

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO

“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”

HOLGUÍN

FACULTAD DE HUMANIDADES

**EL PATRIMONIO IDENTITARIO CAMPESINO Y SU PROYECCIÓN AXIOLÓGICA EN EL
PROCESO DOCENTE-EDUCATIVO DE LA SECUNDARIA BÁSICA SUBURBANA**

**Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas**

Autor: Lic. Juan Carlos Rodríguez Cruz

Tutores: Prof. Tit. Lic. Carlos Córdova Martínez, Dr.C

Prof. Tit. Lic. Amauris Laurencio Leyva, Dr.C

Holguín, 2007

SÍNTESIS

La tesis aporta, desde un enfoque de historia social, una vía para el desarrollo de la identidad nacional en las nuevas generaciones. La investigación parte de la importancia de la identidad cultural campesina en la formación de nuestra nacionalidad y la necesidad de superar la descontextualización entre la Secundaria Básica Suburbana y su entorno, relacionando a los estudiantes con el patrimonio cultural de origen campesino.

La investigación se desarrolla alrededor del siguiente problema: la descontextualización de la Secundaria Básica Suburbana con el medio identitario cultural predominantemente campesino en el que está enclavada.

El objetivo es la presentación de un Modelo Pedagógico fundamentado en la relación identidad-patrimonio-contexto cultural, con base en el patrimonio cultural de origen campesino, dirigido a favorecer la formación identitaria en el proceso docente-educativo de la Secundaria Básica Suburbana.

El primer capítulo contiene la fundamentación epistemológica del objeto de estudio. El segundo capítulo, después del momento del diagnóstico, define la contradicción en su fase interna y le da solución teórica a través de un modelo pedagógico, a partir del cual se diseñan las tareas docentes integradoras.

En el tercer capítulo se muestra la aplicación del criterio de expertos al modelo y las tareas docentes integradoras, para determinar su factibilidad y se realiza, por último, una valoración parcial de su implementación en la práctica, la que demostró las

potencialidades de la propuesta. La tesis contiene además conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA FORMACIÓN IDENTITARIA.	10
Epígrafe 1. 1 Los fundamentos teóricos de la relación identidad-patrimonio como base para su implementación pedagógica.	10
Epígrafe 1. 2 Reconstrucción histórica del contexto identitario patrimonial: La formación histórica de la comunidad de San Andrés.	31
Epígrafe 1. 3 El patrimonio identitario de la comunidad de San Andrés y su valor educativo para la Secundaria Básica Suburbana.	40
CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO, CON SALIDA PRACTICA A TRAVÉS DE TAREAS DOCENTES INTEGRADORAS, DIRIGIDO A FAVORECER LA FORMACIÓN IDENTITARIA EN LOS ESTUDIANTES DE LA SECUNDARIA BASICA SUBURBANA.	47
Epígrafe 2.1 Caracterización de la Secundaria Básica Suburbana Vladimir Ilich Lenin respecto a la formación identitaria, en relación con su contexto cultural.	47
Epígrafe 2.2 Diseño y explicación del Modelo Pedagógico.	51
Epígrafe 2.3 Propuesta de tareas docentes integradoras para estimular la formación identitaria en la Secundaria Básica.	68
CAPÍTULO III: CONTEXTUALIZACION DE LA PROPUESTA EN LA PRÁCTICA.	98
Epígrafe 3. 1 Análisis de la aplicación del método Criterio de Expertos para determinar la pertinencia del modelo y las tareas docentes integradoras.	98
Epígrafe 3. 2 Instrumentación parcial en la práctica.	105
CONCLUSIONES	116
RECOMENDACIONES	118
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

Introducción

El proceso de globalización neoliberal, dirigido desde los grandes centros de poder imperialista, incide negativamente en el desarrollo multilateral de la sociedad mundial. Los más perjudicados son los países menos desarrollados, que no solo se ven sometidos a despojos y discriminación económico-social; sino que son afectados en su esencia cultural, al ser agredida su identidad.

Los valores son un componente esencial en la formación de la personalidad, el sostén de lo más genuino y representativo de la sociedad histórica en que se vive. Ellos son esencias raigales en la educación, fenómeno que en la práctica educativa ofrece la posibilidad de impugnar elementos de los códigos axiológicos caducos y establecer normativas y juicios más cercanos a la realidad educativa.

Los valores tienen carácter histórico-concreto, por lo que cada sistema social, cultura, modo de producción y época histórica, posee un sistema axiológico que lo identifica y con el cual se reconocen los sujetos sociales. La identidad cultural tiene significado axiológico.

La identidad cultural se origina en el proceso histórico, como producto del desarrollo de una comunidad determinada, que va adquiriendo características propias que la singularizan y la distinguen dentro del conjunto de pueblos y naciones. La formación identitaria conduce a la transformación del sujeto de cultura en sujeto de identidad, el cual se cimienta en los valores culturales que evidencian y definen su comportamiento y actividad. El estudio teórico del fenómeno de la identidad cultural revela la amplitud cosmovisiva de su esencia y lo profundamente polémico que resulta su contenido.

El tema de la identidad cultural ha sido valorado por múltiples investigadores entre los cuales se destaca Cuningchan (1987), Zamora (1994), García y Baeza (1996), Delgado (2000) y Pupo (2002). Se resalta la labor del Centro Fernando Ortiz, en cuya colección insignia "Fuente Viva" se encuentra una obra del Tutor; así como la del Centro de Estudios Juan Marinello, algunos de cuyos integrantes son citados en esta investigación.

El estudio de la identidad cultural con intencionalidad pedagógica ha sido poco tratado, a pesar de su importancia cardinal en la formación integral de las nuevas generaciones. Entre sus cultivadores se pueden citar, Laurencio (2002), el cual plantea un modelo para el desarrollo de la identidad cultural a través de la asignatura de Historia de Cuba en Secundaria Básica; Acebo (2005), que aborda la Identidad cultural latinoamericana, Fernández (2006), que trabaja la identidad campesina como componente de la formación laboral agrícola y Montoya (2005), que aborda tangencialmente el problema en la contextualización de la cultura en el currículo de las carreras pedagógicas.

Respecto al trabajo con el patrimonio cultural las fuentes son muy diversas, tanto cubanas como extranjeras, al respecto es menester destacar Arjona (1986), Prat (1996), Hernández (1998), Domínguez (2000), Estepa (2001), Ares y Cuenca (2002), Santos (2003) y Córdova (2006).

Entre las investigaciones pedagógicas que tratan el tema del patrimonio se encuentra la tesis doctoral de Rivera (2004), que aborda la educación patrimonial a partir de la Historia Local en Secundaria Básica y la del citado Fernández (2006), en la que se desarrolla la relación patrimonio-identidad.

Importantes en la conformación pedagógica de la investigación fueron los trabajos de Reyes (1999), Palomo (2001), Sánchez (2003) y Varona (2007), los que abordan la formación del estudiante a través de distintas vías que ofrece la historia social.

Sobre los presupuestos anteriores, la investigación transita por una amplia pista epistemológica que se fundamenta en la interrelación identidad-patrimonio-contexto; a partir de la cual la tesis incursiona en el trabajo educativo con el patrimonio relacionado con la identidad cultural campesina.

El contexto seleccionado para realizar la investigación fue el poblado de San Andrés, más propiamente el Consejo Popular homónimo, heredero de una de las zonas de colonización campesina más antigua de la jurisdicción holguinera. En este entorno los alumnos deben entrar en contacto de forma consciente con la cultura campesina; no se trata de determinar las especificidades del medio, aunque no se excluye, lo importante es que los alumnos interioricen la importancia de la identidad cultural campesina, a partir de la cotidianidad en el ambiente en que viven.

La Secundaria Básica “Vladimir Ilich Lenin”, del poblado de San Andrés, municipio de Holguín, donde se ejecuta la investigación tiene carácter suburbano. En esta investigación se entiende por Secundaria Básica Suburbana aquella que está situada en pequeños poblados y donde parte significativa de la matrícula se origina en las áreas rurales aledañas. Estos poblados con una estructura urbana presentan, sin embargo, una fuerte influencia de la cultura campesina y su economía se fundamenta, principalmente, en las relaciones con el campo que los circunda.

En la Secundaria Básica Suburbana, donde se realiza la investigación, la mayoría de los estudiantes, aproximadamente un 70%, proceden de zonas rurales comarcanas, e

incluso el poblado de San Andrés se desarrolla en un ambiente semi-urbano. A pesar de lo anteriormente expresado se ha podido constatar que se ofrece un enfoque cultural predominantemente urbano, con tendencia a la crítica de los valores identitarios campesinos.

El estudio preliminar, como parte de una investigación introductoria, realizado por el autor en la comunidad de San Andrés permitió determinar algunas tendencias relacionadas con la problemática:

- Los adolescentes tienden a negar sus orígenes, costumbres y tradiciones y a asimilar rápidamente lo que ellos consideran modos de actuar más modernos. Los jóvenes desestiman las tradiciones, la música y los bailes campesinos.
- La comarca está sujeta a un fuerte proceso de emigración hacia la ciudad, en particular de las personas más calificadas, lo que conspira contra su desarrollo sostenible.
- A pesar de lo anterior, el consejo popular de San Andrés atesora un rico patrimonio campesino.

El diagnóstico fáctico inicial desarrollado en la secundaria básica Vladimir I. Lenin arrojó los siguientes resultados:

- Con las nuevas transformaciones en la Enseñanza Media, donde aproximadamente el 60% de las clases son por TV, no se dedica suficiente atención al trabajo cultural de fundamento identitario y en el caso de San Andrés menos aún a los valores identitarios de origen campesino.

- Muchos estudiantes perciben las tradiciones culturales de su ámbito rural como algo pasado de moda, desconociendo el valor identitario y patrimonial de dicho sistema de tradiciones, costumbres y leyendas.
- La escuela, en este caso la Secundaria Básica, situada muy próxima al medio rural, está haciendo muy poco por vincularse culturalmente con dicho medio.

Las valoraciones anteriores permitieron arribar a la siguiente **contradicción en su manifestación externa**, la cual está presente en la descontextualización de la Secundaria Básica Suburbana con el medio identitario cultural predominantemente campesino en el que está enclavada, no obstante el lugar destacado que ocupa la cultura campesina en la conformación de nuestra nacionalidad. De la anterior insuficiencia deviene, en el plano pedagógico, el **problema científico** de esta investigación.

Esta situación se enfrenta en la investigación a partir del tratamiento pedagógico a la relación identidad- patrimonio-contexto cultural en el proceso docente-educativo. En la búsqueda realizada se han encontrado varios trabajos, que abordan el problema de la identidad y el patrimonio cultural, desde la pedagogía, la mayoría de cuyos autores ha sido analizada críticamente en la fundamentación realizada. En la literatura internacional y nacional no se ha constatado el tratamiento pedagógico a la relación patrimonio-identidad cultural en el proceso docente-educativo. Solo en las tesis de maestría de Vázquez (2005) y de doctorado de Fernández (2006), se aborda el tema de la relación intrínseca entre patrimonio-identidad cultural; sin embargo, esta relación necesita una mayor connotación didáctica y pedagógica.

A partir de lo anterior el problema se concreta en el siguiente **objeto** de la investigación: la interrelación identidad-patrimonio-contexto cultural en el proceso docente-educativo.

Los estudios pedagógicos dirigidos a esta interrelación sobre la base de la cultura campesina se inician y conforman en una naciente línea de investigación, dirigida desde el Centro de Estudio de Cultura e Identidad de la Universidad “Oscar Lucero Moya de Holguín” de la cual esta forma parte.

Precisamente esta tesis está orientada a la instrumentación pedagógica de la interrelación identidad-patrimonio-contexto cultural, sobre la base del patrimonio cultural de origen campesino, a partir de la Secundaria Básica Suburbana.

El **objetivo** de la investigación es la presentación de un Modelo Pedagógico fundamentado en la relación identidad-patrimonio-contexto cultural, con base en el patrimonio cultural de origen campesino, dirigido a favorecer la formación identitaria en el proceso docente-educativo de la Secundaria Básica Suburbana.

