y su complejidad, y las habilidades y su complejidad. Mientras la narración, como habilidad, opera con conocimientos fácticos, la argumentación opera con conocimientos lógicos de un alto nivel de esencialidad. Por ello, la narración es una meta a alcanzar en escolares primarios, a su vez la argumentación es meta del preuniversitario cuando el pensamiento lógico del alumno está más conformado en sus estructuras.

Las habilidades del trabajo con las fuentes son las acciones que el alumno realiza para obtener la información histórica, procesarla y extraer mediante su estudio la información necesaria para formar su sistema de conocimientos históricos. Estas habilidades dependen del uso de las fuentes a disposición, ya sean objetos originales, textos,

fuentes orales, audiovisuales, entre otros. Cada fuente tiene sus peculiaridades y por tanto el dominio de las acciones y operaciones para obtener la información exige de dominio de técnicas particulares.

Ejemplo: el trabajo con el texto tiene sus técnicas, mientras que la visita a un museo histórico tiene otras, como lo tiene también la entrevista a testificantes o participantes en los hechos históricos. Estos procedimientos están en estrecha relación con las herramientas de investigación que utilizan los historiadores, que felizmente en los últimos años se incrementan y enriquecen a partir de la proliferación de nuevas corrientes historiográficas que aparecen en contraposición con el positivismo, solo apegado al documento histórico.

Sin embargo, hay acciones comunes en el trabajo con las fuentes: tomar notas, elaborar fichas y para procesar la información: elaborar resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, mapas, entre otros que devienen en habilidades generalizables al trabajo con dichas fuentes. De ahí que, la complejidad del trabajo con las fuentes va en ascenso desde la Primaria a la Secundaria Básica y de esta al Preuniversitario, tanto por la cantidad de fuentes a consultar como por la complejidad de las tareas con las fuentes que se seleccionan.

Por otra parte, las habilidades de la expresión o comunicación se refieren a aquellas técnicas de la comunicación que le permiten al alumno encontrar en el lenguaje las vías para expresar su pensamiento.

Las habilidades de la expresión se manifiestan por la vía oral, escrita y gráfica. Tarea que debe priorizar el docente de Historia, pues la consulta de fuentes para obtener la información necesaria que permita adentrarse en el nivel de profundidad del contenido histórico que exige cada nivel educativo, siempre implica la comunicación, al decodificar lo que se lee o lo que se infiere de la fuente portadora, que posibilita apropiarse de un contenido que el alumno estará en condiciones de comunicar.

Todos estos diversos tipos de habilidades en la enseñanza de la Historia solo se separan para su estudio, puesto que se dan en la interrelación. El alumno consulta fuentes, las procesa, lo cual implica su decodificación de acuerdo con los objetivos que tiene la historia en cada grado y nivel educativo, a la vez que comunica por variadas vías lo aprendido de la historia.

La historia que se enseña y aprende en la escuela debe asegurar que los alumnos formen y desarrollen los conocimientos y las habilidades, y a su vez posibiliten la educación en valores. Todo como parte de un único proceso de apropiación del contenido histórico.

3.4.4 La educación en valores desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia

La educación en valores a partir de las potencialidades del contenido histórico debe estar en correspondencia con las peculiaridades psicológicas de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Todo acto de enseñanza y aprendizaje es un acto

educativo, de desarrollo de cada sujeto que es educado. La escuela organiza un proceso consciente de educación, a la vez que interactúa con la familia, la comunidad y la sociedad en general, en función de esos fines.

En general, la literatura pedagógica reconoce que la educación es un proceso organizado, sistemático, de formación y desarrollo de los seres humanos mediante la actividad y la comunicación que se establece en la transmisión de los conocimientos y experiencias acumuladas por la humanidad. En este proceso se produce el desarrollo de las capacidades, habilidades, pero también se forman convicciones y hábitos de conducta.

Con respecto a los valores es necesario dejar claro que estos existen en la realidad social y se convierten en formaciones internas del sujeto, a las que se llega por un proceso que se desarrolla en un sistema dado. Por lo tanto, la formación y apropiación de los valores es un proceso esencialmente ideológico, en indisoluble correspondencia con las exigencias del sistema social (Báxter, 2007, 2009; Mendoza, 2009).

Los valores son un contenido de la educación, por ello si hablamos de educar en valores hacemos referencia a formar una personalidad armónica e integralmente desarrollada, donde los valores morales, cobran vital importancia. En este sentido, los valores morales constituyen un núcleo significativo para la educación (Chacón, 2002, 2008). Algunos de esos valores morales son: el patriotismo, la honestidad, la solidaridad, el humanismo, la identidad nacional y latinoamericana, entre otros.

En correlato con lo anterior, la Historia es una asignatura que aborda la actividad social, el despliegue de acciones de los hombres y las mujeres en su decursar por la historia. La asignatura estudia hechos, procesos y fenómenos históricos que siempre tiene protagonistas individuales y/o colectivos, que en su actuación revelan peculiaridades de su personalidad que al enseñarse pueden ser utilizadas para la reflexión de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

El estudio de la actividad de las masas populares en la historia y de las personalidades históricas debe escudriñarse para reflexionar sobre la manera en que los seres humanos enfrentan sus problemas, las acciones emprendidas y la naturaleza de estas, para que al estudiar el pasado, se eduque en el presente a los alumnos y sensibilizarlos en las cualidades positivas, que son las que debe imitar, ajustada a sus peculiaridades y contexto.

La complejidad de la vida en sociedad es un contenido con valores educativos que ayudan en la educación moral, que es el proceso que da como resultado la formación de los valores morales. Esa complejidad del contenido que revela contradicciones en el accionar de los seres humanos, los momentos de regreso en la historia, pero sobre todo el progreso, en todas las esferas de la actividad humana. La manera diferente de actuar de los hombres y las mujeres ante situaciones económicas, políticas, sociales y culturales contiene un mensaje con un alto significado para educar en valores a las nuevas generaciones.

La manera de enseñar la Historia y las reflexiones que con ese contenido se realizan en una clase tiene en cuenta las peculiaridades psicológicas de los alumnos. No se pueden hacer las mismas reflexiones con un escolar primario que con un estudiante de séptimo grado u otro que está en oncenno grado.

En las primeras edades es necesario reforzar los valores positivos a partir de la búsqueda de patrones que lo favorezcan; cuando ya están en grados superiores se continúa con este proceso, pero se incorpora el estudio más profundo de las personalidades, incluso las que tienen un papel negativo, puesto que su comparación y contrastación posibilita promover la reflexión y la toma de posición de los alumnos, como parte de su formación personalológica.

La historia no la componen solo las personalidades positivas, por ello la metodología de estudio de personalidades destaca la necesaria contextualización de las acciones de las personas, las necesidades de cada época y los aciertos o errores de acuerdo con ese contexto histórico, para sacar lecciones de lo estudiado.

La enseñanza de la Historia se estructura correctamente si el docente no solo conoce qué aspectos externos de los hechos, fenómenos y procesos históricos el alumno debe dominar al concluir una unidad o un curso escolar, sino que la selección de los contenidos permita la educación moral de los alumnos, al promover el protagonismo de ellos en su aprendizaje y contextualizar todo lo que aprenden en su actividad social cotidiana.

Por ello hay múltiples vías para la formación de valores desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. La escuela tiene que promover este aprendizaje no solo desde la clase, sino al aprovechar todos sus espacios educativos. Sin embargo, resulta indudable que la clase es la vía más importante para educar en valores, siempre que se aprovechen las potencialidades del contenido histórico.

Por esta razón, la reproducción y la memorización no favorecen la educación moral, la repetición mecánica genera simuladores que no asumen su papel crítico en la sociedad. Solo la elección de métodos productivos, problémicos y reflexivos que impliquen el protagonismo activo de los alumnos mientras aprenden garantizan su educación moral.

Todas las fuentes de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, si se aprovechan bien, son vías importantes para concretar esa aspiración educativa de la Historia, sin embargo, el contacto directo con el patrimonio histórico que está en museos, los lugares en que ocurrieron hechos históricos, la interacción con los protagonistas de los hechos históricos que aún viven, entre otros, tienen un valor agregado que el docente debe conocer y potenciar en la educación histórica.

También muestran muchas potencialidades los medios audiovisuales, los softwares educativos, entre otros. El valor no radica en la fuente, sino en la manera pedagógica y didáctica con que lo utilizan los docentes, cuestión que implica, además, conocer los intereses y motivaciones de los alumnos hacia las fuentes, en particular, las que se clasifican como tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

En la literatura de Didáctica de la Historia se reconoce el valor motivacional que tienen los filmes de contenido histórico, tanto documental como de ficción. Está probado investigativamente el impacto que causa en los alumnos cuando al estudiar el siglo XX se les proyecta el documental *Fascismo corriente*, que revela la esencia de ese fenómeno que trajo como consecuencias la muerte de millones de personas en el mundo y que hoy se manifiesta de diferentes maneras pero con el mismo objetivo; o el filme *Baraguá*, que aunque con criterios diversos, a veces contradictorios, recrea uno de los hechos más emotivos de nuestra historia y revela la intransigencia del cubano cuando las metas no se han alcanzado y se les invoca a claudicar.

El filme *Baraguá* recrea el hecho, permite identificar los participantes y la secuencia de acciones que se producen, que pedagógicamente estructurado permite reflexionar sobre las causas que llevan a esa protesta, contrastarla con el Pacto del Zanjón, para valorar críticamente la actitud de Maceo y los mambises allí reunidos en el final de la Guerra de los Diez Años. Valores como el patriotismo, la identidad nacional y la intransigencia tienen altas potencialidades de ser trabajados mediante la visualización de este filme, aunque la complejidad de la discusión debe variar de acuerdo con el nivel educativo en que se encuentre el alumno, pues cada educación tiene sus propias metas en la educación histórica.

En los últimos años, el filme *Inocencia* que recrea los sucesos del fusilamiento de los 8 estudiantes de Medicina, impacta por la forma en que se narran los sucesos y evidentemente ayuda a la identificación de los alumnos con eventos épicos de la historia nacional y su rechazo al colonialismo español que aplastaba la libertad de los cubanos en el siglo XIX.

La escuela también tiene que aprovechar el trabajo de las organizaciones estudiantiles y juveniles para promover la educación en valores desde la Historia. Los matutinos, los actos revolucionarios, los círculos de interés, las acampadas, las actividades socialmente útiles bien diseñadas tienen en la historia un contenido que puede dejar una huella en las actividades que se diseñan para la participación de los alumnos como parte de su proceso educativo. Sin embargo, la espontaneidad de este tipo de actividad educativa, la falta de reflexión con los alumnos acerca de su contenido, atentan contra el cumplimiento de los objetivos formativos a que se aspira.