En consecuencia con el objetivo planteado el **campo** de acción se manifiesta en la interrelación de la identidad con el patrimonio cultural de origen campesino de la localidad, en el proceso docente-educativo de la Secundaria Básica Suburbana.

En correspondencia con el problema, objetivo y campo de acción se establece como **idea a defender:**

Se puede contribuir a favorecer la formación identitaria de los estudiantes de la Secundaria Básica Suburbana a partir de un modelo pedagógico, que conciba la identidad cultural campesina como un elemento esencial del proceso docente-

educativo y favorezca la interrelación vivencial con su patrimonio cultural, en el contexto rural o semi-urbano en que estos interactúan.

Para dar solución al problema y cumplir con el objetivo se proponen **las tareas de la investigación:**

1. Analizar críticamente los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la relación identidad-patrimonio-contexto cultural, como base para su implementación pedagógica.
2. Valorar la formación histórica de San Andrés, como contexto identitario-patrimonial, donde los estudiantes vivencian su identidad de raíz campesina.
3. Caracterizar la situación existente en la secundaria básica Vladimir Ilich Lenin de San Andrés, respecto al desarrollo de la formación identitaria y su relación con el patrimonio fundamentalmente campesino de su contexto cultural.
4. Diseñar el modelo pedagógico para favorecer el desarrollo de la formación identitaria, con énfasis en el patrimonio cultural campesino, de los estudiantes de la Secundaria Básica Suburbana.
5. Definir una propuesta de tareas docentes integradoras, como salida práctica del modelo.
6. Determinar la factibilidad del modelo y las tareas docentes integradoras, desde las perspectivas de su implementación parcial en el contexto de la Secundaria Básica Suburbana.

Metodología

La investigación se basa en el Materialismo Dialéctico y toma elementos de los paradigmas investigativos cualitativo y cuantitativo, privilegiando el primero. En la investigación se triangulan ideas, fuentes y paradigmas. Precisamente la triangulación es una de las vías de validación de esta investigación. Los métodos están signados por la relevancia del paradigma cualitativo.

Métodos teóricos:

Análisis y crítica de fuentes, tomando como procedimientos los métodos del pensamiento lógico: inducción-deducción, análisis-síntesis y el histórico-lógico, en la valoración de las fuentes durante todo el proceso de la investigación.

Método hermenéutico, en estudio interpretativo de la pluralidad de conceptos, categorías, proyecciones textuales y parlamentos esgrimidos en torno al tema de investigación; y en la reconstrucción y crítica de fuentes. Se recurre además a la propensión del enfoque de la hermenéutica dialéctica en pos del desarrollo de la contradicción.

La modelación y el sistémico-estructural, en la elaboración del modelo y las tareas docentes integradoras.

Métodos y técnicas empíricas:

La observación simple y el enfoque de observación participante. Esta última recoge las vivencias del investigador a lo largo del proceso investigativo y parte de la instrumentación pedagógica de este método sociológico. Está presente, fundamentalmente, en el primer capítulo en la descripción histórico-cultural del contexto

y en la valoración cualitativa del último epígrafe de la tesis.

La selección de informantes claves como una de las vías de acceso a las fuentes. Los informantes claves fueron de dos tipos: especialistas en Antropología y personas de la comunidad con información valiosa del contexto estudiado.

Entrevistas y encuestas para obtener información de alumnos, profesores y directivos.

Grupo nominal para consensuar las principales ideas pedagógicas que rigen la investigación.

Técnica de criterio de expertos, con método Delphi, para determinar la factibilidad del modelo y las tareas docentes integradoras.

Instrumentación parcial de los aportes en la práctica, para valorar sus potencialidades pedagógicas en el tratamiento de la relación identidad, patrimonio y contexto en el ámbito de la Secundaria Básica Suburbana.

Los **métodos del nivel matemático y estadísticos** son utilizados para el procesamiento de la información obtenida a través de los métodos y técnicas del nivel empírico. Los más empleados fueron: la confección de tablas, el cálculo de medidas de tendencia central, el cálculo de la frecuencia absoluta y relativa, el cálculo del coeficiente de competencia de expertos (k) y el método Delphi, que permitió determinar el nivel de concordancia de esos expertos ante las propuestas que fueron sometidas a consulta.

La novedad científica radica en la instrumentación pedagógica de la interrelación identidad-patrimonio- contexto cultural, sobre la base de las manifestaciones patrimoniales de origen campesino en el proceso docente-educativo de la Secundaria

Básica Suburbana, que favorece que el estudiante vivencie la identidad cultural desde su contexto.

El aporte teórico se manifiesta en un estudio, con objetivo pedagógico, de la relación sistémica de las categorías identidad, patrimonio y contexto cultural dirigidas al desarrollo de la identidad cultural de origen campesino en la Secundaria Básica Suburbana y, en particular, en el modelo pedagógico que fundamenta teóricamente las vías para la instrumentación axiológica de dicha identidad en el proceso docente-educativo.

El aporte práctico se concreta en una propuesta de tareas docentes integradoras y en las recomendaciones metodológicas que las acompañan.

La Tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

El primer capítulo titulado: **Fundamentación epistemológica de la formación identitaria**, está integrado por tres epígrafes dedicados a la fundamentación teórica de la investigación; el primero aborda lo relacionado con los presupuestos epistemológicos sobre la relación identidad-patrimonio-contexto cultural; el segundo está dedicado a valorar la formación histórica de San Andrés y el tercero se ocupa del valor educativo del patrimonio identitario de la comunidad de San Andrés. Los tres epígrafes tienen como transversal la intencionalidad pedagógica con carácter axiológico.

El segundo capítulo denominado: **Modelo pedagógico, con salida práctica a través de tareas docentes integradoras, dirigido a favorecer la formación identitaria en los estudiantes de la Secundaria Básica Suburbana** está estructurado en tres epígrafes. El primero es un momento del diagnóstico permanente, el segundo recoge

el diseño del modelo y el tercero está dedicado a la salida práctica de dicho modelo a través de las tareas docentes integradoras.

El tercer capítulo: **Contextualización de la propuesta en la práctica**, se ocupa de la determinación de la factibilidad del modelo y las tareas docentes integradoras a través del criterio de expertos y de la valoración de la propuesta a partir de su instrumentación parcial en la práctica.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA FORMACIÓN IDENTITARIA

1.1 Los fundamentos teóricos de la relación identidad-patrimonio como base para su implementación pedagógica.

La identidad es una resultante del proceso histórico y es necesario concebirla como una síntesis en forma de sistema, por estar estructurada en una secuencia de valores: medioambientales y culturales sustentados en un fundamento psico-social, enmarcados en espacios históricos, éticos, estéticos, ideológicos y otros; en concordancia con Poggolotti (1995: 88) que la considera *valor de síntesis*.

A partir de la connotación anterior es necesario incluir la identidad en el plano pedagógico como parte de la educación en valores. La cual es asumida como un proceso formativo integral y su concreción se advierte en el entorno multidimensional de la instrucción, la educación y el desarrollo. Los valores adquieren tal magnitud que pueden considerarse importantes bases socio-filosóficas de la educación. Este criterio

es teóricamente refrendado en las obras de los investigadores Medina (1998), Rodríguez (1998), García (1998) y Laurencio (2002).

La educación está intrínsecamente relacionada con el sistema de valores imperante en una sociedad. Tal correspondencia es apreciable en el plano del cambio educativo, que engendra ineluctablemente una variación valoral y, en sentido contrario, cualquier cambio operado en el sistema de valores genera modificaciones en la naturaleza del sistema educativo. Esta relación es perceptible en el conjunto de aspectos que conforman la realidad educacional, cuya progresión al perfeccionamiento proyecta la necesidad de mantener control y estímulo sobre el orden valoral que cimienta la estructura del sistema.

En el espectro pedagógico los valores constituyen un componente esencial de la educación. Esto se refuerza con la asunción de que toda acción educativa presupone y evidencia una ética, escoge o rechaza ciertos valores, representa una elección valoral y denota las pretensiones axiológicas de su ejecución; además, en el orden gnoseológico, la función educacional denota su propensión formativa, sustentada en los recursos que brinda el sistema de valores imperante.

Cuando se trata de desentrañar la esencia de los valores el investigador se encuentra ante una problemática compleja, que ha originado y origina una gran polémica en torno al carácter objetivo y subjetivo de los mismos.

El catedrático hispano Morente (1989) y su colega Zaragüeta (1989) exponen en los Fundamentos de Filosofía e Historia de los Sistemas Filosóficos, que: *Los valores son objetivos, se descubren a través de la intuición; no son ni cosas ni impresiones*

subjetivas, porque los valores no son, porque los valores no tienen esa categoría de los objetos reales y los objetos ideales, esa primera categoría de ser. (1989: 73).

Estos autores, a pesar de su apelación al carácter objetivo de los valores, transitan del idealismo subjetivo al agnosticismo, al negar la asistencia reales de los mismos

En esta investigación se asume la definición de valor expuesta por el investigador cubano Fabelo, quien en su obra "Práctica, conocimiento y valoración" (1989), expone un conjunto de criterios sumamente interesantes en torno a la naturaleza filosófica de la axiología. Este autor parte del deslinde conceptual entre los conceptos valoración y valor. *"Por valoración (...) comprendemos el reflejo subjetivo en la conciencia del hombre de la significación que para él poseen los objetos y fenómenos de la realidad. El valor, según Fabelo, debe ser entendido como la significación socialmente positiva de estos mismos objetos y fenómenos". (1989: 18-19).*

La referencia a la significación socialmente positiva que para el hombre poseen los objetos y fenómenos de la realidad permite considerar como valores los significados socialmente positivos respecto a entes materiales y espirituales, por lo que se incluyen valores éticos, ambientales, culturales, ideológicos, etc.

La concepción materialista dialéctica del valor parte de su contenido objetivo y es analizado en el plano subjetivo a partir de la significación que tienen los objetos y fenómenos de la realidad en su proyección social. Este aspecto evidencia el papel de la valoración en el basamento axiológico de la conciencia social, al constituirse en un agente sociopsicológico, generador de los procesos de polarización y jerarquización; garante de la concreción de un sistema de valores, a partir del significado social del entorno y sus componentes.

Desde los fundamentos de esta investigación, y en plena armonía con la concepción dialéctico- materialista, no podemos considerar a los valores como cualidades absolutas e independientes del tiempo y del espacio. Negamos la disquisición en torno al no ser de los valores, por la lógica razón de que, tal como los postulados marxistas lo asumen, la distinción entre la materia y el espíritu es únicamente aceptable en el plano de la demostración del problema fundamental de la Filosofía.

La identidad es un fenómeno social, formado producto del movimiento de la cultura de un pueblo en el proceso histórico. La relación identidad-cultura es intrínseca, por lo que se utiliza el término de identidad cultural.

La expresión identidad cultural se ha ido introduciendo en el lenguaje contemporáneo, sobre todo durante las dos últimas décadas, no como una moda en el terreno de las ideas, sino ante la evidente importancia que han ido cobrando los problemas de las identidades culturales en medio de un proceso de globalización neoliberal que conspira contra ellas.

El origen de la paternidad del término identidad cultural se torna controvertida. Para Guerra Cuningchan profesora de la universidad de California, (...) *la identidad cultural es un concepto eminentemente europeo* (1987:1047). No se concuerda con la autora pues la difusión del concepto está relacionada con las luchas de los pueblos coloniales y dependientes. El filósofo argentino Biagini (1989: 38), en su importante y aportador libro, "Filosofía americana e identidad", afirma: *El nuevo concepto de la identidad cultural empieza a vivificarse sistemáticamente con el proceso de descolonización de Asia y África, aplicándose luego a la circunstancia latinoamericana.*

Se coincide con Biagini, pero es necesario agregar que sin utilizar el término, el contenido del concepto identidad, era utilizado desde hace muchos años por próceres como Bolívar (1819), Martí (1891) y científicos como Ortiz (1940).

El pensamiento social cubano cuenta en su haber con sólidos antecedentes teóricos capaces de orientar los estudios sociales en torno al fenómeno de la identidad cultural. Resaltan por su significación los preceptos epistemológicos existentes en las obras martiana y ortiziana; en las cuales, aunque no se concreta una definición del fenómeno, se proyectan prescripciones metodológicas coherentes en función del desentrañamiento, comprensión y contextualización de la identidad cultural en el plano fenoménico.

En la conformación del imaginario sociocultural latinoamericano, Martí advierte la existencia en el continente de *naciones nuevas*, cuya naturaleza raigal no obedece a la racionalidad tradicional de otros pueblos. El hecho denota la certeza existencial de una naturaleza americana, sustentada en la unidad cultural de la pluralidad de etnias que la formaron y aún la conforman, cuestión que implica el requerimiento de soluciones propias, que respondan a las exigencias contextuales de la realidad sociocultural latinoamericana.

Ortiz establece direcciones precisas para el análisis concreto del fenómeno identitario, donde este se percibe en su dinámica como proceso activo de creación y reconstrucción permanente, garante de la inclusión de las diferencias frente a la unidad. Aspecto que se materializa en los rasgos y valores de identidad, cuya singularidad se expresa en las particularidades nacionales y locales, en su relación con el devenir histórico nacional, regional y global; cuestión que apunta hacia la percepción

de la identidad cultural como un proceso de interacción entre lo macro y lo micro en el ámbito socio - histórico.

Este hecho repercute en la determinación de las peculiaridades del proceso etno-cultural cubano a partir de un acontecer relacional, que en el plano histórico condiciona objetivamente la cubanía. El proceso de formación de la identidad cubana (cultural y nacional) en modo alguno puede entenderse que se inicia con la República, ni siquiera con el siglo XIX, sino que arranca con el propio proceso histórico de la conquista y la colonización. Rodríguez (2002).

Entre los autores consultados que tratan el concepto de identidad cultural se encuentra Zamora, quien en “Notas para un estudio de la identidad cultural cubana” (1994), expone una serie de proposiciones que constituyen ideas básicas para comprender la profundidad que encierra el proceso identitario; éstas pueden resumirse en las prescripciones siguientes:

- ✚ Se hace necesario el énfasis en que “lo idéntico”, en lo que respecta a la identidad cultural, existe solo en relación con el devenir histórico y los cambios que el mismo acarrea, lo que denota la no existencia de una identidad permanente o estable como producto terminado de un proceso previo.
- ✚ La asunción de la identidad como un proceso comunicacional entre culturas, representadas por sus respectivos sujetos, advierte el carácter socio-psicológico de este concepto.
- ✚ La definición conceptual y fenoménica de la identidad cultural debe expresar la continuidad de la historia como reflejo de su devenir.

- ✚ Las distinciones entre dos procesos oposicionales: identificación y diferenciación, cuyas intervenciones inciden en la formación y consolidación de las identidades.
- ✚ Diferenciación de la identidad cultural popular de la identidad establecida por las clases y grupos dominantes.
- ✚ Asunción de la existencia de la diversidad dentro de una misma identidad.
- ✚ En el análisis de la identidad cultural en Cuba es totalmente viable la introducción del concepto de transculturación, bosquejado por el sabio cubano Don Fernando Ortiz
- ✚ La identidad ha de ser explicada a partir de sus manifestaciones en la cotidianeidad poblacional, donde puede interpretarse como una variable explicada o dependiente, cambiante en sus expresiones concretas: lenguaje, instituciones sociales, idiosincrasia, cultura popular, relaciones familiares, arte y literatura, etc. Ellas están en función de un conjunto de variables independientes, entre las cuales resultan sumamente interesantes: tiempo o momento histórico, espacio geográfico, estructura socioclasista, etnicidad, migraciones, género y generaciones humanas.

En esta misma línea de análisis teórico García y Baeza (1996), presentan un “Modelo teórico para la identidad cultural”. En dicho Modelo es posible precisar importantes determinaciones del concepto identidad:

- ✚ Asunción holística del fenómeno de la identidad, a partir de una apreciación total del mismo, donde se tienen en cuenta, no sólo los objetos producidos por una

cultura, sino otros elementos como: el alter y el sujeto con el que se comunica, la herencia cultural de éste y la actividad de la cual los objetos son el resultado.

- ✚ Se considera la identidad cultural como un proceso sociopsicológico, donde se tienen en cuenta la mismidad, la otredad y la relación entre ambas, en la conformación y expresión de la identidad cultural.
- ✚ La identidad cultural como un coeficiente de comunicación entre formas de cultura, donde se caracteriza el tipo de comunicación que se deriva de los sistemas sociales en que dichas formas se manifiestan e interactúan.
- ✚ La identidad cultural hace patente el derecho a la existencia, coexistencia y desarrollo de distintas formas de cultura, en las que los grupos humanos asumen sus proyectos de vida y actúan generando respuestas y valores retroalimentadores de la cultura.

En dicho modelo, de acuerdo con las direcciones plasmadas, se considera la identidad cultural de un grupo social determinado (o de un sujeto determinado de la cultura) como: *La producción de respuestas y valores que, como heredero y trasmisor, actor y autor de su cultura, éste realiza en un contexto histórico dado como consecuencia del principio socio psicológico de diferenciación–identificación en relación con otro (s) grupo (s) o sujeto (s) culturalmente definido (s).* García y Baeza (1996: 17-18).

Las dos obras valoradas armonizan y se complementan y el autor de esta tesis coincide, en lo fundamental, con lo planteado, pero considera oportuno resaltar el carácter histórico--temporal de la identidad: así como la necesidad de definir más claramente la estructura de esta.

Se plantean a continuación varias definiciones de identidad:

Torres (1995:63), señala que *la identidad es igual al ser nacional y su imagen, sus tradiciones su historia, raíces comunes, formas de vida, motivaciones, creencias, valores, costumbres, actitudes, conciencia de mismidad.*

Por su parte Pupo (1991:39), define a la identidad como *comunidad de aspectos sociales, culturales, étnicos, lingüísticos, económicos y territoriales; así como la conciencia histórica en que se piensa su ser social en tanto tal, incluye la auténtica realización humana y las posibilidades de originalidad y creación.*

Ubieta (1993:32) asume la identidad como *un hecho cultural resultado de un proceso nunca concluso de autorreconocimiento que expresa una realidad objetiva y subjetiva de carácter histórico.*

Para González Rey (1995:28) la identidad es *un fenómeno subjetivo que pasa por los sentimientos y las emociones, espacio donde nos expresamos y vemos emocionalmente.*

La investigadora Marín (1995:123) la define como *un fenómeno multideterminado, que produce al otro en la medida que se define a sí mismo.*

En realidad, las definiciones planteadas han sido realizadas a partir de los respectivos objetos de investigación de sus autores y no obstante ser racionales, no logran abarcar el fenómeno de la identidad cultural en su compleja integralidad.

Precisamente en Laurencio (2002) se encuentra un conjunto de tendencias que contribuyen a valorar la identidad cultural desde un enfoque integral.

- La identidad cultural es diferenciación hacia fuera y asunción hacia adentro. Existe la identidad cuando un grupo humano se autodefine, pero a la vez es necesario que sea reconocido, como tal, por los demás.
- La identidad cultural es producto del devenir histórico y atraviesa distintas etapas; continuamente se está reproduciendo, situación que le permite desarrollarse y enriquecerse o debilitarse e incluso desaparecer.
- La identidad cultural presenta distintos niveles de concreción, se refleja en la vida cotidiana y en la cultura popular y adquiere vuelos a través de la creación intelectual del grupo portador. Esta producción, sin embargo, sería huera y vacía, si no sentara sus bases en el elemento popular.
- La identidad cultural de un grupo no significa completa homogeneidad entre sus miembros, ella no niega la diversidad, la heterogeneidad en su seno; aunque predomine lo común como regularidad.
- La identidad cultural se sustenta en la subjetividad humana, que constituye un factor de objetivación práctico social de sus valores. El individuo, no solo se reconoce como miembro de un grupo; sino que se percata de su cercanía con respecto a los demás miembros de su comunidad.
- La identidad cultural es un fenómeno social que permite la integración de grupos nacionales afines, a partir de la existencia de intereses culturales comunes. Esto hace posible la formación de identidades supranacionales.
- La identidad cultural, como ya hemos afirmado, es dialéctica y, de hecho, contradictoria; en este sentido puede apreciarse que el concepto de lo que

somos emerge de una comparación y comprobación siempre antitética, referida a las diferencias y a las similitudes. Desde esta óptica, el fenómeno de la identidad, al establecerse socialmente, se manifiesta en una dinámica funcional cuya expresión implica la posibilidad de ser modificada, dirigida o reorientada.

Las tendencias anteriores favorecen la elaboración de un concepto integral de identidad cultural, pero no se pueden pasar por alto las peculiaridades de la identidad cultural de los pueblos nuevos. En nuestra América no estamos en presencia de un proceso civilizatorio tradicional, típico del Viejo Mundo, nos encontramos frente a lo que el antropólogo Riveiro (1992) denomina *estilo de civilización de los pueblos nuevos*, resultado de un proceso de aculturación, transculturación y culturación en medio de un creciente sincretismo.

A lo anterior debe agregarse la necesidad de un concepto que sea de fácil instrumentación pedagógica. A partir de las valoraciones realizadas sobre las diferentes concepciones de identidad cultural y asumiendo la cultura de manera integradora como toda la producción humana, tanto material como espiritual, en un momento determinado del proceso histórico; se determina como concepto de identidad cultural, acorde a las exigencias de esta investigación el siguiente:

La identidad cultural es un complejo fenómeno socio-psicológico con característica histórico-cultural, que se expresa desde las más simples manifestaciones de la vida cotidiana: prácticas culinarias, ajuares domésticos, vestuarios; se refleja en las variantes lingüísticas, idiosincrasia, relaciones familiares y sociales, etc.; se afirma en las costumbres, tradiciones, leyendas y folklore; se define a través de las

producciones artísticas, literarias, históricas, pedagógicas, políticas y científicas en general; para alcanzar niveles superiores en la formación de la nacionalidad y llega a su madurez con la consolidación de una nación soberana. Córdova (2006:19)

Del presupuesto anterior se desprenden las siguientes consideraciones de valor para el trabajo pedagógico con la identidad:

La identidad cultural se construye lentamente y parte de los elementos más simples, adquiriendo complejidad según avanza el proceso, este hecho es visible en el proceso histórico en que se ha formado el pueblo-nación cubano

La identidad cultural se socava no solo con la destrucción de la nación soberana, sino que el proceso puede ser sutil e imperceptible, cuando la población, en particular los jóvenes empiezan a abandonar tradiciones y costumbres que caracterizan a su pueblo.

La escuela contribuye a fortalecer la identidad cultural, cuando la aborda en su rica interrelación, que va desde las tradiciones y costumbres existentes en el seno de la familia y la comunidad, hasta la formación patriótica conducente a la defensa de la nación soberana.

Un medio idóneo para el desarrollo de la identidad cultural es la interrelación del estudiante con el contexto cultural en el cual se desarrolla, que favorece la vivencia consciente de dicha identidad cultural.

La Secundaria Básica Suburbana al desarrollar la interrelación de los estudiantes con su identidad cultural, en el contexto en que estos se desarrollan, se ve precisada a relacionarse con la identidad cultural de raíz campesina.

El autor revisó una variada fuente sobre la cultura campesina. Por su importancia se destaca la maestría de Calzadilla (2003), titulada *En la génesis de la cubanía: el criollo*, que presenta un estudio de la sociedad cubana en particular la holguinera en el siglo XVIII, en la que se puede apreciar el surgimiento del campesinado en la región; también le sirvió de precedente la tesis de maestría de Vázquez (2005), *Las costumbres, tradiciones y creencias campesinas y su influencia en la conservación de valores medioambientales e identitarios*, que refleja las condiciones existentes en el campo holguinero en la actualidad; en especial fue de gran interés la obra del Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello *Cultura popular tradicional cubana*; donde se abordan elementos esenciales de la cultura campesina, como vivienda, mobiliario, ajueres domésticos, comidas, bebidas e instrumentos de trabajo. Se tuvo acceso al Atlas Etnográfico de Cuba en soporte magnético.