3.5 Potencialidades del contenido para la educación histórica de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos

La historia estudia la actividad social de los seres humanos, el conjunto de actividades desplegadas por hombres y mujeres a lo largo de la historia, de naturaleza económica, política, militar, social y cultural. Hay una mayor tradición de la investigación de la actividad político-militar de los seres humanos, que explica por qué los currículos de Historia en la escuela privilegian este tipo de contenido con respecto a otros.

En el caso de Cuba, se aprecia una tendencia en el currículo escolar de incluir lo social y cultural, puesto que estas esferas cuentan con numerosos estudios por los historiadores en los últimos veinte años, así como son indispensables los trabajos

didácticos investigativos realizados por Álvarez, Díaz, Reyes, Romero, Palomo, Guerra, Infante, Tamayo, entre otros.

La historia política y militar tiene altos valores formativos, permite seguir la trayectoria de la actividad política desplegada por los hombres y las mujeres en la historia, elemento importante para defender las metas alcanzadas, después de pasar por estructuras políticas que desatendieron al pueblo, como se aprecia al estudiar la historia cubana, latinoamericana y universal.

Entender las formas de gobierno que han antecedido, las peculiaridades de la actividad política y su evolución histórica es básico en la educación ciudadana de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. La historia pasada revela cómo se han organizado los seres humanos en la sociedad, qué derechos y deberes han tenido, quiénes han gozado de privilegios y quiénes han tenido que trabajar y sobre sus hombros construir su nación.

La actividad política es inherente a todas las sociedades, sin embargo, en cada región y/o país ha tenido maneras diferentes de proyectarse. El alumno, es parte de la sociedad; hoy estudia lo que seres humanos han hecho en materia política y económica, mientras en el futuro tendrá que participar protagónicamente en la vida político, económica y social. El alumno aprende de lo realizado en el pasado, no para copiar lo que otras personas han hecho, sino para evaluar críticamente las mejores opciones en pos de perfeccionar la vida social.

En Cuba, al estudiar la historia desde la comunidad primitiva hasta nuestros días, el alumno aprecia los cambios que se produjeron. De una sociedad con una organización social primitiva, con participación colectiva y sin explotación de unos sobre los otros, irrumpen los conquistadores españoles para imponer las estructuras políticas, económicas y sociales del colonizador y obligarnos a ser colonia de España por cuatro siglos, mientras que al final del siglo XIX, EEUU irrumpe en la Guerra Hispano Cubana para impedir la independencia de Cuba e imponer un modelo neocolonial que durante cerca de 60 años nos ató al imperio del norte, hasta que el 1ro de enero de 1959 triunfa la revolución de los humildes y para los humildes que necesitaba Cuba para concretar su verdadera independencia.

Esta decisión de ser independientes y modelar la sociedad que se quiere para Cuba, inspirados en las pautas de los padres fundadores de la nación, genera históricamente un enfrentamiento con los EEUU y lo más rancio de la derecha cubana y mundial, que se unen para tratar de asfixiar al país, mediante medidas extremas, que incluye el bloqueo económico a un país más criminal que la historia conoce.

Es innegable la necesidad de conocer ese legado histórico, sensibilizar a los alumnos sobre la trayectoria que ha seguido la conquista de la independencia y la soberanía nacional, pero hay otras aristas de la historia que al ser estudiada devienen en claves para elevar la cultura de los alumnos, sobre todo para educarlos en el amor a los coetáneos, al despliegue de una actividad social y cultural que reafirme el camino elegido por la mayoría.

En los últimos años tienen un espacio, como parte de la educación histórica, contenidos históricos que antes estuvieron un tanto minimizados, como es el tema de la historia personal y familiar, la historia del hombre y la mujer común, la historia de los oficios y las profesiones, la historia de las mujeres, la historia de la esclavitud de los negros africanos, la discriminación racial y étnica, la discriminación sexual, la paz, la historia reciente, la vida cotidiana, entre otros. Son contenidos que abarcan problemas de la sociedad contemporánea, que la escuela tiene que abordar en su currículo abiertamente para intervenir más directamente en la educación de los alumnos.

No puede la escuela estar preparando para la futura vida social de los ciudadanos, si no relaciona tempranamente al alumno con el contexto social en que se desenvuelve, que le genera preocupaciones para su actuación cotidiana. La vida social en la escuela, la familia y la comunidad le provocan preocupaciones y problemáticas muy diferentes a las que tiene que solucionar en el currículum histórico que la escuela les propone; por ello hay que ajustar el proceso de selección y secuenciación del contenido histórico en función de las exigencias que dimanen del diagnóstico que se hace del alumno y su grupo escolar, la familia y la comunidad en que vive.

La selección de contenidos históricos con alta significatividad es un elemento esencial para estructurar un proceso educativo con resultados prácticos en la educación de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Un material que no solo lleva al alumno al pasado histórico nacional, sino que lo relaciona con la vida histórica familiar, comunitaria, nacional y universal, que le permita aplicarlo en su actividad social en la medida que aprende.

Alrededor de las potencialidades educativas de estos temas se realizan interesantes investigaciones, algunas constituyen tesis de maestría y doctorado, otras se encuentran en la fase final de elaboración para su defensa como tesis; en el caso de las que se exponen en este libro, la gran mayoría constituyen tareas de los proyectos de Investigación “CLIODIDÁCTICA: La enseñanza de la historia en la escuela. La Educación histórica de niños, adolescentes y jóvenes e Historia para enseñar y aprender”, constituido por profesores e investigadores de la Universidad de Las Tunas y colaboradores de las instituciones educacionales del Ministerio de Educación (Mined) en Las Tunas, cuyas propuestas se han experimentado, en los 5 últimos lustros, en escuelas de esta provincia como parte del perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en la búsqueda de una mejor calidad en la educación histórica.

En el próximo epígrafe, se muestra la explicación de algunos de estos contenidos históricos.

3.5.1 La historia personal, familiar y comunitaria

Esta propuesta considera que los hombres y las mujeres forman parte de la historia, lo hacen cotidianamente, son protagonistas y a su vez registradores de su transitar por la vida social y su conexión primaria le llega a través de la historia familiar. Cada alumno tiene una familia, que atesora una historia, a veces sin conciencia de las interesantes acciones cotidianas o lo que aportan al contexto comunitario.

Ese micromundo familiar tiene lazos que lo conectan con la sociedad, que expresa los rasgos de carácter general, común a otras familias, a su comunidad y a su nación. Recurrir al estudio de la historia familiar es apelar a la reconstrucción de la vida familiar, los patrones que la constituyen, recrear los momentos vividos que explican nuestro origen y los lazos que nos unen con las generaciones que nos preceden. En la estructura social la familia es una célula básica, por ello hay que potenciar desde su estudio en la escuela lo mejor de las tradiciones familiares, el apego a sus valores y la responsabilidad que tiene la constitución de una familia en los marcos de la nueva sociedad que se construye entre todos.

El estudio de la historia familiar posibilita conservar la memoria histórica de un núcleo de personas unidas por lazos sanguíneos y afectivos, para percibir la continuidad en las relaciones humanas, el sentido del cambio, la transformación, la heterogeneidad de elementos que influyen en la actuación de los seres humanos, la necesaria relación entre los elementos individuales y sociales, la capacidad de reflexión ante situaciones distintas que incluye las más dramáticas y conmocionantes, las costumbres de cada época histórica, pero también las normas y códigos éticos y su influencia en la regulación de la vida social familiar y social.

Temas como la historia familiar y de personas de la comunidad seleccionados como parte del contenido curricular poseen alta significatividad afectiva y ponen en tensión la voluntad de descubrir la conexión entre el presente familiar y comunitario con el pasado y le permite descubrir un entramado de relaciones que se devela en la medida en que domina el aparato metodológico de la investigación.

Cuanta satisfacción aporta contribuir a la preservación de la historia familiar, buscar el lugar de cada pariente en ese árbol genealógico y hallar las ricas anécdotas y situaciones de ese pasado que perduran en fuentes históricas disímiles. Un aprendizaje así es agradable conducirlo y reporta logros superiores si se conecta coherentemente con lo local y lo nacional, también si se integra en un enfoque interdisciplinar con otras asignaturas como Geografía, Literatura, Educación Cívica, entre otras (Reyes, 1999, 2007, 2013, 2017; Jevey, 2007).

Lo mismo sucede al estudiar la historia comunitaria, lo interesante de la historia de miembros de la comunidad, donde vive el alumno, y que, al descubrir los eventos de ellos, cambian su percepción sobre esas personas y valorizan las acciones que han realizado por el bien común. Cuántas anécdotas y vivencias se acumulan de maestros, carpinteros, mecánicos, médicos, ingenieros, barrenderos, y la gama de oficios y profesiones, así como de amas de casa. Seguir la trayectoria de la historia comunitaria, que implica los objetos de la cultura material y las acciones de sus moradores dan una orientación de la actividad desplegada a lo largo de la historia, que tienen su significado y que la escuela intenciona durante la educación histórico social.

Dentro de la historia familiar está el alumno, que tiene su propia historia, signada por momentos relevantes y menos trascendentes. La trayectoria de vida del estudiante no es larga, sin embargo, permite una estructuración cronológica válida para pensar en lo social desde las acciones desplegadas por el propio alumno. La historia personal se

inscribe en la historia familiar, delimita al alumno como parte de una agrupación social, invocando el continuo generacional necesario para apreciar los cambios que se dan en el micromundo social y que se abren al macromundo de la actividad de una comunidad, región y país.

Ser parte de una familia y desconocer su historia es despojar a los niños, los adolescentes y los jóvenes de su identidad más cercana; hay tradiciones familiares en oficios y profesiones, en organización de viviendas y en las peculiaridades de gustos y preferencias culinarias, de modas, de música, de cultura en general que se tienen que transmitir de generación en generación mediante el acercamiento a la historia de la familia. Si bien ello parece una responsabilidad que atañe a la propia familia, la escuela no debe desaprovechar darle un espacio a esa historia, compartirla en el ámbito escolar, familiar y comunitario para educar mejor a los alumnos.

Es fructífero y estimulante cuando la comunicación entre los mayores de la familia, incluyendo los abuelos, asume una posición protagónica en la educación histórica de los niños, los adolescentes y los jóvenes, y apelan a sus historias para prepararlos para la vida adulta; pero como no sucede siempre así, la escuela, y en particular la asignatura Historia, debe facilitar la integración de los alumnos y sus familiares, lo que indudablemente enriquecerá a ambas partes, tal y como sustenta Reyes (1999).

El alumno se tiene que sentir orgulloso de que al desempolvar la historia familiar, recupera y preserva su patrimonio histórico material, pero también el espiritual, ya que recrea anécdotas y vivencias, las sistematiza y organiza al convertirse en el protagonista de una actividad de preservación histórica con la que entra a la historia, de modo que en el futuro de su familia será siempre considerado como el actor que en el presente (ya pasado en el futuro) produjo una reflexión colectiva (sobre las tradiciones, costumbres, normas y otros elementos de valor histórico) que llegará a sus descendientes.