No obstante el carácter enriquecedor que para la labor tienen estas fuentes al caracterizar tradiciones y otras manifestaciones patrimoniales, no se contactó definiciones del concepto identidad cultural campesina. El estudio anterior y en particular la relación intrínseca con la identidad nacional, permitió situar la identidad cultural campesina, como propia de los medios rurales cubanos, no limitándola a la clase que en la actualidad mantiene dicho apelativo. Se le denomina identidad cultural campesina, por ser el hombre del campo, en su adaptación y aprovechamiento del medio a lo largo de los siglos, su creador y principal cultivador.

La identidad cultural campesina conserva una fuerte herencia española, en particular canaria, ella fue dominante en Cuba durante siglos, mientras la población rural fue mayoritaria y las pequeñas villas se desarrollaban en medio de una economía agraria,

con poca o nula participación en el mercado mundial y solo lentamente fue cediendo paso ante la identidad cultura urbana; proceso que se acelera con los medios masivos de comunicación.

Esta circunstancia no impide determinar que en la llamada identidad cultural urbana se encuentren muchos elementos de la cultura campesina, como parte del imaginario popular del cubano. Esta situación no solo es propia de Cuba, refiriéndose a la herencia de la cultura campesina en la cultura nacional, el chileno Osés, señala que la cultura chilena tuvo su fuente primigenia en el campo, en *sus ricas manifestaciones en la literatura oral, la religiosidad, la arquitectura, la artesanía, la música, la indumentaria, las comidas, los juegos y las fiestas populares* y que tan rica sustancia cultural había permanecido invisible en la actualidad. (2007:1)

El campo cubano y sus habitantes, se han desarrollado rápidamente después del triunfo de la Revolución, son numerosos los intelectuales, como maestros, médicos e ingenieros que nacieron y viven en un ambiente rural y que dicho ambiente se extiende a los pequeños poblados. Esta situación hace complejo definir el concepto de identidad cultural campesina. No se trata de detener el desarrollo, por lo que realizando una paráfrasis de las palabras del Maestro se puede decir: insértese en nuestros campos el mundo, pero el tronco debe ser el de nuestros campos.

A partir del análisis realizado, el autor define como identidad campesina: **los valores culturales, materiales y espirituales relacionados con el medio rural, referente a las formas de vida que les sirven de contexto, heredados y enriquecidos por sucesivas generaciones.**

La lógica de la investigación dirigida a relacionar el alumno con su contexto identitario exige de otro concepto, intrínsecamente relacionado con el de identidad cultural, el de patrimonio cultural.

El patrimonio es un término de significados plurales que ha experimentado un continuo proceso de construcción y enriquecimiento, dado su carácter abierto. La palabra patrimonio surge ligada a la propiedad, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2007) procede *del latín patrimonium, hacienda que una persona ha heredado de sus ascendientes.*

En la antigüedad y hasta aproximadamente el siglo XVI, no existía conciencia de salvaguardar el patrimonio; de esa manera muchas edificaciones del pasado se desmontaron para construir otras, ejemplos: el primitivo templo de San Pedro en el Vaticano se levantó con piedras del Coliseo y la catedral de Santa Sofía en Constantinopla se construyó con piezas de numerosos templos greco-romanos. Las primeras manifestaciones de cuidado patrimonial, según consta en documentos, se dieron relacionadas con la nobleza, la corte y la iglesia, iniciadoras del coleccionismo de obras de arte a partir de un criterio cronológico.

Es entre los siglos XVII y XVIII, cuando las ciudades y los espacios urbanos cobran valor, como expresión de poder, esplendor, posibilidad de atraer a viajeros y recaudar dinero, se perfeccionan y ordenan las colecciones artísticas.

La Revolución Francesa, durante la etapa insurreccional, repercutió negativamente y de forma directa sobre el patrimonio, propiciando su devastación equivocada, en el intento de destruir las propiedades de la derrocada monarquía. Afortunadamente la actitud de la Primera República Francesa fue totalmente diferente al respecto y en su seno se

formuló el concepto moderno de patrimonio, definida su esencia por el diputado Jean Baptiste Mathieu, en un discurso ante la cámara francesa, en septiembre de 1793, como *una especie de existencia del pasado*.

Desde las perspectivas de la actualidad, el concepto patrimonio ha sido enfocado de diversas formas. Por ejemplo, para el investigador Prats: *Es una construcción social, que incluye, por supuesto, elementos de la cultura y que no existe en la naturaleza, ni siquiera en todas las sociedades humanas ni en todos los períodos de la historia*. (1996: 294).

En su visión, el patrimonio comprende objetos, manuscritos y elementos monumentales diferentes entre sí y que puede ir desde una máscara africana, la tradición bailable de un pueblo, hasta un monasterio benedictino, con especial énfasis en el carácter simbólico; es decir, la capacidad del patrimonio para representar mediante un sistema de símbolos una determinada identidad. La definición aporta, aunque es necesario destacar que toda cultura humana, por primitiva que sea, deja una huella patrimonial.

Hernández (1998: 218) concibe el patrimonio de un modo genérico bajo el calificativo de cultural. Esta autora también se acoge al término para definir el patrimonio desde una visión integradora como: *el testimonio de una sociedad, la pasada y la actual*. Ella vincula dicho término con los postulados del Romanticismo, por la coincidencia en algunos de sus referentes, tales como: naturaleza incontaminada, historia, inspiración emotiva, etc.

Estepa, por su parte, lo concibe como: (...) *el legado que recibimos del pasado, lo que vivimos en el presente y lo que trasmitimos a generaciones futuras*. (2001: 94).

Entre los investigadores referenciados, así como en: Sampera (1980); Arjona (1986); Portu (1996); Sánchez (1998); Rumbaut (1999), Ares y Cuenca (2002) y Santos (2003), existen coincidencias, de una forma u otra, con la definición de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En Cuba, según los postulados y orientaciones de la UNESCO, la Constitución de la República, en el capítulo V: "Educación y la Cultura", establece en el artículo No. 39:

h) El estado defiende la identidad de la cultura cubana y vela por la conservación del patrimonio cultural y la riqueza artística e histórica de la nación. Protege los monumentos nacionales y los lugares notables por su belleza natural o por su reconocido valor artístico o histórico.

i) El estado promueve la participación de los ciudadanos a través de las organizaciones de masas y sociales del país en la realización de su política educacional y cultural.

Para el cumplimiento consecuente del artículo, el 4 de agosto de 1977, la Asamblea Nacional del Poder Popular promulgó: la *Ley de protección al patrimonio cultural*, que determina el carácter patrimonial de determinados bienes muebles e inmuebles y la *Ley de los Monumentos Nacionales y locales*, que establece las normas para proteger y conservar los bienes que, por su destacada significación, se declaren monumentos nacionales o locales. Así como otras leyes dedicadas a la conservación de especies de la fauna y la flora.

Lo recogido en la legislación se corresponde en su totalidad con la definición, sobre la base de indicadores, aportada posteriormente por Arjona, que reconoce como patrimonio cultural:

Aquellos bienes que son la expresión o el testimonio de la creación humana o de la evolución de la naturaleza, y que tienen especial relevancia en relación con la arqueología, la prehistoria, la literatura, la educación, el arte, la ciencia y la cultura en general, como son los documentos y bienes relacionados con la historia, incluidos los de la ciencia y la técnica, así como con la vida de los forjadores de la nacionalidad y la independencia, las especies y ejemplares raros de la flora y la fauna; las colecciones u objetos de interés científico, técnico; el producto de las excavaciones arqueológicas, los bienes de interés artístico, tales como los objetos originales de las artes plásticas, decorativas y aplicadas del arte popular; los documentos y objetos etnológicos y folclóricos; los manuscritos raros, incunables y otros libros, documentos y publicaciones de interés especial; los archivos incluso fotográficos, fonográficos y cinematográficos; mapas y otros materiales cartográficos; las partituras musicales originales e impresas y los instrumentos musicales; los centros históricos urbanos, construcciones o sitios que merezcan ser conservados por su significación cultural, histórica o social; las tradiciones populares urbanas y rurales y las formaciones geológicas o fisiográficas del pasado o testimonios sobresalientes del presente, que conforman las evidencias por las que se identifica la cultura nacional. (1986: 7).

Las tendencias más actuales en la comprensión dinámica del concepto patrimonio, tienden a considerarlo, no como un conjunto de bienes, sino como un instrumento para

la organización racional de grupos humanos y del territorio; incluyendo la interpretación de la historia y el mejor conocimiento de los pueblos y de cada individuo.

Así como se afirma que el siglo XIX es el siglo de la historia, podemos decir que el XXI se ha iniciado inmerso en un contagioso boom patrimonial, a decir de la investigadora Domínguez (2000: 80):

Las claves que explican en buena parte ese afán desmedido por revalorizar los elementos patrimoniales del pasado puede cifrarse en dos: por un lado el desarrollo de la industria turística, fenómeno al que no le es ajeno el despliegue informativo propio de la era de las comunicaciones en que vivimos y por el otro lado el deseo de un reencuentro con las propias raíces de nuestro pasado histórico, la búsqueda de una identidad cultural que se hace difícil en medio de un mundo fragmentado.

Los especialistas e investigadores enfrentan un obstáculo sobre el concepto patrimonio cultural y es lo referente a la definición de los elementos considerados o no bienes patrimoniales; pues, el continuo enriquecimiento del concepto ha posibilitado que se hable de: patrimonio histórico, artístico, arqueológico, tecnológico, biológico, natural, subacuático, material, inmaterial, local, nacional y universal.

Tradicionalmente el patrimonio cultural se clasifica en material o tangible y en inmaterial o intangible, también denominado patrimonio espiritual. (Arjona 1986). El autor acepta esta clasificación por su factibilidad pedagógica, aunque considera que es muy difícil a partir de un estudio antropológico del fenómeno distinguir en algunos tipos de patrimonio entre patrimonio material e inmaterial.

En esta investigación se acepta como patrimonio tangible lo expresado en la metodología que ofrece Arjona (1986), que incluye: obras de la arquitectura, pintura, escultura, cerámica, orfebrería, vestidos, ornamentos personales; documentos, objetos de personalidades e instituciones; muebles, implementos de trabajo, instrumentos musicales y demás objetos relacionados con la cultura. A lo que agregamos los paisajes naturales.

El autor considera patrimonio intangible las tradiciones, costumbres, creencias, leyendas, refranero, variantes idiomáticas etc. que se transmiten de forma oral, de generación en generación.

Luego de valoradas las distintas definiciones de patrimonio, se asume el concepto aportado por Córdova, por su carácter integrador y potencialidades pedagógicas: ***El patrimonio es la huella que deja la identidad cultural a su paso por la historia y que conserva trascendencia hasta nuestros tiempos. El patrimonio es la manifestación real de la identidad y la vía expedita para poner en contacto a los estudiantes con su propia identidad. (2006:8)***

Esta definición es clave, pues concibe la identidad y el patrimonio como parte del mismo proceso histórico y permite que el alumno se encuentre con su propia identidad, al relacionarse con el patrimonio cultural local o nacional, a través del cual se manifiesta dicha identidad.

Este proceso debe estar articulado con la concepción pedagógica de la historia social entendida esta 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 intereses del alumno y las potencialidades del medio social, posibilita el desarrollo integral del 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. Reyes (1999: 56).

Desde un enfoque de historia social el Profesor General Integral (PGI) puede abordar la identidad cultural desde las más disímiles manifestaciones de la sociedad a partir de una relación pasado-presente-futuro, el desarrollo de la nación cubana, como la expresión más nítida de nuestra cultura, resultante del transcurrir de los siglos y asimilada como nuestra esencial heredad.