De este modo, se trata de no perder la historia protagonizada por la familia, para educar a los miembros más jóvenes, así como para afianzar lazos estables en la propia familia. Es necesario aclarar que las peculiaridades de la familia cambian en el transcurrir de la historia, sin embargo, hay elementos distintivos y esenciales a los que no se puede renunciar en la actualidad, en algunos casos hay que preservarlos.

El pasado histórico familiar es real, como reales son los miembros de su familia, aunque algunos no están ya vivos, pero se conservan objetos sobre ellos o huellas de su paso por la vida que se recogen en la historia oral familiar. La historia familiar libera a la enseñanza de la historia de esa sujeción estéril a los textos escolares, como la única fuente de aprendizaje, lo que en parte contribuye, por su mala utilización, al rechazo de los alumnos hacia esta materia.

3.5.2 La historia de las mujeres

Si los alumnos no se apropian de los contenidos históricos relativos a la historia de hombres y mujeres (que es la que debe enseñarse y aprenderse), su apreciación de la

historia y el papel de los sujetos en ella, seguirá permeada del enfoque androcentrista, con impacto en su actuación social cotidiana: familiar, comunitaria y social en general.

De un contenido histórico androcentrista se debe pasar a un contenido de historia total centrada en la actividad tanto de los hombres como de las mujeres, que le da una connotación diferente a la categoría didáctica contenido histórico en la manera en que se manifiesta en la práctica educativa, y lo más preocupante, en la selección y secuenciación de los contenidos de los actuales programas de Historia en las diferentes educaciones.

Para Infante (2009), el desarrollo de los contenidos históricos con enfoque de género se concibe desde la integración de tres categorías esenciales: la educación en género, la historia total, con marcada intencionalidad en la historia de las mujeres y la diversidad social para comprender la actividad social de los hombres y mujeres.

Los conocimientos históricos asociados a la educación en género incluyen: las actividades económicas, políticas, sociales y culturales desplegadas por mujeres y hombres a lo largo de la historia y precisa qué lugar ocupan unos u otros en cada época y período histórico, las causas que explican los cambios de posición, la represión sexista de hombres sobre mujeres, las ideas y normas establecidas por la sociedad para juzgar a hombres y mujeres más allá de la posición social que ocupen. También incluye las consecuencias inmediatas y mediatas de esa estratificación social a la que las mujeres históricamente fueron relegadas.

No menos importante, está lo referido a las habilidades para apropiarse de los conocimientos históricos relacionados con la educación en género. Se debe propiciar el trabajo con fuentes variadas que permitan apropiarse de los conocimientos, de manera que los alumnos puedan: describir la vida de hombres y mujeres en el transcurrir de la sociedad, caracterizar el lugar de los hombres y las mujeres en la sociedad, explicar las causas que dan origen al matriarcado y luego al patriarcado, así como las consecuencias que las normas establecidas históricamente por los hombres traen para mujeres y hombres, proponer la valoración del papel que tienen hombres y mujeres en la sociedad, los cambios que se operan y la necesidad de romper con esquemas sexistas establecidos.

Desde la educación en género se puede potenciar la educación de valores como: el respeto en la sociedad que deben tener hombres y mujeres, la tolerancia, la responsabilidad ante las tareas sociales de cualquier índole. Esta educación no se logra sin cimentar en los niños, adolescentes y jóvenes los conocimientos y las habilidades necesarias para comprender su lugar en la sociedad, así como el que ocupan los demás, lo que es básico en una sociedad donde prime la inclusión y la equidad.

Asociado a la educación en géneros está la categoría diversidad social, que permite comprender el lugar que históricamente ocupan los hombres y las mujeres como grupos sociales. Ello posibilita valorar críticamente, el protagonismo social de las mujeres en los diferentes períodos de la historia universal, americana y nacional, el proceso de

marginación en que fueron sumidas históricamente y su lucha por ocupar lugares perdidos desde el surgimiento del patriarcado.

Esta categoría permite comprender la naturaleza excluyente en los procesos históricos del lugar de las mujeres como protagonistas individuales y colectivas de la historia a la par del hombre. En la medida en que los alumnos, a partir de investigaciones, desentrañen la exclusión de las mujeres de la política y de determinadas actividades que eran solo para hombres, aprenderán Historia, y a la vez, comprenderán el grado de marginación a que fueron sometidas, lo que fomentará el rechazo a estos patrones heredados por la cultura patriarcal que impuso el colonialismo y consolidó el neocolonialismo.

Si se es consecuente con la propuesta realizada, se aprecia que la comprensión de la categoría diversidad social también favorece la formación y la educación en valores. Los adolescentes deben reconocer la diversidad social de hombres y mujeres en la historia, para identificar cómo enfrentar tales problemáticas en la actualidad, seguir desde la contemporaneidad con la ruptura de esquemas ancestrales y promover la equidad de géneros.

Realizado este análisis es necesario sistematizar los rasgos que caracterizan la historia de las mujeres. Es la parte del contenido histórico que aborda el accionar y protagonismo de las mujeres en las diversas actividades sociales, en su relación con los hombres, desde un proceso de aprendizaje que integra dialécticamente el pasado, el presente y el futuro; se estructura desde lo familiar, comunitario y social.

Para seleccionar los contenidos referidos a la historia de las mujeres se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

- Que se correspondan con los propósitos de la sociedad.
- Que permitan apreciar la evolución de la historia de las mujeres, sin perder la relación con la historia de los hombres.
- Que contengan una riqueza formativa para favorecer la educación de los alumnos.
- Que tengan relación con los problemas y preocupaciones de los niños, los adolescentes, los jóvenes, el grupo escolar y el contexto familiar-comunitario.

El contenido historia de las mujeres no pretende promover el feminismo que se enfrenta a los hombres, sino una mirada inclusiva, de justicia social. La historia de los seres humanos, como centro de la enseñanza y aprendizaje de la historia implica el despliegue de categorías como: enfoque y perspectiva de género, diversidad, equidad, inclusión, cultura de paz, entre otras, todo desde una mirada de la historia total que valoriza la didáctica social integral.

3.5.3 La historia reciente

Entre los teóricos de la investigación histórica se debate si la historia más cercana en el tiempo debe ser objeto o no de estudio, o dejar pasar unos años para percibir el rumbo

de los hechos o acciones que protagonizan los hombres y mujeres. Esta última idea lastra la investigación histórica, por la tradición impuesta por el positivismo desde el siglo XIX que la historia es solo el pasado, es la que se puede corroborar en los documentos, esto último considerado le da un carácter objetivo.

Sin embargo, la investigación es un proceso de aproximación a la esencia de un objeto, las conclusiones que hoy se hagan, pueden cambiar en tanto no se cierran para la comunidad científica y se enriquecen con nuevas miradas e interpretaciones de la ciencia.

La historia más inmediata, la que viven cada día los hombres y mujeres que integran la sociedad preocupa y genera interrogantes, hipótesis e ideas polémicas. La escuela no puede estar ajena a esa historia que transcurre hoy, o inmediato al hoy, pues al escudriñar en esta se necesita adentrarse en el pasado, momento en el que se encuentran las causas, los móviles y las razones que explican lo que sucede en el mundo en la actualidad (Pérez, 2021).

El tema de la historia reciente tuvo un incremento en su interés al concluir la II Guerra Mundial; era tal la destrucción generada por el fascismo y el conflicto imperialista que los historiadores no dejaban pasar largos intervalos de tiempo para valorar críticamente los periodos históricos.

En consonancia con lo antes dicho, la historia del tiempo presente, traducción más fiel del concepto francés, es aquella donde el tiempo es un elemento necesario en su estudio, que comparte con el resto de los periodos históricos, aunque sea el presente su principal objetivo.

A su vez, la historia coetánea, formulado por Aróstegui (1989), “la construcción y, por tanto, la explicación de la historia de cada época desde la perspectiva de los propios hombres que la viven. Es la historia de una edad cualquiera escrita por los coetáneos. En ese sentido es una categoría histórica y en forma alguna un periodo” (p. 33). Numerosas son sus acepciones en la literatura científica, ya que algunos investigadores la nombran historia inmediata, y la limitan a un periodo de tiempo corto, mientras que otros la llaman historia próxima.

Asimismo, historia muy contemporánea es la titulada por los ingleses, mientras que los alemanes la denominan historia de nuestro tiempo, al privilegiar el concepto de coetaneidad. La elegida por los españoles es historia del mundo actual y otros la nombran sencillamente historia reciente.

Es evidente que un acceso a los problemas de la realidad actual desde lo histórico permite acceder a esa dimensión desde los problemas de nuestro tiempo, lo que aporta una perspectiva dinámica al entendimiento del mundo social y de la historia, así como permite llevar al aula una historia más viva, más motivadora y relacionada con la vida de los alumnos. Si el historiador se adentra en la historia inmersa en los problemas de su tiempo, el profesor tiene la obligación didáctica y educativa de aproximar a los alumnos a comprender el mundo en que viven, su génesis, y a desarrollar los valores propios de su tiempo.

Los problemas sociales no pueden estar en un plano, mientras la escuela se ocupa de otros, a veces no comprendidos por los alumnos, por lo lejano en el tiempo y la falta de conexión con el presente que vive y le rodea.

Al estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia que se desarrolla con niños, adolescentes y jóvenes, se identifican dificultades que revelan las limitaciones que tienen para utilizar las herramientas que debe aportar la historia para la vida social:

- La no distinción de la información necesaria para valorar los hechos importantes que se dan en su contexto nacional e internacional.
- La dificultad de aplicar criterios multicausales en la explicación de hechos, procesos y fenómenos históricos que se manifiestan en la actualidad.
- La incapacidad de relacionar hechos históricos más lejanos con acontecimientos actuales o la falta de conexión entre pasado y presente.
- Su dependencia de los medios audiovisuales en la presentación de la información y su incapacidad para una lectura crítica de estos medios.
- La tendencia a la descripción y la falta de explicación y valoración de los hechos históricos que se manifiestan cotidianamente.
- No siempre están motivados por el estudio de los temas relacionados con el presente.
- Insuficiencias culturales en la ubicación espacio temporal de los hechos actuales y seguir su evolución temporal por las regiones del mundo.
- La percepción fragmentada y parcial que tienen del mundo presente, que dificulta su visión sintética.

En el caso de Cuba, cuando se imparte Historia contemporánea, americana y nacional en los programas, los temas relacionados con lo más inmediato están al final del semestre y/o curso, muchas veces estos contenidos se abordan un tanto atropellados, y quedan muchas interrogantes por resolver. También la historia de los últimos años a veces no se encuentra en el currículo y no se incluye en la enseñanza de la historia que impartimos. Temas de este tipo, en Cuba al menos, se atienden por otras vías como los turnos de Debate y reflexión, o con el conjunto de actividades de preparación político-ideológica que desarrolla cada escuela, pero como algo que se agrega al proyecto educativo fuera de la malla curricular.

La historia reciente no debe faltar al menos en las educaciones Secundaria Básica y Preuniversitario, con énfasis en este último nivel educativo, ya que es un aspecto necesario para la profundización del contenido histórico, tal y como se aspira con la enseñanza de la historia en esta educación y que muchas veces nos deja con insatisfacciones con el nivel de aprendizaje que se logra en los bachilleres que egresan de este (Pérez, 2021).

La organización de la docencia desde los hechos históricos actuales, recientes, su estudio y búsqueda en el pasado reciente o en el pasado pasado, como algunos teóricos lo conceptualizan, permite que el alumno se percate que lo que sucede hoy, no siempre ha sido así, y perciba con una mirada introspectiva y retroactiva que los problemas presentes, los hechos, procesos y fenómenos actuales tienen una historia pasada que ofrece la clave para entender el presente.

Además, posibilita este tipo de organización didáctica que el alumno perciba la responsabilidad que contrae desde el presente con el futuro; su historia reciente, insertado en un mundo cambiante y donde al tomar decisiones hoy, esto será mañana un pasado; y en el mañana que será el presente del alumno les corresponderá a ellos tomar decisiones para su país y el mundo.

La historia reciente tiene ventajas: la pluralidad de fuentes de que dispone el alumno para elaborar sus juicios de valor sobre los hechos históricos y la actuación de sus protagonistas. Entre estos tenemos: la prensa escrita y digital, la televisión, los documentales y filmes, las fotografías, el testimonio de los participantes, los libros que se publican sobre estas temáticas, entre otros.

Eso favorece la comparación de opiniones en las fuentes, los diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento y la posibilidad de tener criterios propios para pensar y repensar la historia que se vive y el papel de cada sujeto en esta. Se trata de valorar una historia en la que el alumno está insertado directamente, nadie se la cuenta, él la vive. Esto tiene mucho valor para la educación histórica de los alumnos, a la vez promover seres humanos sensibles a los problemas sociales cercanos o lejanos geográficamente.

Por tanto, la historia debe ser enseñada con la intención de educar a las nuevas generaciones. No es su objetivo que el alumno aprenda unos contenidos que tienden a olvidarse con rapidez. Los contenidos históricos, como parte de la cultura de la humanidad, devienen en claves para la educación histórica de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, si se considera como historia todas las actividades que despliegan hombres y mujeres en la trayectoria histórica social de la humanidad, desde la dimensión de la relación pasado, presente y futuro.

En tal sentido, la historia debe promover cambios en el aprendizaje histórico social que se aprecien en la manera de pensar lo social, los sentimientos que se evidencian en los alumnos y la manera de actuar socialmente, en correspondencia con las exigencias sociales, a su vez, el alumno aprecia la utilidad personal y social que tiene aprender esta materia. De ahí que la historia es para favorecer una educación histórica para la vida.

CAPÍTULO IV: LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA NACIONAL Y LOCAL EN LA ESCUELA ACTUAL

La historia oficial, heredera de todo el quehacer historiográfico anterior a la época decimonónica, modeló un tipo de historia para ser enseñada en las escuelas, encaminada a enaltecer la gesta heroica de la conquista, a promover las virtudes de los padres de la patria y los principales estadistas del siglo XIX. A estas propuestas responden los Annalistas franceses con una historia de corte económico y social tendiente a rescatar las historias locales, sin embargo son los historiadores marxistas británicos de la segunda mitad de siglo XX, quienes defienden con mayor vehemencia, la necesidad de una historia local en la que convergen lo demográfico, lo económico, lo social, y lo cultural, buscando una mayor aproximación al pasado y a personas que a merced de las grandes síntesis han ido quedando en el anonimato.

La historia local o la microhistoria, como la llaman algunos autores, es una de las principales corrientes historiográficas en los últimos años, debido a la amplia riqueza en objetos de estudio y de temas que brindan las fuentes existentes en archivos locales y personales, así como lo que queda en la memoria colectiva e individual. A estas razones se suma lo aportativo de la historia local a la conformación de la identidad cultural local, aspecto que le interesa a la historia, pero también a otras ciencias sociales.

La polémica si se incluye o no en currículo, se extiende desde hace unos años al qué y el cómo enseñar la historia local, su interacción sobre todo con la historia nacional, para desde la escuela promover la educación histórica de niños, adolescentes y jóvenes que privilegia el valor de la identidad local y nacional en un contexto globalizador que tiende a minimizar lo local con respecto a las propuestas culturales neocoloniales que provienen de los países desarrollados.

En este capítulo se reflexionará sobre la conceptualización de la historia local, la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la historia local en su relación con la historia nacional y las estrategias didácticas que favorecen el tratamiento a lo local en el currículo escolar, entre otros aspectos.

4.1 La importancia de la enseñanza de la historia nacional en la educación histórica de los niños, los adolescentes y los jóvenes

La naturaleza de los contenidos de la historia nacional favorece los procesos instructivos y educativos que se desarrollan en el marco escolar en interacción con los contextos familiar y comunitario. Los hechos, procesos y fenómenos históricos que han acaecido en cada nación permiten una mirada introspectiva sobre quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos. La asignatura Historia promueve el aprendizaje histórico de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos buscando la implicación protagónica de ellos mediante el acercamiento pedagógico que se realiza al acontecer social nacional.

La educación histórica de los aprendices no puede prescindir de contenidos de alta significatividad lógica y psicológica. La Historia que se enseña es para hacer pensar,

sentir y originar una actuación en correspondencia con las lecciones educativas que desde el contenido histórico se promueven.

La educación histórica es un núcleo importante de la educación general de cualquier ciudadano. No hay una educación integral que no incluya como un núcleo esencial la enseñanza de la Historia, por ello el significado que cada aprendiz le otorga a lo que aprende de la historia tiene que ver con el valor que le atribuye a la variedad de hechos, procesos y fenómenos históricos que estudia, donde lo cercano como pueblo genera en ellos mayor interés por ser más tangible y por evocar ideales de pertenencia a una comunidad, a una nación.

Los niños, adolescentes y jóvenes en Cuba estudian la historia universal, americana, nacional y local, pero estas últimas historias son sistematizadas desde la educación primaria hasta la universitaria por el valor que se le concede en la política educativa cubana a la comprensión del proceso de formación y desarrollo de nuestra nación y la nacionalidad como vía de educación en los valores morales que defiende el modelo social que se construye entre todos en Cuba.

El significado que tiene la enseñanza de la historia nacional y local se aprecia en los siguientes argumentos:

- Despierta el interés por el estudio del pasado a partir de que la selección de contenidos nacionales y locales, tienen significatividad en el presente de los niños, los adolescentes y los jóvenes. Partiendo del presente se le pregunta al pasado para responder las interrogantes que se generan en los que estudian la historia de su país.
- El estudio de la historia nacional, pero sobre todo la local, confirma la pertenencia de todos a la historia. Se enseña para que los alumnos aprecien que forman parte de la historia, que incluye también a su familia, así como la relación que esta guarda con la historia local y nacional. No puede haber aprendizaje consciente de la historia si no se logra involucrar al alumno como parte de esta.
- La educación histórica implica promover en los niños, los adolescentes y los jóvenes el protagonismo en el aprendizaje de la Historia. Se necesita reflexionar sobre el papel jugado por los hombres y las mujeres en cada época histórica, explicar las relaciones establecidas entre ellos, meditar sobre el papel de cada ciudadano en la sociedad a la que pertenece e incorpore un modo de actuación que lo implique en la transformación social. Cuando un alumno identifica la manera en que los miembros de su familia, comunidad y país han actuado en los diferentes momentos de la historia está en condiciones de tener un referente de las actuaciones adecuadas y rechazar las no correctas, que contextualizado ajusta su protagonismo a las exigencias actuales; de seguro que no será un alumno desentendido de la historia que aprende.
- Su estudio potencia la formación de la identidad nacional y local. La apropiación por los alumnos de los conocimientos históricos referidos a la historia local y nacional posibilita que se sientan parte de la historia y la vida de un país,

conocedor de sus costumbres, raíces, tradiciones y defensor de esos valores identitarios. Reconoce a los demás, a la vez que se reconoce como parte de un colectivo humano, llega a sentirse orgulloso de pertenecer a un país y se implica de diferentes maneras en la cultura que su país promueve.

- Se genera el respeto a los demás pueblos. El estudio de la historia universal, de la región en que se vive, de su propio país permite advertir la similitud en los procesos y fenómenos históricos, pero también de las diferencias. La advertencia de similitudes y diferencias es la base del respeto hacia otras naciones, con una cultura que puede ser cercana o lejana, pero que de todas formas se debe respetar. Se fomenta desde la historia la tolerancia a las tradiciones culturales de otros pueblos, pues se aprecia que los hombres y mujeres en disímiles lugares han elegido caminos diferentes sobre cuyas bases han conformado su cultura y esa elección hay que aprender a respetarla. Cuando se estudia la historia nacional y local se apropia de los elementos culturales identitarios y se compara con otras culturas, para entender en qué medida somos iguales y diferentes a otros pueblos, pero que todos somos parte del mismo planeta y debemos convivir en paz.
- Se prepara para insertarse en la vida social, pues se aprende de las peculiaridades o particularidades que tienen las relaciones sociales familiares, locales y nacionales. Desde que nacemos somos educados a partir de las relaciones sociales que establecemos con la familia y la comunidad; proceso que se realiza a la par también por los agentes educativos de la escuela. El aprendizaje histórico local y nacional revela las complejidades que genera las relaciones sociales, pero se potencia la reflexión sobre la actuación que asumen los hombres y las mujeres a lo largo de la historia para preparar paulatinamente a los niños, los adolescentes y los jóvenes para su actividad social. Los adultos del mañana se encuentran hoy estudiando en las escuelas y la asignatura Historia, juntos con el resto de las materias del currículo, debe prepararlos para la vida.
- La historia local y nacional es una materia escolar que debe hacer pensar. El ejercicio cotidiano de pensar prepara al individuo para sus funciones sociales. La activación de las operaciones lógicas del pensamiento, que permite tener criterios propios, poseer recursos personales para el ejercicio de la crítica y para escuchar criterios diferentes posibilita que un individuo esté en condiciones para actuar con conocimientos de las causas y el contexto en el que se desplaza como miembro de una sociedad. La historia que se aprende de memoria, además de olvidarse con relativa rapidez, no impacta en la educación de la personalidad de los alumnos y se convierte su enseñanza en un acto estéril. Pensar la historia nacional y local es reflexionar sobre sus hechos, procesos y fenómenos para entender la actividad desplegada por hombres y mujeres, así estamos en condiciones de entender mejor la familia que me corresponde, la comunidad y el país donde vivo y defender sus mejores tradiciones.