Esta respuesta que asume la unidad dialéctica de la identidad cultural y la educación es fundamental en una axiología que ubica en primer plano al sujeto histórico-cultural como protagonista del proceso educativo. *Toda educación al margen de la identidad y su relación con el contexto cultural, es una educación vacía, irresponsable. Córdova (2004: 8).*

En la investigación se parte de la definición de contexto que brinda el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2007), que en una de sus acápites, lo define como *entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho.*

El autor concibe el contexto cultural en el marco local, en estrecha interrelación dialéctica con la identidad cultural nacional, en un territorio con una clara unidad geográfica y límites relativamente precisos, formado en el proceso histórico, portador

de características identitarias patrimoniales. En el caso de esta investigación este contenido está integrado al concepto comarca. (Anexo 15).

La identidad cultural cubana presenta, a partir de lo diferente en lo único, variantes regionales que no originan diferencias sustantivas que afecten la identidad nacional como un todo homogéneo.

De lo anterior se deriva que el patrimonio cultural presente en la localidad no se diferencia, por su esencia, de las características generales del patrimonio nacional. Quienes presentan características específicas son las manifestaciones patrimoniales locales; por ejemplo, entre las tradiciones culinarias cubanas se encuentra el cerdo asado, lo que varía es la forma tradicional de asar el cerdo, que va desde su exposición al fuego sobre una barbacoa hasta la clásica púa. Si tomamos por ejemplo el patrimonio intangible, la creencia en los tragos ha creado un rico patrimonio, pero cada localidad presenta leyendas específicas sobre estos entes sobrenaturales.

Las disquisiciones anteriores son sumamente importantes pues por una parte el estudiante vivencia la identidad cultural campesina a partir de las manifestaciones patrimoniales de su contexto cultural; a la vez que entra en contacto con la identidad campesina en general, como parte de la cultura nacional.

La Secundaria Básica Suburbana, como hemos afirmado, se relaciona con su contexto cultural-identitario a través de una cultura de base campesina. La relación identidad-patrimonio, **en el marco de esta investigación**, exige definir un concepto de patrimonio campesino con objetivo pedagógico como: **El paisaje con valor estético o histórico, construcciones, instrumentos de trabajo y otros objetos utilitarios, creencias,**

costumbres, tradiciones, saberes y variante idiomática, que reflejan la herencia histórico-cultural y su adaptación al contexto rural.

El patrimonio cultural, es una vía adecuada para desarrollar la identidad cultural en los estudiantes secundarios. El Profesor General Integral debe tener presente que:

- El contacto con el patrimonio cultural es una vía para que el alumno se siente relacionado con su identidad cultural, con sus raíces.
- En este proceso el estudiante no es un ente pasivo, sino que investiga, redescubre, descubre y participa en la colección y organización del patrimonio cultural de la localidad.
- En este medio el estudiante siente un estado emotivo especial, donde la búsqueda del nuevo contenido, a través del patrimonio cultural, se convierte en una necesidad.
- Este encuentro no debe ser un simple regreso al pasado, sino el basamento para que el estudiante se sienta parte integrante de la sociedad cubana y capaz de contribuir a su protección y desarrollo.

En el proceso que hemos esbozado la motivación tiene un papel fundamental. Para estudiar el papel de la motivación en la enseñanza es necesario partir de la formación de motivos para el estudio. La presencia y la formación de adecuados motivos para el estudio garantizan que el alumno desarrolle esta actividad con placer y manifieste una actitud positiva ante el cumplimiento de las tareas docentes que deben desarrollar.

Se denomina motivo a los objetos, las ideas, los sentimientos que impulsan y dirigen la actividad del hombre (Colectivo de autores 1981). Un rasgo distintivo de la actividad es la coincidencia del motivo con el objetivo, de ahí que la actividad docente se dé como

acción motivada.

Establecer los recursos didácticos necesarios que permitan la unidad de coincidencia entre el motivo y el objetivo en la actividad docente es motivar la enseñanza. Las motivaciones pueden estar relacionadas con el contenido de la enseñanza y las características personales de los escolares, a estas se les llama intrínsecas; o pueden estar relacionadas con los medios o recursos didácticos que el maestro pone en funcionamiento para motivar el aprendizaje a las que se les nombra extrínsecas.

Según Torres (2005), la intrínseca depende de las aptitudes personales de los educandos, para cumplir con las exigencias de las actividades docentes correspondientes, el grado de relación que guarde el contenido de la enseñanza con el mundo físico en que se desenvuelve el escolar o de la sencillez de la estructuración lógica de la ciencia de la cual la asignatura es expresión.

Las extrínsecas se relacionan con el accionar didáctico, revelan la importancia práctica del conocimiento, o sea, un motivo para el aprendizaje es la utilidad que el conocimiento representa para la actividad laboral o social posterior.

Los elementos patrimoniales en el proceso docente-educativo de la Secundaria Básica inciden positivamente en la motivación del aprendizaje tanto en el plano externo como en el interno. En el primero posibilitan movilizar la atención del alumno durante el desarrollo de la actividad docente, aumentando su nivel de concentración. Mientras que en el segundo, la motivación se logra al revelar la importancia práctica del conocimiento recibido lo que facilita la labor del estudiante en el cumplimiento de las diferentes acciones que conforman la actividad docente y el tránsito de lo concreto a lo

abstracto y viceversa.

Relacionado con la motivación, aunque con mucha mayor amplitud teórica, se presenta un breve análisis del sustento psicológico de la tesis, basado en la Escuela Histórico Cultural de Vigotsky y sus seguidores, desarrollado a través de la aplicación de los principales postulados de esta escuela a las necesidades de la investigación.

Origen social de las funciones psíquicas superiores y su estructura mediatizada

El hombre es un ser social, un producto de la sociedad y un sujeto de las relaciones sociales, por lo que dichas funciones nacen de las interacciones en el proceso de comunicación entre las personas.

Dicha teoría condujo a Vigotsky a plantear la estructura mediatizada de estas funciones al señalar, que si el origen de las formas superiores de la subjetividad se encuentra en las interacciones de las personas con el medio, estas actúan como mediadoras del proceso del conocimiento.

Además, afirmó que la estructura mediatizada de las funciones psicológicas superiores solo puede ser comprendida por el estudio de los instrumentos que actúan como mediadores, entre los que se distinguen aquellos con los cuales el sujeto actúa en el plano externo (herramientas), y aquellos con los cuales el sujeto opera en el plano interno (signos).

Se utiliza el concepto de mediación, para designar la función de los instrumentos, tanto materiales como psicológicos, que constituyen herramientas de interposición en las relaciones entre las personas y con el mundo de los objetos sociales.

Los seguidores de Vigostky han profundizado en las formas de mediación, Morenza y Terré (1998), aportan la siguiente clasificación:

Mediación Social, cuando quien actúa en el proceso de conocimiento es una persona o un grupo de personas.

Mediación Instrumental, distingue dos formas, la primera por medio de herramientas o instrumentos creados por la cultura para transformar la realidad; la segunda mediante signos, sistemas de diferente nivel de complejidad que eslabonan la psiquis del sujeto y permiten transmitir significados.

Mediación Anatómico-Fisiológica, los sistemas anatómico-fisiológicos que permiten que el hombre entre en contacto con los estímulos y las informaciones del medio.

A partir de estas formas de mediación, en especial la instrumental, todo instrumento que el estudiante utilice para interactuar con el medio, dar sentido a sus aprendizajes y conocimientos, son mediadores que parten de la estructura mediatizada de las funciones psíquicas superiores. En esta investigación este postulado es un elemento básico presente en la utilización de los elementos patrimoniales como mediadores.

La ley de la doble formación

Este postulado plantea que toda función psicológica superior tiene un doble origen. Primero tiene lugar una relación interpsicológica entre los sujetos involucrados en el aprendizaje, hecho que implica el origen social de este. En esta investigación no solo se tiene presente las relaciones que se originan entre profesor - alumno, alumno - alumno, alumno – grupo; sino también su potenciación con la utilización del patrimonio de la localidad.

En un segundo momento el aprendizaje se produce en un plano intrapsicológico, cuando lo aprendido se interioriza o internaliza, jugando un papel preponderante factores internos como valores, actitudes, expectativas, intereses, pensamientos.

El papel del Profesor General Integral (PGI) resulta esencial dentro de este proceso, a partir del tránsito de los conocimientos de lo externo a lo interno (subjetivo), como un proceso dialéctico de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Al dirigir el profesor este fenómeno de ninguna forma anula o limita la independencia, el activismo y la creatividad del alumno, por el contrario la estimula.

La situación social de desarrollo

La misma se encuentra cuando se tiene presente el contexto socio-cultural y sus exigencias como condición externa, constituido por la escuela, la familia y la comunidad y como condición interna las características biológicas y psíquicas de los estudiantes; ambos elementos, en su interrelación, son condiciones esenciales para los logros del desarrollo psíquico de los estudiantes de Secundaria Básica.

La zona de desarrollo próximo

Como es sabido la ZDP es la distancia entre lo que el sujeto puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda de otro. La zona de desarrollo próximo es necesario concebirla como un proceso ascendente, que parte del desarrollo real hacia el desarrollo potencial, acelerado por la adecuada estimulación. En este proceso participa el Profesor General Integral, orientando y controlando, pero los actores principales son los estudiantes, a través de su independencia en el trabajo y la cooperación mutua.

1.2. Reconstrucción histórica del contexto identitario patrimonial: La formación histórica de la comunidad de San Andrés.

Este epígrafe está dirigido a presentar el entorno en el cual los estudiantes interrelacionarán conscientemente con la identidad cultural campesina, a través de su manifestación patrimonial. La aplicación de la propuesta en la secundaria básica “Vladimir Ilich Lenin, enclavada en el poblado holguinero de San Andrés determina que se realice la reconstrucción histórica de la actual comunidad de San Andrés, mostrando el proceso de donde ha emergido su rico patrimonio cultural. Al generalizarse la propuesta a otras Secundarias Básicas Suburbanas, dicho epígrafe servirá de modelo para la reconstrucción histórica del contexto escogido.

Dicho epígrafe tiene un gran valor metodológico, pues fundamenta importantes elementos del modelo y sitúa al Profesor General Integral en la aplicación del mismo; en particular, cuando, como parte de las tareas docentes integradoras se orientan los contenidos a valorar a partir del contexto local. El aporte del epígrafe se encuentra, además, en la reconstrucción y sistematización del proceso histórico de una localidad con fines pedagógicos.

La comarca de San Andrés está situada en el límite sur occidental del sistema de Maniabón, en la margen derecha del río Chaparra; comprende parte del valle medio de dicho río y algunos de sus afluentes; así como colinas y terrenos ondulados. La tierra es fértil y abundante en aguadas, aunque las colinas adquieren mayor altitud y disminuyen en fertilidad hacia el este. La zona ha ofrecido siempre buenas tierras para el cultivo y algunas sabanas, cuyo principal aprovechamiento ha sido la ganadería.

No existen evidencias arqueológicas de poblaciones indígenas pre-hispánicas, aunque la toponimia y la tradición llevan a aceptar cierta presencia aborigen. El ejemplo más convincente es el caso de Guabasiabo, donde hoy es posible detectar algunos rasgos aborígenes entre personas clasificadas como blancas. La colonización del territorio va a estar relacionada con el establecimiento de los españoles en Holguín en el siglo XVI.

El capitán extremeño García Holguín, uno de los oficiales de Diego Velázquez y alcalde de Bayamo en 1515, recibió extensas propiedades en las "Tierras Altas de Maniabón", estableciéndose en el Yayal, importante centro de convivencia indo-hispánica, a su regreso de México en 1523 y luego en 1545 trasladó el centro del hato para Cayo Castilla, entre los ríos Jigüe y Marañón, donde cerca de dos siglos más tarde se levantó el poblado de Holguín.

El vasto territorio perteneciente a García Holguín fue dividido entre sus nietas en el año 1600, originándose, de esta forma, los grandes hatos de Holguín, Las Cuevas y Uñas. El historiador Ávila y del Monte (1926), señala que debieron existir otras propiedades. Él concuerda que posiblemente fueron las tierras del hato de Almirante por la configuración y la extensión presentada por dicho hato.

La colonización del territorio holguinero se desarrolló en dos etapas. La primera comprendió el siglo XVI y la primera mitad del XVII y fue realizada por un exiguo número de españoles, remanentes indígenas al servicio de estos y posiblemente algunas personas de origen africano y no debió rebasar, en lo fundamental, las tierras concedidas a García Holguín.