- La apropiación de las herramientas metodológicas de la investigación histórica son un valioso aporte para su actividad social. La investigación histórica sobre lo nacional y lo local les permite a los alumnos aprender a hipotetizar, a buscar argumentos que justifiquen los juicios o ideas que se tienen sobre los hechos históricos y sus actores, a defender mediante la comunicación oral o escrita la información que se recopila, procesa, ordena y organiza. Todo ello tiene un valor educativo muy alto para su inserción social, para su vida adulta.

4.2 Aspectos didácticos de la historia local en su interrelación con la historia nacional

La historia local o microhistoria, tal y como afirmamos antes, se constituye en una de las principales ramas o corrientes de la historiografía en los últimos años. Desde el estudio de la historia local se contribuye al establecimiento de una identidad local, lo que pone a disposición de los habitantes de un lugar, una abundante información acerca de sus raíces, que más allá de los mitos, tradiciones y leyendas, abarca los hechos relevantes del contexto más cercano, sus emblemas, su geografía y también, sus aportes a la historia patria, al marcar un sentido e incluso una responsabilidad histórica con el desarrollo social local.

Su presencia en la escuela es posible por el incremento de investigaciones sobre la historia local, potenciada por la influencia de la corriente historia social y propugnada por el marxismo inglés de la década del cincuenta del siglo XX, los estudios regionales que se produjeron en América Latina y el Caribe, que dieron otra visión de las historias nacionales y un redescubrimiento del pasado de culturas minimizadas durante el colonialismo y el neocolonialismo, con su variante contemporánea de la globalización neoliberal.

Ese impulso recibido por la historia local en lo científico, se respalda por un incremento del interés por esta por parte de los investigadores de la Didáctica de la Historia y también por los docentes que imparten esa asignatura en los diferentes niveles educativos.

La inclusión o no en el curriculum escolar de este tipo de historia, provoca no pocas polémicas, sobre todo relacionadas con el hecho de que el estudio de la historia nacional se limita si se favorecen metodologías de aprendizaje tendientes a fortalecer la búsqueda, análisis y aprehensión de la realidad histórica de la localidad. Sin embargo, la influencia creciente de estos contenidos en el fortalecimiento de la identidad local, la elevación de la responsabilidad con la transformación de la sociedad y los retos que hoy asume la historia local, relacionados con la necesidad de indagación de múltiples procesos estructurales, en los que se involucran los seres humanos con su quehacer cotidiano, revela a todas luces en los últimos treinta años, la necesidad de favorecer su presencia en el curriculum. Ello exige, naturalmente, el establecimiento de vínculos coherentes entre lo nacional y lo local en la enseñanza de esta materia.

En Cuba, son reconocidos los trabajos que sobre esta área del conocimiento realizan los autores Díaz, Rodríguez, Acebo, Reyes, Palomo, Romero, Núñez, Álvarez, entre otros.

Uno de los elementos polémicos relacionados con la enseñanza de la historia local es qué entender por esta. Los estudios teóricos y metodológicos sobre la historia regional, desde la ciencia historia, se incrementan en los últimos años, de ahí que se considera una región histórica la que está constituida por una región más o menos extensa, con una población estable históricamente constituida, que genera vínculos culturales resultados de la interacción de los grupos sociales que lo conforman y descansa sobre una organización económica, política y social que forma parte de una estructura jerárquica superior a la cual se supedita.

Sin embargo, esta definición de historia regional vista desde la ciencia historia no puede ser tomada al pie de la letra para la conceptualización del tratamiento didáctico de la historia local. Este es uno de los elementos más polémicos, qué entender por la historia local que hay que enseñar en la escuela. Si bien la mayoría de los trabajos que se dedican a este aspecto enfatizan que el estudio de la historia local tiene que ver con el entorno donde viven los niños, los adolescentes y los jóvenes, no siempre se está claro sobre cuáles son sus límites geográficos.

El acercamiento a la historia más cercana del alumno no tiene que coincidir necesariamente con las especificidades geográficas de la región histórica, aunque ello no significa no tenerlo en cuenta.

En este sentido, en Cuba actualmente hay una división político-administrativa estructurada en provincias y municipios, lo que implica que una región histórica abarque más de una provincia o que en una provincia se conjuguen aspectos de más de una región. Bajo esas circunstancias es válido que la organización didáctica de la historia local incluya el estudio del territorio que abarca una provincia, así como los municipios que la integran. Eso asegura que los niños, adolescentes y jóvenes de una provincia estudien los mismos hechos, procesos y fenómenos históricos del territorio provincial, además, cada municipio incluye aquellos que tienen una mayor connotación en esa área geográfica.

Por tanto, se define didácticamente a la historia local como el estudio de los hechos, procesos y fenómenos históricos cercanos o lejanos en el tiempo que reflejan el acontecer económico, político, social y cultural del accionar de las masas populares guiados por personalidades históricas de un determinado territorio y que guardan su nexos con la historia nacional, en la medida que promueve el interés por el estudio de la historia nacional al potenciar la formación de ideales, sentimientos y valores identitarios en los niños, adolescentes y jóvenes (Reyes, 2011, 2014).

La historia local refleja las peculiaridades del accionar histórico de los hombres y mujeres en su territorio, promoviendo las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales de su entorno y conformando la cultura de una región. El acercamiento educativo a la historia del entorno geográfico tiene muchas ventajas para

la formación y desarrollo de la personalidad de los aprendices, pues el conocer la trayectoria histórica del lugar en que se vive (lo que le rodea como escenario geográfico), los protagonistas de la cultura que comparte y que debe ayudar a preservar, los hace protagonistas de la propia historia y continuadores de los proyectos emprendidos por las generaciones precedentes.

La historia local no se puede estudiar fragmentada de la historia nacional, es parte indisoluble de esta. Lo local no se puede sobrevalorar con respecto a la historia nacional, no obstante, todos los hechos locales no tienen la misma connotación en la nación, si bien todos tienen potencialidades para ser utilizados en el proceso educativo que se promueve desde la escuela.

De ahí que no puede incluirse en el currículo todo lo que se investiga sobre la historia local; una sobrecarga de conocimientos tendrá una repercusión negativa durante el aprendizaje. Esta advertencia pedagógica y didáctica es importante en momentos en que se incrementan los estudios históricos locales y se cuenta en Cuba con la historia de las provincias y de los municipios. Es imposible que la escuela pueda asumir la responsabilidad de enseñarlo todo, más bien debe ser una parte de la historia local, pero que no puede ser al libre albedrío sino desde criterios pedagógicos.

El trabajo didáctico con la historia local se enriquece con la definición de Reyes (2009) relacionado con el principio de la interrelación de la historia personal, familiar, local, nacional y universal en la educación histórica de los niños, adolescentes y jóvenes. Este principio es el resultado de la sistematización teórico-práctica realizada por el autor antes citado de las investigaciones elaboradas por Álvarez (1998, 2006), Romero (1999), Leyva (2002), Rivera (2004), Acebo (1991), González (2014), Bao (2004), Guerra (2007), Jevey (2007), Infante (2009), López (2013), Rojas (2013), Grave de Peralta (2013), Tamayo (2014), Reyes (2015), Caballero (2015), como parte de los proyectos *CLIODIDÁCTICA: la enseñanza de la Historia en la escuela* (2006-2012) y *La educación histórica de niños, adolescentes y jóvenes* (2013- 2016) de la Universidad de Las Tunas.

Se sostiene por Reyes (2011), que la historia personal y familiar contextualizada ofrece un acercamiento al aprendiz a la historia más cercana a él afectivamente, revela el protagonismo de los seres queridos en el accionar histórico familiar y los nexos que tiene con los hechos, procesos y fenómenos locales. La reconstrucción de la historia personal y familiar, su reflexión cognitiva y afectiva devela un mundo de eventos con valor instructivo y educativo, al utilizar las herramientas metodológicas de la investigación histórica y el protagonismo de cada uno de los miembros de la familia y del propio aprendiz en la vida social.

La integración de lo personal y familiar, en particular del entramado de relaciones sociales que genera la familia y su accionar social, con la historia comunitaria, con lo local, permite comprender el contexto histórico en que se desenvuelven los hombres y mujeres de su entorno, cuya explicación no puede estar completa si no está matizado por el proceso histórico que ocurre en una nación, a la vez esta no se puede sustraer de

lo universal, que como escenario más general mantiene su nexo con los eventos particulares de cada región y país.

Los argumentos antes expuestos revelan que no se tiene una verdadera percepción y comprensión de la historia nacional si no se establece su relación con la historia personal, familiar y local. Lo local es síntesis de la actividad de las familias que han vivido y viven en un entorno y permiten seguir la trayectoria contradictoria de la actividad social, escenario en que deben insertarse los niños, adolescentes y jóvenes.

En consonancia, el tratamiento de la historia local cumple las funciones instructivas y educativas. La función instructiva tiene que ver con la apropiación por parte de los aprendices de un sistema de conocimientos específicos de la historia de la localidad, proceso que exige de un sistema de habilidades que favorecen su formación y la comunicación de esos saberes.

La función educativa de la historia local trasciende el valor de lo instructivo. La apropiación de los conocimientos históricos locales es un vehículo educativo que favorece la formación de ideales, sentimientos, actitudes y valores relacionados con el amor a la tierra donde se nace, a las tradiciones culturales y revolucionarias del territorio, el respeto a la actividad desplegada por las generaciones anteriores, el valor de la cultura material y espiritual local y la educación patrimonial que se expresa en la tendencia a preservar, conservar y promocionar los valores patrimoniales que se atesoran en la localidad.

La historia local tienen una ventaja con respecto al resto de las historias que se enseñan en la escuela y es la proximidad de las fuentes para su aprendizaje, están en su entorno: en las personas que viven en la localidad, en el patrimonio cultural de las ciudades, poblados y campos de la región en que viven, que favorece la promoción de tareas investigativas que, además de entrenarlos cognitivamente, los acerca en lo emocional a un mundo muy cercano, pero a veces desconocido para los aprendices. La enseñanza de la historia local debe potenciar las investigaciones de los aprendices, pero deben gradarse de acuerdo con el nivel educativo en que se encuentran los alumnos y en correspondencia con las exigencias del programa de la asignatura Historia en cada grado y las aspiraciones del modelo de las educaciones.

La selección de los contenidos históricos locales debe hacerse a partir de los siguientes criterios:

- Puedan relacionarse con los contenidos seleccionados sobre la historia nacional en el currículo escolar.
- Abarquen todas las actividades de los hombres y mujeres en lo económico, político, social y cultural.
- Incluya los conocimientos con potencialidades instructivas y educativas para la formación y desarrollo de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes.
- Sean hechos, procesos y fenómenos históricos representativos de las diferentes etapas de la historia nacional.

- Que la particularidad de los hechos históricos locales les permita a los aprendices comprender los procesos, fenómenos y hechos históricos que estudia en la historia nacional.
- Existan fuentes históricas y del conocimiento histórico disponibles para que los aprendices las consulten.
- Permitan la realización de microinvestigaciones históricas al utilizar el aparato metodológico que despliegan los investigadores profesionales.
- La complejidad de los hechos seleccionados esté acorde con el nivel de desarrollo psicológicos de los aprendices.

Esa aproximación de los alumnos a la investigación histórica debe ser aprovechada, tanto para favorecer el desarrollo de la esfera cognitiva como de la afectiva.

La investigación histórica que realizan los alumnos como parte de las tareas que se planifican por la escuela permite el entrenamiento en las herramientas para la búsqueda, procesamiento y exposición del material histórico. La historia local que se conoce por esta vía es el resultado de la indagación de los alumnos, no es algo que el docente ofrece de forma acabada, por ello debe ser planificada cuidadosamente para que cumpla sus fines instructivos y educativos.

No se puede orientar una investigación sobre la historia local sin que el docente tenga una preparación previa sobre el terreno de lo que va a encontrar el alumno. Un docente que no conoce a profundidad la historia local que se decide para su provincia, pero que además no identifica y explora pedagógicamente las fuentes de que dispone para planificar las tareas investigativas, está condenado al fracaso, por ello hay que decidir investigaciones al tener en cuenta algunas recomendaciones metodológicas:

- Estudio del docente de los temas que conforman la historia local que va a enseñar a sus alumnos. Una autopreparación efectiva es garantía de que el docente tenga la cultura histórica necesaria que le permita tomar las decisiones didácticas más acertadas de acuerdo con las exigencias del grado en que se desempeña.
- Exploración previa de las fuentes con que deben interactuar los alumnos para conocer los límites que ellos encontrarán en el desarrollo, con acierto, de la tarea investigativa asignada.
- Precisión del objetivo, los conocimientos a alcanzar, los métodos a utilizar, la forma en que el alumno presenta la información recopilada, las vías para socializar la información en el grupo escolar, entre otras.
- Entrenamiento pedagógico a los alumnos con respecto a las técnicas e instrumentos a utilizar en la tarea. Ejemplo: en la confección de una guía de entrevista a un testificante, en la forma de anotar la información, de procesarla, de resumirla, entre otros aspectos.

- Revisión parcial individual y grupal de la tarea investigativa que realizan los alumnos, hacerle las correcciones necesarias y percatarse si el alumno es el que realiza la tarea o lo realizado lo ha hecho algunos de sus familiares. Es prudente advertir a la familia sobre el trabajo que van a realizar los alumnos y cuáles son los límites de la asesoría familiar, pues muchos padres tienden a hacer el trabajo por los hijos y eso no ayuda al desarrollo personal de ellos.
- Estimular los esfuerzos de todos los alumnos por muy pequeños que sean los resultados que se obtienen en el momento de la revisión parcial.
- Explorar el impacto personal que tiene ese tipo de tarea en el aprendizaje de cada alumno; si se apropia de las herramientas investigativas, si le llega el mensaje educativo que el tema objeto de estudio tiene como potencialidad.
- Es recomendable que los resultados de esas investigaciones no se expongan solo en el aula con la participación del grupo durante la clase, sino promover variadas formas de socialización entre las que se encuentran: contar con la presencia de los sujetos de la investigación siempre que sea posible, exponer los resultados fuera de la escuela, sobre todo en los escenarios históricos locales o en las instituciones culturales que atesoran parte del patrimonio histórico.
- Se sugiere la conservación de los informes escritos de las investigaciones para que puedan ser utilizadas en otras actividades de la escuela. Ese dossier puede ser conservado en la biblioteca de la escuela o en el departamento docente, u otro lugar que la escuela determine.

Con los elementos antes expuestos se pueden resumir las razones que justifican la pertinencia de la historia local en el currículo escolar:

- Las fuentes documentales primarias sobre la vida y las instituciones locales y regionales, son variadas y se encuentran localizadas en las bibliotecas, las hemerotecas y los archivos, en ellos pueden encontrarse informes de las autoridades locales, correspondencia y documentos diversos sobre la vida del municipio, los papeles de familia, en los archivos privados, las crónicas de viajes, los censos de población, aspectos demográficos y los documentos económicos de producción, que si bien son de uso del historiador de oficio, todos revelan aspectos de interés relacionados con la historia.
- A los efectos del trabajo con microhistoria o historia local los docentes disponen de la posibilidad de emplear estrategias didácticas para utilizar la prensa escrita y las tradiciones orales como fuentes para el aprendizaje de la asignatura. También, adquieren especial significación el análisis de las memorias individuales y colectivas, la literatura y las fuentes iconográficas (fotografías, obras plásticas), testimonios orales (grabados o de fuente oral), los monumentos y los sitios históricos, las obras arquitectónicas y las esculturas, entre otras.
- La inclusión de la historia local en el curriculum escolar promueve el empleo de la metodología de investigación histórica, sin olvidar los ajustes o arreglos

didácticos que ello requiere y como consecuencia estimula el análisis, la creatividad y la crítica como procesos de pensamiento necesarios para construir y reconstruir el conocimiento histórico.

- Ofrece la posibilidad de rescatar tradiciones locales y junto a ello, fortalecer una plataforma cultural básica acerca de lo acontecido en la sociedad en general y en el escenario local en particular, en este proceso el camino transitado contribuye a la construcción de la identidad individual, social y cultural, y, facilita la creación y recreación de los valores, costumbres y creencias que cada una de esas sociedades considera trascendentes, al evitar la desvalorización de la propia cultura e historia.
- La sociedad actual nos ofrece una gran variedad de fuentes, el moderno desarrollo de la ciencia y la técnica hace que a diario los medios de comunicación masivos, pongan a disposición de los alumnos un volumen considerable de información que ejercen una fuerte influencia en el proceso de socialización de los sujetos; sin embargo, no siempre los acerca a las historias y preocupaciones locales y cotidianas. El conocimiento de la historia local, correctamente utilizado y transmitido desde la escuela, promueve la identificación y el reconocimiento de lo propio y facilita la comprensión ofrecida por dichos medios
- La indagación de la historia en el escenario local contribuye a la concreción de la relación teoría-práctica, y consolida la relación con la historia nacional, al mismo tiempo que favorece, un enriquecimiento de la enseñanza de esta materia, a través de este vínculo; los alumnos aprenden a clasificar las fuentes, discernir las más importantes y asimilar conscientemente la utilización de estas en el proceso de obtención de la información, lo que de hecho puede ser útil no solo para la clase de Historia, sino para resolver los problemas de la vida cotidiana.
- Finalmente la práctica de la recuperación de la historia local, posibilita un trabajo interdisciplinar y transversal al integrar distintas áreas del conocimiento: con las ciencias sociales desde la recuperación de la historia, el análisis y la contrastación de fuentes, el análisis de todo el espectro espacio-temporal; el área de Humanidades, desde la producción oral y escrita; el área de Artes con la producción iconográfica y la utilización de las nuevas tecnologías en la búsqueda de fuentes y utilización de software por parte de los alumnos.

4.3 Estrategias didácticas de la historia local en el currículo escolar

El docente de Historia debe potenciar estrategias didácticas que favorezcan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la historia local. Se asume por estrategias didácticas el conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica, que involucra a sus alumnos para el cumplimiento de las tareas previstas.

En ese caso, se trata de promover estrategias de enseñanza de la historia local por parte de los docentes para lograr que el alumno asuma las estrategias de aprendizaje

de ese contenido. De ahí que se asume la enseñanza de la historia local desde una concepción de enseñar a aprender y de aprender a aprender. Además, las estrategias de enseñanza aprendizaje de la historia local deben considerar las aspiraciones del modelo de cada educación, de los programas de Historia para la educación y el grado, las peculiaridades psicológicas de los aprendices y del contexto grupal, familiar y comunitario en que se produce el proceso de aprendizaje, para que sea efectivo y concreto.

4.3.1 Estrategias para la Educación Primaria

La enseñanza de la Historia de Cuba tiene en la Educación Primaria cubana un carácter propedéutico, con énfasis en algunos de los principales hechos y procesos históricos, así como de las más destacadas personalidades de nuestra historia nacional. La historia local no se puede enseñar fuera de esos presupuestos.

Las estrategias están en función de aprovechar las potencialidades de las fuentes que posibilitan el estudio de la historia local por parte de los escolares primarios, integran métodos que favorecen la independencia cognoscitiva y formas de organización que corresponden a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Se despliegan estas estrategias, tanto en las clases de nuevo contenido como las que se desarrollan para sistematizar y consolidar los contenidos históricos.

Las estrategias que se proponen son las siguientes:

- Fuentes orales: exposición del maestro, dramatización del grupo, entrevistas a participantes en hechos históricos locales, entrevistas a testigos de hechos históricos locales.

Este primer grupo de estrategias que favorecen la interacción de los escolares primarios con las fuentes orales posibilita: tomar anotaciones sobre lo que se expone, organizar la información que se anota para exponer lo comprendido. En el caso de las entrevistas a participantes y testigos les permite desarrollar habilidades para realizar un sistema de preguntas que les aporte conocimientos sobre los participantes y las acciones desplegadas en los hechos histórico locales.

- Fuentes escritas: folletos didácticos de historia local, libros sobre el tema, artículos de la prensa local.

Posibilitan que los escolares localicen información relacionada con los hechos históricos locales que estudian. De acuerdo con las exigencias de esta educación los escolares buscan datos sobre los hechos y personalidades de la localidad seleccionados como parte de la historia local. Esa acción es base para elaborar narraciones, descripciones, caracterizaciones, así como ofrecer explicaciones sencillas sobre las causas y consecuencias de los hechos estudiados.

- Visitas a lugares históricos, tarjas y monumentos:

Estas visitas pueden realizarse con la compañía del maestro, pero también los escolares pueden ir con sus familiares y amigos. En la Primaria esta estrategia promueve la búsqueda de información fáctica de la riqueza de hechos históricos de la localidad, la familiarización con los lugares y apropiarse de la esencia fáctica que denota la actividad social intensa de la comunidad donde vive.

Como resultado de la búsqueda de información se sugieren tareas como: hacer dibujos de lo observado, composiciones.