A la segunda etapa corresponde la verdadera colonización del territorio, ella se inició a mediados del siglo XVII, cobró fuerza con la fundación del poblado de Holguín en 1720

y se aceleró con la creación de la jurisdicción holguinera en 1752.

No existe un documento que pruebe la fecha de creación del hato de San Andrés. La tradición fija este hecho a fines del siglo XVI, pero se considera que pertenece a los inicios de la segunda etapa y que el hecho debió ocurrir en la segunda mitad del siglo XVII, debido a la cercanía a las tierras originales de García Holguín.

El hato de San Andrés tenía los siguientes límites: al norte el Río Medio, actualmente ubicado entre el Consejo Popular de San Andrés perteneciente al municipio holguinero y el municipio de Gibara. Al sur el camino de La Anguila, límite entre San Andrés y el actual municipio de Calixto García. Al oeste el Río Chaparra. Por el este se extendía hasta San Miguel, en los actuales límites entre los Consejos Populares de San Andrés y Purnio. En realidad el consejo popular de San Andrés coincide en lo esencial con el barrio republicano y este a su vez con el antiguo hato. Según la memoria del censo agrícola nacional de 1946 (1951: 68), el barrio holguinero de San Andrés tenía una extensión de 68.28 km².

Ya en el siglo XVIII existía un campesinado embrionario formado por criollos y algunos canarios. El aumento de la población originó la parcelación del hato y la formación de la hacienda comunera. En este contexto surgen diferentes sitios como La Vega, Santa Rosa y Tasajera.

Con el crecimiento de la población holguinera, en especial en el norte de la jurisdicción, se crearon en 1804 las primeras capitanías pedáneas y estas fueron Maniabón, Auras, Fray Benito, Bariay. Años más tarde entre 1815 y 1820 se estableció la de San Andrés. Según Pezuela (1862), los límites del Partido de San Andrés eran: al norte la jurisdicción de Las Tunas y mucho más extensamente el Partido de Maniabón; por el

oeste la misma jurisdicción de Las Tunas; por el sur el Partido de Cacocum; y por el este con las tierras de propios de la ciudad de Holguín. Como se puede notar el partido rebasaba ampliamente los límites del hato.

La comarca de San Andrés era cruzada por el camino de la isla, que al salir de Las Tunas atravesaba San Agustín y cruzaba los parajes de San Martín y el Martillo, para vadear el río Chaparra e ingresar en San Andrés. Luego continuaba su itinerario rumbo a Holguín, siguiendo la trayectoria del conocido camino viejo. El poblado era una especie de nudo de camino, pues también era importante la ruta noreste que atravesaba Casa Colorada, Callo Palma y llegaba a Callo Muñoz para bifurcarse en un camino que tomaba rumbo hacia Auras y el otro hacia Calderón mucho más al norte, este luego giraba a la derecha y se dirigía al actual pueblo de Velasco.

Respecto a la población a principios de la segunda mitad del siglo XIX, según Pezuela (1862), en el partido de San Andrés habitaban 6218 personas. A partir de la clasificación social y étnica de la época 5202 (83.66%) pertenecían a la población blanca, de la cual 2391 eran hombres y 2811 mujeres. De los datos anteriores se infiere el amplio predominio del grupo humano clasificado como blanco y dentro de él hacemos notar que eran más numerosas las mujeres, hecho poco común en un país donde predominaba la inmigración masculina.

La población denominada de color estaba integrada por pardos (mulatos) y morenos (negros) y subdividida en libres y esclavos. Los pardos libres sumaban 303 personas (4.87%) de las cuales 154 eran varones y 149 hembras. Los morenos libres ascendían a 198 (3.18%), 114 hombres y 84 mujeres. De esta forma el total de la población de color libre era de 501 (8.05%) individuos. Se puede notar un grupo relativamente

numeroso de personas de color libre.

Respecto a los esclavos, los pardos eran 102 (1.64%), 44 varones y 58 hembras y los morenos 413 (6.64%) de los cuales 281 eran hombres y 132 mujeres. En este caso se resalta el predominio del sexo masculino, dado que la emigración forzada privilegiaba este sexo. El total de los esclavos se elevaba a 515 (8.28%) de la población. Denotando una economía basada fundamentalmente en campesinos libres.

La inmigración, tanto la voluntaria como la forzada, era baja y la población era fundamentalmente cubana. Entre la población blanca 4921 individuos (94.60%) había nacido en Cuba.

La etnia ibérica más representativa era la canaria con 80 personas (1.54%) del total de la población, 55 varones y 15 hembras. Le seguían en orden los catalanes con 53, de ellos 50 hombres y 3 mujeres. En realidad la población española incluyendo la canaria era baja, 223 en total.

No se conoce con exactitud el porcentaje de criollos entre la población clasificada de color, pero debió ser mayoritaria, pues a ella pertenecían todos los mulatos y gran parte de los negros.

Las referencias sobre la fundación del partido de San Andrés, alrededor de 1820, no explicita la existencia de un poblado, tampoco está reflejado en el censo de 1858; no obstante la construcción de la iglesia en 1862 indica la presencia de una pequeña comunidad semiurbana. Se presenta como hipótesis, que al fijarse la dirección del partido, en el cruce de camino que facilitaba la comunicación en el territorio, favoreció la formación paulatina del poblado, que como en casos similares se inició con una o más tiendas mixtas, donde accedían los campesinos de la comarca, a lo que se fue

agregando herrería, carpintería y otras prestaciones de servicios para una población rural relativamente numerosa.

El primer templo se erigió en el cercano cuartón de Guabasiabo, a principio de los años cincuenta del siglo XIX, motivo por lo cual y cumpliendo con las orientaciones secularizadoras de los liberales españoles, el partido de San Andrés, pasa a llamarse de Guabasiabo, por orden superior del Gobernador de la jurisdicción de Holguín, Francisco de Zayas y Armijos.

Según la tradición oral, al final de la década del cincuenta del siglo decimonónico, varios hormigueros infectaron la zona donde estaba enclavado el templo, de tal forma que se decidió trasladar la iglesia parroquial de Guabasiabo para San Andrés.

El nuevo templo fue aprobado *el 31 de mayo de 1862, por el Sr. Previsor Vicario General Gobernador de la Mitra Dr. D. Inocencio Agustín Llorente, en los terrenos que cedió Gustavo D. Félix Pérez y de la Cruz, bendiciéndole y celebrándose la primera misa el domingo 22 de julio de 1862.* Ávila y del Monte (1926:75).

Al acto religioso concurren entre otros *el Sr. Teniente Gobernador, Comandante de caballería y militar D. José María Mahy y León, varios señores concejales del ilustre ayuntamiento de Holguín, el vicepresidente Sr. Vicario juez eclesiástico, Pbro. D. Manuel Martínez y más de cien personas de la ciudad de Holguín y partidos colindantes, como el del real puerto de Gibara.* Ávila y del Monte (1926: 76).

Es importante, como un acto de remembranza histórica, indicar que en esta iglesia se celebró la boda del insigne patriota y general holguinero Modesto Fornaris Ochoa con Silvina Rodríguez Fornaris, hija de este poblado.

En la década de los noventa del propio siglo XIX se comenzó la construcción de una

nueva iglesia, tres cuadras más al sur, por ser un lugar más alto, esta construcción es detenida por los avatares de la Guerra de 1895, convirtiéndose en refugio para los españoles, la misma se comunicaba a través de un túnel con el puesto español, que estaba ubicado por la zona que hoy ocupa el Cabaret Arcoiris.

Durante el período de las guerras de independencia, San Andrés fue una zona que brindó su apoyo al levantamiento iniciado por Céspedes en La Demajagua. Sus hijos se levantaron en armas en el mismo año (1868), bajo la dirección de Félix Camejo: Se libraron combates y se apoyó al general Julio Grave de Peralta. Durante la Tregua Fecunda, muy próximo a San Andrés, los hermanos Sartorio protagonizaron el “*Alzamiento de Purnio*” (1893) en un intento más por lograr la independencia.

El territorio también fue testigo de acciones militares durante la “*Guerra Necesaria*,” el día 4 de junio de 1895 se libró un combate en Canjilones, a un kilómetro del poblado, donde una vez más el General José Maceo dio muestras de su sagacidad. Victorioso penetró en el poblado y como testimonio se llevó materiales de archivo y la escultura del santo patrono.

El censo de 1899 asigna al barrio de San Andrés 1181 habitantes, lo que puede indicar el duro efecto de la guerra que acababa de concluir, más si lo comparamos con la recuperación reflejada en el censo de 1907, con 2810. El censo de 1919 recoge un descenso en el número de habitantes que en ese momento eran 2149. En realidad la población siguió creciendo, la baja en los datos es producto de la creación del barrio de Purnio, en territorios que antes habían pertenecido a San Andrés. Los censos posteriores reflejan un crecimiento sostenido de la población: 3766 en 1931, 3866 en 1943 y de esta forma se ha ido incrementando la población hasta la actualidad.

La economía de la comarca en el siglo XIX fue totalmente agropecuaria, predominando los frutos menores, el tabaco y el ganado porcino, vacuno y caballar. Dichas producciones además del autoconsumo estaban dirigidas fundamentalmente a abastecer la cercana ciudad de Holguín. Las clases sociales respondían a esta base económica: numerosos propietarios, medios y pequeños, arrendatarios y en mucho menor cuantía pequeños comerciantes, empleados, artesanos y esclavos (mientras duró la esclavitud).

En la república neocolonial la situación económica-social no mejoró, por el contrario se complicó. La comarca de San Andrés se va a encontrar rodeada de grandes latifundios, pertenecientes a la familia Infante, a la vez que avanza la aparcería y el proletariado agrícola. Recogiendo esta situación a nivel de país el Comandante en Jefe Fidel Castro (1973: 22-23), en *La Historia me Absolverá*, señala: *nosotros llamamos pueblo si de lucha se trata a los seiscientos mil cubanos que están sin trabajo (...); a los quinientos mil obreros del campo que habitan en los bohíos miserables, que trabajan cuatro meses al año y pasan hambre el resto (...); a los cien mil agricultores pequeños, que viven y mueren trabajando una tierra que no es suya (...).*

En San Andrés se reflejan los principales acontecimientos nacionales. El barrio se vio estremecido, como otras partes de país, por el “Alzamiento de la Chambelona” y muchos pobladores nacidos en ese año (1917) llevaron el nombre de Chambelón en recordación del hecho.

En los años convulsos de la década del treinta del siglo XX funcionaron en la zona células del Partido Comunista, uno de sus afiliados fue Arcadio Escalona, asesinado después de participar en los sucesos de Gibara, en agosto de 1931.

Durante la lucha insurreccional dirigida por Fidel, revolucionarios de San Andrés lucharon activamente en la clandestinidad y William Aguilera Ochoa y José Mendoza, fueron víctimas de la orgía de sangre que recorrió todo el norte de Oriente y que se conoce en la historia como “Las Pascuas Sangrientas”. Otros se convirtieron en guerrilleros, e incluso llegaron a pertenecer a la columna número uno “José Martí”, como es el caso de Carlos Turruellas, fallecido recientemente.

Un hecho de importancia histórica que ocurre, en esos momentos es el “*Combate de San Andrés*” desarrollado el 29 de noviembre de 1958 en la conocida Loma de la Entrada, entre soldados rebeldes de la tropa del comandante Eddy Suñol y casquitos encabezados por el sanguinario Jesús Sosa Blanco, al cual no se le permitió continuar hacia los Alfonsos y en el que lamentablemente perdieron la vida tres revolucionarios: Santiago Paterson, Daniel León (Matancita) y Onelio Díaz (Barba de Oro).

Con el triunfo de la Revolución, el programa contenido en *La Historia me Absolverá* fue sobre cumplido. La población campesina fue beneficiada por la Reforma Agraria y la campaña de alfabetización barrió con siglos de atraso e ignorancia, mientras se desarrollaba un proceso de profundas transformaciones sociales.

El espíritu revolucionario del pueblo de San Andrés continuó en ascenso después del triunfo de 1959, aportando nuevas páginas a la historia. La presencia de sus hijos se hizo evidente en momentos cumbres como la victoria de Playa Girón; la Crisis de Octubre en 1961; la lucha contra bandidos; la Campaña de Alfabetización; y otro enorme arsenal de tareas y acciones dentro y fuera de la localidad y el país que van desde la ayuda internacionalista a la hermana República de Angola para lograr su independencia, hasta las campañas educativas y por la salud en diferentes países de

África y del área latinoamericana, con énfasis en la República Bolivariana de Venezuela.

El trabajo realizado está acompañado de un estudio sociológico de la actual comarca de San Andrés en la cual se presenta un análisis económico y social que permite valorar el contexto actual en el cual se desarrolla la propuesta pedagógica y con qué apoyo se puede contar en la comunidad para el desarrollo exitosa de la misma. (Anexo 3)

La reconstrucción histórica de la comarca de San Andrés enriquecida por la caracterización sociológica, como se ha afirmado, tiene un profundo significado pedagógico, como base para fundamentar la relación de la Secundaria Básica Suburbana de San Andrés con el contexto cultural identitario donde está situada.

Este contexto ofrece grandes potencialidades para que el Profesor General Integral introduzca elementos didácticos de la historia familiar, que lleven a que el estudiante descubra la participación de sus familiares en la construcción del patrimonio cultural de su comunidad y se sienta heredero y continuador de esa rica herencia cultural.

El contexto histórico-cultural presentado crea los fundamentos para la instrumentación pedagógica, generándose espacios de construcción de significados y sentidos entre sujetos implicados. Lo anterior favorece que el estudiante vivencie su identidad, al relacionarse conscientemente con el patrimonio cultural, como huella y manifestación concreta de esa identidad.

1.3 El patrimonio identitario de la comunidad de San Andrés y su valor educativo para la Secundaria Básica Suburbana.

En el epígrafe anterior se ha valorado el proceso histórico en el cual se conformó la comarca de San Andrés y que se corresponde con el actual Consejo Popular. El objetivo del presente es mostrar las vías que permitan al estudiante entrar en contacto directo con la huella patrimonial que refleja ese proceso, a través de la búsqueda, rescate y clasificación de los elementos patrimoniales presentes en el contexto.

Cuando se trata la identidad cultural campesina y su expresión a través del patrimonio, no debemos pasar por alto la interrelación ente la comarca y el pequeño poblado, que se formó como centro de la misma, que vincula su prosperidad con las actividades agropecuarias que se desarrollan a su alrededor, como prestador de los servicios inmediatos.

Se resalta la fuerte influencia hispánica en la cultura campesina y el papel de las pequeñas comunidades suburbanas en el medio rural, por lo que los elementos patrimoniales “urbanos”, presentes en poblados como San Andrés no son más que un complemento de la cultura campesina, que por demás no se puede concebir estática y aislada.

Dirigir el trabajo investigativo de los estudiantes como parte del proceso docente-educativo exige determinar con precisión qué elementos patrimoniales son más efectivos para ponerlo en contacto con su identidad, a través de su presencia en el contexto suburbano del cual forman parte.

Los *ítems* seleccionados son los siguientes: patrimonio natural, remanentes patrimoniales de la cultura aborígen, sitios de valor histórico, instrumentos de trabajo y otros objetos relacionados con la vida rural, patrimonio arquitectónico, patrimonio industrial tabacalero, patrimonio artístico, registro de bienes culturales y patrimonio

intangibles.

Patrimonio natural:

Conformado por monumentos naturales, constituidos por formaciones físicas, biológicas y geológicas, zonas estrictamente delimitadas que pueden constituir el hábitat de especies de animales y vegetales amenazadas; que tienen un valor excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural.

La comarca de San Andrés, situada en el límite oriental del sistema de Maniabón, presenta un conjunto de colinas matizadas de valles, por los que corre el río Chaparra y los numerosos arroyos que a él confluyen. A pesar de su antiguo poblamiento y la densa población que sustenta es reservorio de numerosas especies de plantas y animales, algunas de ellas endémicas.

Remanentes patrimoniales de la cultura aborígen

En las proximidades del territorio de San Andrés se desarrollaron comunidades agroalfareras como las de Guaramanao y Guabasiabo. La denominación de esta última según la tradición se deriva del nombre de su cacique y dicha comunidad aledaña ha estado muy unida al devenir histórico de la comarca.

La lengua aruaca aún está presente en la toponimia, en denominaciones como; Aguará, Yuraguana, Guabasiabo, entre otros. A la vez que los vocablos de este origen son comunes, como en otras regiones del país, en las denominaciones de muchas especies de la flora y la fauna: yua, guayaba, anacagüita, yuca, jutía, majá, jubo, caguayo, jicotea, etc.

Se encuentran en términos relacionados con la producción de casabe, incluyendo la propia denominación del producto: casabe, guayo, maigoa, catibía, burén. En

actividades asociadas con las viviendas, fundamentalmente campesinas: bohío, horcón, cuje, barbacoa, yagua, guano, yarey, arique, bajareque, caney, así como en otros muchos términos como: canoa, jaba, catauro y coa. Todos de uso cotidiano en el lenguaje campesino de la comarca.

Es necesario resaltar que la contribución aborigen a la cultura campesina, diluida producto del decursar de los siglos y el impacto del aporte hispánico, es significativa; ejemplo de lo anterior son las numerosas plantas cultivadas de este origen: Yuca, boniato, malanga, ají, papaya, guayaba, guanábana, piña, algunas especies de frijoles como el carita o cancarro, etc.

Sitios de valor histórico:

Entendidos estos, en particular, como obras combinadas del hombre y la naturaleza, parcialmente construidas que constituyen espacios suficientemente característicos y homogéneos como para ser objeto de una delimitación topográfica, relevante por su interés histórico.

En San Andrés como comarca de antiguo poblamiento criollo se encuentran huellas patrimoniales desde el siglo XVIII hasta nuestros días, destacándose las relacionadas con las guerras de independencia y la insurrección nacional contra la tiranía pro-imperialista de Fulgencio Batista.

Instrumentos de trabajo y otros objetos relacionados con la vida rural.

Estos instrumentos afincan sus raíces en la cultura española, como heredera de la antigua cultura agrícola del Mediterráneo, lo que no excluye aportes cubanos e incluso variaciones locales. Los mismos se pueden organizar en grupos:

Relacionados con el transporte (carretas, carretillas, rastras, etc.)

Dirigidos a labrar la tierra o servir de apoyo a esta labor (arados, cultivadoras, gradas, azadas, machetes, etc.).

Arreos (yugos, frontiles, narigones, coyundas, serones, lomillos, monturas, bridas, etc.)

Utensilios para conservar líquidos y alimentos sólidos (güiras, tinajas, canecas).

Bajillas y otros utensilios de uso familiar.

Patrimonio arquitectónico:

Constituido por el conjunto de edificaciones de significativo valor, variabilidad en los estilos, materiales de fabricación, tamaño y empleo en la decoración; propios de las diferentes épocas a que pertenecen y que evidencian las costumbres y gustos imperantes en cada momento constructivo. Declaradas en los primeros tres grados de protección.

El estudio realizado incluyó el análisis de las orientaciones del Centro Nacional de Patrimonio Cultural y la Dirección de Planificación Física de las construcciones de mayor grado de atracción y valor arquitectónico, coincidentes las mismas con las que recoge el área protegida urbana de San Andrés y que consta en los archivos del patrimonio municipal de Holguín.

En San Andrés, dada la escasez de recursos y la influencia campesina, no se realizaron grandes edificaciones, ni abundó el decorado como en las grandes ciudades, sin que por ello la austeridad en el empleo de la decoración y el reducido tamaño, afectase la armonía y belleza de los conjuntos constructivos.

Es de interés algunas casas de mamposterías y tejas de la época colonial y primeras décadas del siglo XX, que aún se mantienen en la zona rural, aunque en estado precario. También es digno de estudio el tradicional bohío campesino.

Patrimonio industrial tabacalero.

Conformado por las evidencias materiales relacionadas con el desarrollo de la industria tabacalera en el territorio, que tienen carácter excepcional para comprender el proceso de surgimiento, desarrollo y consolidación del poblado y que poseen determinado valor histórico. En San Andrés se cultiva y elabora tabaco desde el siglo XVIII. El patrimonio de este origen existente es posible encontrarlo tanto en áreas rurales como urbanas y está integrado por medios materiales, tradiciones y conocimientos, relacionados con el cultivo y elaboración del tabaco.

Patrimonio artístico:

El patrimonio artístico es difícil clasificarlo en tangible e intangible, pues se incluyen, danzas y tradiciones musicales, así como instrumentos relacionados con las mismas. Es de destacar las controversias y los bailes con órganos. Además en este grupo se encuentran objetos de valor artísticos relacionados con el culto religioso.

Registro de bienes culturales:

Le corresponden los objetos de valor general, de acuerdo con las clasificaciones de fondos museales mencionados, que pertenecen a personas naturales y jurídicas ajenas al museo; pero que se encuentran registrados para su protección. En San Andrés existen elementos patrimoniales amparados en esta denominación.

Patrimonio intangible:

Comprende el conjunto de conocimientos, costumbres, tradiciones, leyendas y mitos, que se han transmitido de forma oral o escrita de generación a generación. Dicho patrimonio es la conjunción de los aportes de las culturas primigenias y de lo nuevo que se ha ido creando a lo largo de los siglos. El patrimonio intangible es el alma de la

comunidad, el sentir y el comprender del pueblo a lo largo de generaciones.

En la comarca de San Andrés existe un rico patrimonio intangible, la mayoría de cuyas manifestaciones son propias de la cultura campesina. Este patrimonio es estudiado a través de:

Saberes populares, relacionados, fundamentalmente, con el cultivo de la tierra y la ganadería, de gran valor para el desarrollo de una economía agropecuaria sustentable con baja agresión al medio ambiente.

Tradiciones alimenticias, que presentan profunda raíz criolla y están conformadas por una diversidad de platos que tienen como centro la carne de cerdo, frijol, arroz, casabe, diversas viandas, dulces caseros y ensaladas de estación.

Fiestas tradicionales campesinas, que comprenden festividades religiosas, onomásticos, bodas y distintas formas de guateque.

El refranero popular, que es una forma del saber, refleja consideraciones filosóficas sobre la existencia humana y las relaciones con el medio. A los campesinos les gusta usarlos para salpicar sus conversaciones.

Leyendas campesinas, las mismas están relacionadas con las creencias heterodoxas, la mayoría tratan sobre trasgos: brujas, fantasmas, duendes y almas en pena. San Andrés no es una excepción. Estas leyendas son una de las principales fuentes de la literatura oral.

La memoria escrita, que incluye este epígrafe, tiene presente las características del Profesor General Integral, en especial el que trabaja en la Secundaria Básica Suburbana, el cual debe desarrollar su conocimiento sobre la cultura popular campesina, conociendo e identificándose con su patrimonio cultural, como vía para

desarrollar el trabajo educativo identitario-patrimonial desde el contexto.

Las actividades orientadas a los estudiantes y dirigidas a que entren en contacto directo y consciente con su identidad cultural, deben tener presente los Ítems e indicadores señalados, relacionándolos con el currículo y las exigencias formativas de las diferentes asignaturas y actividades extradocentes y extraescolares a realizar por la escuela, preferentemente no deben mezclarse los diferentes Ítems a menos que se encuentren estrechamente relacionados. Para mayor información (ver anexo 4).

Conclusiones parciales del Capítulo I.

La identidad cultural en el plano pedagógico es necesario concebirla como parte de la educación en valores.

La relación identidad-patrimonio-contexto cultural, sustentada teóricamente, crea las bases para su implementación pedagógica en el proceso docente-educativo de la Secundaria Básica.

La motivación es vista como la necesidad creciente del estudiante de buscar nuevos contenidos relacionados con el patrimonio cultural, situación sustentada en la teoría de Vigotsky y sus seguidores.