- Visitas a museos que atesoran objetos vinculados a la historia de la localidad: tiene muchas potencialidades didácticas, primero porque permite el contacto con objetos de la cultura material vinculados a los hechos y personalidades de la localidad que despierta el interés de los escolares; segundo con el contenido del museo es posible organizar disímiles tareas: describir, hacer fichas, hacer dibujos, confeccionar composiciones, entre otros.
- Visitas por la ciudad o el pueblo donde está enmarcada la escuela: es una estrategia muy propia de la Educación Primaria, pues el recorrido por la ciudad con el objetivo de identificar los lugares con valor histórico nacional, local y comunitario despierta el interés de los escolares. Se produce un acercamiento a lugares recorridos antes o no por los escolares pero que con esta variante se reconoce la ciudad de otra manera, es como redescubrirla desde su historia.
- Consulta de software educativos sobre la historia de la localidad: en cada provincia se elaboran software que contienen una variedad de fuentes audiovisuales, libros en soporte digital, tareas para escolares, documentos metodológicos para docentes. Cada una de las fuentes contenidas en un software tiene potencialidades para utilizar disímiles estrategias, por ejemplo: fotos de lugares históricos de la provincia y el municipio, fotos de personalidades de la localidad, videos de hechos locales, entre otros.
- Trabajo con cronologías y con gráficas de tiempo: apoyada las fuentes anteriores se deben favorecer la confección de cronologías, por ejemplo: con los hechos históricos locales, las acciones principales de personalidades locales que estudian. Se debe combinar con la cronología de la historia nacional que se confecciona en el grado a partir de la ubicación de los hechos históricos en la gráfica de tiempo.

Ejemplos de tareas que favorecen las estrategias antes mencionadas:

- 1- Durante el estudio de la Guerra de los Diez Años en Las Tunas has conocido la actividad de algunas personalidades tuneras:
 - a) Identifica en la ciudad calles, instituciones, escuelas u otras que lleven el nombre de hechos o personalidades tuneras relacionadas con esa guerra.
 - b) La personalidad tunera que más destaca en la guerra fue el Mayor General “Vicente García González”. Menciona las acciones más importantes protagonizadas por este tunero y valora cuál de sus

cualidades positivas son fuente de inspiración a los pioneros tuneros de hoy.

- 2- Visita la Plaza de la Revolución “Vicente García” de Las Tunas o consulta el software educativo “Aprendiendo mi Historia”, para que elabores un resumen con el nombre de los ocho generales tuneros que participaron en la Guerra de los Diez Años. Asocia esos nombres con calles, instituciones, escuelas; precisa bien su ubicación geográfica en la ciudad de Las Tunas.
- 3- Investiga la actividad desplegada en la Guerra de los Diez Años por Mercedes Varona, para ello busca datos de su lugar y fecha de nacimiento, niñez, acciones principales y sobre todo la participación que tuvo en la guerra.
 - ¿Conoces si el nombre de Mercedes Varona lo llevan algunas instituciones, escuela o centros laborales?
 - Averigua el grado de conocimiento que tienen las personas de esas instituciones sobre Mercedes Varona.
 - Elabora una propuesta para que se conozca mejor a esa importante representante de la mujer tunera entre la población de la ciudad.

4.3.2 Estrategias para la Educación Secundaria Básica

La enseñanza de la Historia de Cuba en el noveno grado tiene en la Educación Secundaria Básica un carácter de sistematización, se imparte luego de haber recibido esta Historia en la Primaria y dos grados de Historia Universal y de América, que permiten una mejor comprensión de los hechos, procesos y fenómenos nacionales y locales. El adolescente ya ha estudiado algunos aspectos de la historia local, ahora se trata de darle una mayor profundidad e incluir otros que no estaban en los programas de quinto y sexto grado.

Las estrategias deben favorecer el trabajo en dúos y equipos en la realización de microinvestigaciones; este tipo de tarea didáctica debe ser bien dirigida por los docentes a partir de la elección de temas de interés histórico, pero con grandes potencialidades educativas de los declarados en el sistema de conocimientos históricos locales del noveno grado en que puedan emplearse técnicas e instrumentos de la investigación histórica, involucrarse con las instituciones culturales comunitarias y aprovechar disímiles espacios en el contexto escuela-familia-comunidad para su socialización.

Las estrategias que se desplieguen en la Secundaria Básica deben promover la participación protagónica de los adolescentes, pero sobre todo un mayor nivel de independencia. Cada tarea relacionada con la historia local se inserta en una etapa de la historia y permite la comprensión de los hechos, procesos y fenómenos nacionales, para ello el análisis, la síntesis, la comparación y la generalización están en la base de estas para que cumpla sus funciones instructivas y educativas.

Asimismo, las estrategias son similares en cuanto a las fuentes declaradas para la Primaria, pero con una mayor sistematización en las causas, las consecuencias, las huellas, que tienen los hechos locales en su relación con la historia nacional. Por tanto, se trabaja el nivel de conocimiento fáctico, pero se profundiza en lo lógico, de ahí la complejidad de las tareas y sobre todo que piensen sobre lo que aprenden y su utilidad para la comprensión de la actividad social nacional y local.

Por esta razón, se potencian las fuentes orales, con un incremento de las investigaciones con participantes y testigos de los hechos locales, siempre ubicados en el panorama nacional que como contexto ubica a todo suceso local. Además, se aprovechan las vivencias, recuerdos y anécdotas familiares y comunitarias sobre la Historia de Cuba en la República Neocolonial y sobre todo el accionar del pueblo a partir del 1ro de enero de 1959.

Asimismo, se aumentan los niveles de complejidad en la utilización de las visitas a museos, lugares históricos, tarjas y monumentos, así como el propio conocimiento de lo histórico de la ciudad donde se vive (sus calles, su patrimonio arquitectónico, sus lugares más emblemáticos con una historia que contar, sus habitantes y su accionar a lo largo la historia en una constante producción material y espiritual, entre otros).

Las tareas de esta educación deben favorecer diferentes tipos de informes, resúmenes, esquemas, tablas cronológicas y sincrónicas, comentarios, entre otros, en el que los adolescentes revelen los resultados de la indagación histórico local. Por tanto, no debe faltar la reflexión oportuna y siempre educativa de para qué y por qué hay que conocer la historia local y el papel de los adolescentes para que esa historia no sea olvidada, cuestiones estas escasamente trabajadas didácticamente desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia local.

Ejemplos de tareas que favorecen esas estrategias:

- 1- Visite en el Museo Provincial “Vicente García” la sala de arqueología, recorre sus vitrinas y recopila la información que te permita caracterizar los grupos aborígenes de la localidad. Debes tener en cuenta los siguientes elementos: ubicación cronológica, principales asentamientos, actividades económicas, instrumentos, técnicas, utensilios, así como los materiales utilizados para su elaboración, tipo de economía, costumbres y tradiciones.
- 2- Como parte de las tradiciones patrióticas del pueblo tunero, los días 26 de septiembre de cada año se recuerda la toma e incendio de la ciudad por las tropas de “Vicente García González”. Al tomar en consideración lo explicado en el folleto de historia local sobre este hecho:
 - a) Narra las acciones de ese día y explica la lógica de estas.
 - b) Valore la frase pronunciada por Vicente García en el momento que decide incendiar la ciudad para que no cayera en manos españolas.
 - c) Consideras que esa frase tiene vigencia para la actual generación de tuneros.

4.3.3 Estrategias para la Educación Preuniversitaria

La enseñanza de la Historia de Cuba en el Preuniversitario tiene un carácter de profundización, se imparte luego de haber recibido esta Historia de Cuba en la Primaria y en la Secundaria Básica, incluso los “Encuentros con la Historia de mi Patria” en séptimo y octavo grados. Su intención es favorecer la comprensión del proceso revolucionario cubano desde el siglo XIX hasta nuestros días, a partir del estudio profundo de los hechos, procesos y fenómenos nacionales y locales, así como los protagonistas individuales y colectivos.

Se produce un tercer acercamiento a la historia local para revelar la actividad desplegada por los hombres y mujeres del terruño más cercano en el accionar social. Se utilizan las fuentes antes descritas para Primaria y Secundaria Básica, las orales, las impresas, los medios valiosos que atesoran los museos, la riqueza factual y espiritual de numerosos lugares, los monumentos y las tarjas, pero desde lo fáctico y es para elevarse a un nivel de reflexión, de conclusiones, de apreciar la utilidad de lo que se aprende desde la historia local.

Para esta educación es factible la realización de microinvestigaciones sobre temas de la historia local que generen en los adolescentes y jóvenes la indagación, la reconstrucción de hechos, la valoración de personas con mayor o menor impacto en la historia, pero con aportes a la vida social, a la cultura de un territorio, también para ejemplificar lo que cada parte del país ha hecho y su impacto sociocultural.

La complejidad en las tareas depende del diagnóstico de cada alumno y su grupo, pero no se debe quedar en el conocimiento fáctico y en la reproducción de información tomada de las fuentes a su disposición. Las formas de presentación de lo indagado deben llevar a ofrecer conclusiones, hacer comparaciones, a ejemplificar desde lo local un proceso o hecho que se produce a nivel nacional, entre otros aspectos.

La historia local debe formar parte de los temas de seminario, tipo de clase que se debe fomentar en el Preuniversitario como vía para favorecer la independencia cognoscitiva, el estudio independiente e individual, que los prepare para enfrentar las exigencias de la Educación Superior.

En correspondencia con lo anterior, las sociedades científicas que se promueven en los preuniversitarios tienen un espacio para la investigación de temas de la historia local, que luego son presentados en eventos y otras formas de socialización, al favorecer la educación de la personalidad y forjar el amor y el respeto por la historia y sus tradiciones.

Ejemplos de tareas que favorecen estas estrategias:

1- Ejemplifique con 3 elementos las acciones conspirativas que se producen en Las Tunas previo al inicio de la Guerra de los Diez Años.

a) Ubique las acciones en tiempo y espacio

2- Nuestro Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz, en el discurso conmemorativo por el Centenario del inicio de la Guerra de los Diez Años expresó: "... aquella década dio hombres extraordinarios, increíblemente meritorios."

a) Argumenta la afirmación anterior a partir de los conocimientos que tienes sobre la historia de tu localidad.

3- Investiga en el folleto de historia local y las fuentes disponibles de la historia local el papel de Brígida Zaldívar en la Guerra de los Diez Años. Prepara una actividad divulgativa para realizar con otros grupos del Preuniversitario, en el que utilices la información recopilada.

Consideraciones finales

La historia nacional es imposible enseñarla y aprenderla en los diferentes niveles educativos, si no se incluyen la historia local. Desde la mirada a la historia de las familias, comunidades y regiones de un país se logra un acercamiento cognitivo y actitudinal a la actividad desplegada por personas del contexto más cercano al alumno en el pasado y en el presente.

La interrelación entre la historia familiar y local con la historia nacional permite estructurar un proceso de enseñanza-aprendizaje que valoriza los hechos más cercanos afectivamente al alumno para a la par adentrarse en la historia de otros seres humanos que tienen una actividad destacada en lo nacional. No hay formación de identidad nacional y local al eludir el estudio de las historias nacional y local.

Por esta razón, el profesor de Historia debe dominar la didáctica de la historia local en su integración con lo nacional, para poder estructurar un proceso que sea desarrollador y formativo. Es acercarse a la historia que los ayuda a entender quiénes somos, de dónde venimos y qué debemos hacer para no perder la cultura generada por las generaciones de esa localidad.

Bibliografía

- Acebo, W. (1991). *Apuntes para una metodología de la enseñanza de la historia local en su vinculación con la historia patria*. La Habana: Pueblo y Educación
- Addine, F. y otros (2004). *Didáctica. Teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación
- Álvarez, C. (1993). *La escuela en la vida*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Álvarez, C. (1995). *La pedagogía como ciencia o epistemología*. La Habana: Félix Varela.
- Álvarez, R. M. (1989). *El desarrollo de las habilidades en la enseñanza de la Historia*. La Habana: Pueblo y Educación
- Álvarez, R. M. (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado*. Honduras: Universitaria.
- Álvarez, R. M. (1998). Historia-alumno-sociedad. En *Educación #95*. La Habana, Cuba.
- Álvarez, R. M. (2006). *Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales: aprender del pasado para ser protagonista en el presente*. Cochabamba: KIPUS.
- Aróstegui, J. (1989). La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales. En J. Rodríguez (Ed.), *Enseñar Historia: Nuevas propuestas* (pp. 33-52). Barcelona: Laia.
- Arteaga, F. (2020). *La filosofía de la educación desde la obra martiana*. Las Tunas: Editorial Académica Universitaria (Edacun). Recuperado de <https://edacun.ult.edu.cu>.
- Austin, T. (2001). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Básica*. Chile: Universidad Arturo Prat.
- Bao, L. (2004). *Una concepción didáctica dirigida a desarrollar los intereses cognoscitivos, profesionales y sociales de los estudiantes para el estudio de la Historia de Cuba en la educación superior* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.
- Báxter, E. (2007). *Educación en valores, tarea y reto de la sociedad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Báxter, E. (2009). *La formación de valores: Una tarea pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Blanco, A. (2007). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Blanco, A. (2014). El proceso de socialización e individualización del sujeto. En M. Cobas (Ed.), *Acercamiento a la educación desde la perspectiva sociológica* (pp. 56-62). La Habana: Pueblo y Educación.
- Briones, G. (2002). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

- Caballero, A. (2015). *Las fuentes orales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Educación Secundaria Básica* (tesis doctoral inédita). Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.
- Camejo, H. (2014). Las ciencias sociales en América Latina: un análisis desde el enfoque de Walter Mignolo. *Sociológica*, 29(81), pp. 283-292.
- Chacón, N. (2002). *Dimensión ética de la educación cubana*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chacón, N. (2008). Valores y cultura general integral. Despertando al Alba. En *Educación, ciencia y conciencia*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Concepción, L. (2020). *La historia de la niñez en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba en el segundo ciclo de la educación primaria* (tesis doctoral inédita). Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.
- Díaz, H. (2007). Enseñanza de la Historia. En *VIII Seminario Nacional para Educadores* (pp. 18-21). La Habana: Pueblo y Educación.
- Díaz, H. (2004). Dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas priorizadas: Historia. En *V Seminario Nacional para Educadores* (pp. 8-10). La Habana: Pueblo y Educación.
- Díaz, H. (2006). *A propósito del conocimiento de la historia como componente esencial de la cultura general e integral de todo educador*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Díaz, H. (2006). *Sobre la historia y otros temas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Díaz, H. (2008). Notas sobre la enseñanza de la Historia de Cuba. *Revista Cuba Socialista*, (46), pp. 21-25. La Habana, Cuba.
- Díaz, H. (Comp.) (2002). *Enseñanza de la Historia. Selección de lecturas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Figuroa, G. (2013). Las ciencias sociales y la actualización del modelo económico y social cubano. Potencialidades y principales retos. *Universidad de La Habana*, (276), pp. 48-58. La Habana, Cuba.
- González, A. (2014). *La educación patrimonial en el preuniversitario* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.
- Grave de Peralta, M. A. (2013). *El tratamiento a los contenidos históricos en la Licenciatura en Estudios Socioculturales* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.
- Guerra, R. (1923). *La defensa nacional y la escuela*. La Habana: La Moderna Poesía.
- Guerra, S. (2007). *Modelo didáctico para el tratamiento de la historia de los oficios y las profesiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Secundaria Básica* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.

- Infante, Y. O (2009). *Concepción didáctica para el tratamiento al contenido referido a la historia de las mujeres en el programa de Historia de Cuba en la Educación Secundaria Básica* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.
- Jevey, A. F. (2001). *¿Historia personal y familiar en el curriculum de la escuela primaria?* (trabajo de diploma inédito). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.
- Jevey, A. F. (2007). *Concepción didáctica para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Educación Primaria* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.
- Lage, A. (2013). Las funciones de la ciencia en el modelo económico cubano: intuiciones a partir del crecimiento de la industria biotecnológica. *Universidad de La Habana*, (276), pp. 59-81. La Habana, Cuba.
- Leal, H. (2002). *Pensar, reflexionar y motivar las clases de historia*. La Habana: Pueblo y Educación
- Lenin, V. I. (1975). Tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo. En *Obras Escogidas en tres tomos*, t. I. Moscú: Progreso.
- Llopis, C. y Carral, C. (1986). *Las ciencias sociales en el aula*. Madrid: Narcea.
- López, G. J. (2013). *El tratamiento a la temporalidad y la espacialidad históricas en la Educación Preuniversitaria* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.
- Martí, J. J. (1975). Tres Héroes. En *Obras Completas*, t. 18. La Habana: Ciencias Sociales.
- Martí, J. J. (1994). *La Edad de Oro*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martí, J. J. (1997). *Cuadernos martianos I, Primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez, M. y otros (2003). *Reflexiones teórico-prácticas desde las Ciencias de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Marx, C. y Engels, E. (1979). *La ideología alemana*. La Habana: Editora Política.
- Mendoza, L. (2009). *Cultura y valores hoy. Aproximaciones a un desafío*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Núñez, J. (2013). Sin cultura humanista no hay plenitud del hombre en el reino de este mundo. Entrevista a José Antonio Baujín. *Universidad de La Habana*, (276), pp. 228- 238. La Habana, Cuba.
- Pagés, J. (1997). El tiempo histórico. En *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Horsori.

- Pagés, J. y Santisteban, A. (2013). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagés y A. Santisteban (Ed), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicios de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Palomo, A (2001). *Didáctica para favorecer el aprendizaje de la historia nacional y la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social a partir del tema del hombre común* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.
- Partido Comunista de Cuba (PCC) (2011). *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución Cubana*. VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. La Habana, Cuba. Soporte digital.
- Pla, S. (2011). *El presente como tiempo en la Didáctica de la Historia*. Ponencia presentada en X Congreso de Investigación Educativa, México.
- Quintero, C. (2007a). *La educación ambiental desde los contenidos históricos en la Educación Secundaria Básica*. Material del proyecto CLIODIDÁCTICA. Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.
- Quintero, C. (2007b). *Modelo didáctico para desarrollar la dimensión ambiental de los contenidos históricos desde la formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica* (tesis doctoral inédita). Instituto de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.
- Reyes, J. I. (1999). *La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.
- Reyes, J. I. (2007). *Enseñanza de la Historia para la escuela actual*. La Habana: Educación Cubana.
- Reyes, J. I. (2014). La interrelación filosofía-historia-didáctica de la historia. En O. Lolo y otros (Comp.), *Enseñar ciencias sociales en la escuela media: tendencias y exigencias metodológicas* (pp. 1-30). La Habana: Pueblo y Educación.
- Reyes, J. I. (2015). *Enseñar y aprender Historia en el Preuniversitario*. La Habana: Educación Cubana.
- Reyes, J. I. (2017). *Fuentes para enseñar y aprender la historia*. La Habana: Educación Cubana.
- Reyes, J. I. (2018). Historia para aprender, pensar y actuar: ¿utopía o realidad? *Opuntia Brava*, 5(1), pp. 43-50. Recuperado de <https://opuntiabrava.ult.edu.cu>
- Reyes, J. I. y Jevey, Á. F. (2018). Buenas prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia desde el proyecto de investigación. *Opuntia Brava*, 6(3), pp. 70-80. Recuperado de <https://opuntiabrava.ult.edu.cu>

- Reyes, J. I. y otros (2007). *Enseñanza de la Historia para la escuela actual*. La Habana: Educación Cubana.
- Reyes, J. I. y otros (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la Historia en la escuela*. La Habana: Educación Cubana.
- Reyes, J. I. y otros (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la Historia en la escuela*. La Habana: Educación Cubana.
- Reyes, J. I. y otros (2011). *Enseñanza de la historia nacional: un enfoque desde lo local*. La Habana: Educación Cubana.
- Reyes, J. I. y otros (2013). *Enseñar y educar desde la Historia*. La Habana: Educación Cubana.
- Reyes, J. I. y otros (2015). *Enseñar y aprender Historia en el preuniversitario*. La Habana: Educación Cubana.
- Reyes, J. I. y Palomo, A. (2014). Enseñanza de la historia nacional. Un enfoque desde lo local. En J. J. Sierra, J. I. Reyes y A. Palomo (Comp.), *Compendio de trabajos de posgrado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Reyes, O. (2015). *El discurso de Fidel Castro Ruz como fuente de enseñanza y aprendizaje de la Historia en el preuniversitario* (tesis doctoral inédita). Instituto de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.
- Rivera, M. (2004). *El patrimonio cultural de la localidad y su contribución al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba en la Secundaria Básica* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, Cuba.
- Rodríguez, J. A. (2005). La enseñanza de la historia local ayer y hoy. Una aproximación histórico-cultural necesaria. En *Enseñanza de la Historia (Lecturas para docentes)*, (1). Material en soporte digital.
- Rojas, A. L. (2013). *La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Educación Preuniversitaria* (tesis doctoral inédita). Instituto de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.
- Romero, M. (1999). *Una propuesta de diseño curricular de historia social de la comunidad para la escuela* (tesis de maestría inédita). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Romero, M. (2005). *Formación humanista en la enseñanza de la Historia*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Romero, M. (2006). *Didáctica de la Historia*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Romero, M. (2010). *Didáctica desarrolladora de la Historia*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En A. Santisteban y J. Pagés (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 65-84). Madrid: Síntesis.
- Tamayo, Y. (2014). *La cultura de paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Educación Secundaria Básica* (tesis doctoral inédita). Instituto de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba.
- Vilches, A. y Gil, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press.
- Zemelman, H. (2016). *Sobre la situación actual de las ciencias sociales*. Recuperado de <http://www.archivochile.com/>.