La determinación de la relación identidad-patrimonio cultural campesino supera la dicotomía cultural de la Secundaria Básica Suburbana con su contexto y favorece la vivencia del estudiante de su propia identidad cultural.

La reconstrucción del proceso histórico, que ha originado el contexto, en que está enclavada la Secundaria Básica Suburbana, descubre las fuentes del patrimonio

cultural, los aportes de las generaciones que nos precedieron y es campo nutricional para el desarrollo de la historia familiar, favoreciendo los vínculos profundos del estudiante con su comunidad.

El estudiante es un ente activo que busca en su identidad cultural, a través de la búsqueda consciente del patrimonio cultural de la comunidad, el cual rescata y clasifica, preparándose las condiciones para crear espacios de construcción de significados y sentidos entre los sujetos implicados.

CAPÍTULO II: MODELO PEDAGÓGICO, CON SALIDA PRÁCTICA A TRAVÉS DE TAREAS DOCENTES INTEGRADORAS, DIRIGIDO A FAVORECER LA FORMACIÓN IDENTITARIA EN LOS ESTUDIANTES DE LA SECUNDARIA BÁSICA SUBURBANA.

2.1- Caracterización de la Secundaria Básica Suburbana Vladimir Ilich Lenin respecto a la formación identitaria, en relación con su contexto cultural.

La Escuela Secundaria Básica actual es una escuela nueva; en la que se cristalizan las aspiraciones, motivos e intereses de una sociedad que transita por un proceso complejo de formación y transformación, en la cual confluye un entrelazado de factores de índole psicosocial y cultural.

La nueva institución garantiza un trabajo educativo más eficiente con los estudiantes, al lograrse un mayor desarrollo de la conciencia solidaria y humana de nuestro pueblo y del espíritu transformador de la realidad en que se vive.

El actual Modelo de Secundaria Básica asegura un mejor funcionamiento de la relación escuela-familia-comunidad, una comunicación armónica entre los sujetos implicados, así como la interdisciplinariedad en el proceso pedagógico.

Es una institución de nuevo tipo, capaz de enfrentar los cambios económicos sociales que se suceden en nuestro país. El objetivo general de dicha enseñanza ***tiene como fin la formación básica e integral del adolescente cubano, sobre la base de una cultura general integral que le permita estar plenamente identificado con su nacionalidad y patriotismo.*** El conocer y entender su pasado, le permitirá enfrentar su presente y prepararse para el futuro. Colectivo de autores (2007:11)

Uno de los aportes fundamentales y revolucionario al proceso pedagógico es la nueva concepción del Profesor General Integral, que es uno de los pilares fundamentales en que se sustentan las actuales transformaciones.

En esta circunstancia el proceso pedagógico en la Secundaria Básica se caracteriza por un clima favorable para el estudio y el trabajo, rigiéndose por:

- Los principios generales de la educación, la dirección y los objetivos estatales.
- El plan de formación integral del estudiante en ese centro.
- Las aspiraciones del Modelo de Escuela Secundaria Básica, en particular, los objetivos del nivel y de los grados.
- El diagnóstico integral de la escuela y la comunidad.
- Las prioridades y aspiraciones definidas para el curso escolar.
- El contenido, los métodos y estilos de dirección.

- La creación de un ambiente adecuado en el que se desarrolle el proceso educativo.
- La escuela como sistema abierto.
- El papel de las organizaciones políticas y de masas en la escuela y la comunidad.
- El protagonismo estudiantil en la toma de decisiones. (Colectivo de autores (2007:41).

El sistema de evaluación, presente en el Modelo de Secundaria Básica, tiene como fundamento el proceso de entrega pedagógica, que se basa en los siguientes elementos:

- Diagnóstico integral del estudiante.
- Visitas sistémicas al hogar del estudiante.
- Diseño de estrategias de intervención acorde a los resultados del diagnóstico.
- Tratamiento diferenciado en las actividades docentes, extractases y pioneriles.
- Análisis mensual de las principales insuficiencias.

El sistema evaluativo está regido por la Resolución 226 del 2003. Según consideración del autor se presenta una dualidad evaluativa al considerarse por separado los componentes instructivo y educativo.

Dentro del componente instructivo se tienen presentes: preguntas orales y escritas; tareas para la casa; observación del desempeño de los alumnos en las clases y en otras actividades programadas; tareas experimentales y tareas integradoras; así como la evaluación de la ortografía. En este último elemento, el autor considera más oportuno evaluar el dominio de la Lengua Materna en su integralidad.

Respecto a las tareas integradoras, el Modelo de Secundaria Básica presenta ejemplos poco motivadores y en los cuales falta una mayor interrelación entre los contenidos de las distintas asignaturas, aunque su mayor deficiencia es que no se interrelacionan con el contexto a través de las actividades extradocentes y extraescolares. No obstante las mismas constituyen un importante elemento metodológico para el desarrollo de nuestra propuesta.

La mayor dificultad se encuentra en los indicadores del componente educativo. Estos, en su mayoría, se refieren a componentes externos y no a valores y convicciones. Por ejemplo se toman la asistencia, la disciplina, el uso adecuado del uniforme, entre otros.

Las valoraciones anteriores sobre la Secundaria Básica permiten determinar que la misma presenta positivas condiciones para el desarrollo de valores de identidad. No obstante, en el caso de la Secundaria Suburbana, la mayor dificultad se presenta en la relación con su contexto socio-cultural, a lo que se agrega la ausencia de una metodología que favorezca el desarrollo de estos valores, a través del contacto con el patrimonio cultural de la localidad.

A continuación se presenta un diagnóstico de la situación existente en la Secundaria Básica Vladimir Ilich Lenin, respecto a la formación identitaria de sus estudiantes y la relación existente con el contexto cultural-identitario, fundamentalmente campesino, en la que está enclavada:

- Gran número de estudiantes no se sienten identificados con sus raíces culturales de origen campesino y aspiran a emigrar a la ciudad, este hecho está relacionado con la despoblación de nuestros campos y sobre todo con un creciente desarraigo.

- Los estudiantes al llegar a la escuela desvalorizan la literatura oral tradicionalmente aprendida y la secundaria básica hace poco esfuerzo por impedirlo.
- Los alumnos consideran que la música y otras manifestaciones culturales campesinas están pasadas de moda y tienden a imitar otros modos de actuación que consideran más modernos.
- El personal profesional de la escuela conoce muy poco, desde el punto de vista identitario-cultural, cuáles son las tradiciones y elementos patrimoniales campesinos más generalizados en la zona, lo que evidencia, el insuficiente trabajo realizado en este sentido a través del currículo.
- Las actividades recreativas que se realizan en la escuela, se proyectan hacia lo foráneo, desconociendo el valor cultural de lo típicamente campesino.
- La literatura cubana que se enseña en la escuela no tiene en cuenta el arsenal de leyendas y mitos campesinos de valor patrimonial.
- El insuficiente tratamiento de la cultura identitaria campesina hace que los estudiantes no se motiven por esta, que pierdan el interés por investigar lo relacionado con el patrimonio local, el cual debe estar encaminado a coadyuvar la conformación del pensamiento histórico y socio- cultural.
- El docente en la planificación de sus actividades descuida las potencialidades educativas que le ofrece la localidad con su patrimonio cultural, las cuales podría insertar en las asignaturas, sin que esto signifique cambios en el currículo.
- Las potencialidades mayores, y por lo tanto las mayores dificultades, se presentan en asignaturas priorizadas como Historia y Español, extendiéndose a

Geografía y, en menor grado, a otras de Ciencias Naturales, incluyendo la de Matemática.

- El transversal identidad cultural en los programas de las distintas asignaturas está concebido desde la cultura urbana, con muy pocas valoraciones de los aportes identitarios patrimoniales que tienen como base la cultura campesina.
- El vídeo-clase y la tele-clase ocupan gran parte del horario, lo que no significa que no se puedan concebir actividades de tipo formativo, con carácter identitario, sin afectar el normal desarrollo del horario de vida concebido.
- La generalidad de los trabajos investigativos y las tareas que se orientan a los alumnos en la escuela, no están encaminados al conocimiento y la promoción del contexto identitario- cultural rural y suburbano.
- Solo existe un círculo de interés relacionado con la cultura local, con pobre funcionamiento y escasa proyección.
- El Profesor General Integral, en ocasiones preso por el inmovilismo, no comprende la esencia del proceso que debe dirigir, convirtiéndose, en muchos casos, en manipulador de equipo. Divorcia, por desconocimiento, en el proceso docente-educativo, la relación de los contenidos con el contexto, en este caso la identidad cultural campesina, a través de la utilización de su patrimonio, donde su trascendencia debe ser revelación cotidiana.

2.2. Diseño y explicación del Modelo Pedagógico.

Como se ha valorado, esta investigación parte de la realidad actual que denota la descontextualización de la Secundaria Básica Suburbana con su entorno cultural-

identitario. La situación obliga a vincular el proceso docente-educativo con las potencialidades que posee el patrimonio cultural campesino, vivenciado desde su medio social, el cual constituye por su alto nivel de emotividad y su carácter vivencial una importante vía para contribuir a la preservación y desarrollo de la identidad cultural campesina, uno de los pilares de la nacionalidad cubana.

A partir de lo anterior se llega al fundamento de este epígrafe. Dicho fundamento radica en la representación teórica del proceso pedagógico que hace más comprensible y viable la solución de la contradicción fundamental que enfrenta la investigación, al optimizar la respuesta al problema, representando teóricamente las relaciones del objeto estudiado y de esta forma, facilitando la efectividad y la eficiencia de la labor pedagógica.

En la elaboración del modelo están presentes tres aspectos significativos:

- Los fundamentos que como referentes teóricos abordan la problemática.
- El diagnóstico de la situación existente en la secundaria básica suburbana “Vladimir I. Lenin”.
- La experiencia y el conocimiento del autor.

En las valoraciones de diferentes definiciones de **Modelo Pedagógico** se considera de especial valor la aportada por Sierra, quien lo enuncia como: *construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, ajusta y diseña la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico- concreta.* (1997: 319).

El presente Modelo tiene carácter dialéctico y sus elementos están estructurados en un sistema, hecho que permite la constante relación de retroalimentación entre los componentes del mismo y su consiguiente enriquecimiento y perfeccionamiento. Dicho

modelo destaca los aspectos más significativos del proceso pedagógico, a través del cual se realiza la enseñanza-aprendizaje de la cultura campesina, como parte ineludible de nuestro patrimonio cultural, visto desde una prospección intra y extra docente con un enfoque integrador.

La estructura del Modelo está conformada por dos partes que se encuentran en estrecha interrelación dialéctica: la **primera** recoge los fundamentos teóricos que lo sustentan y la **segunda**, constituye la esencia del modelo y está concebida en momentos.

Primera parte del modelo

Esta comprende los fundamentos teóricos que sustentan el modelo, la misma se inicia con la contradicción en su forma externa que se manifiesta en la descontextualización de la Secundaria Básica Suburbana con el medio identitario cultural, predominante campesino en la que está enclavada. Este momento de la contradicción constituye el punto de partida de la investigación y de la elaboración teórica del modelo.

La necesidad de enfrentar dicha contradicción y buscar fundamentos cada vez más esenciales de la misma, llevó a introducir categorías a ambos polos de la contradicción.

En ese momento fue necesario formularse dos importantes interrogantes:

¿Cómo imbricar pedagógicamente el contexto cultural identitario, mayoritariamente campesino, al proceso docente-educativo de la Secundaria Básica Suburbana?

¿Qué potencialidades ofrece la Secundaria Básica Suburbana para trabajar con el patrimonio cultural campesino?

La primera interrogante recibe respuesta cuando se incluyen en el contexto cultural las categorías antropológicas: identidad cultural, patrimonio cultural, relación identidad-patrimonio y patrimonio campesino. Todas trabajadas en interrelación con profundo sentido pedagógico.

La segunda pregunta se resuelve a partir de las potencialidades que ofrece el nuevo Modelo de Secundaria Básica y su manifestación en el proceso docente-educativo.

Respecto al contexto cultural se parte de que la identidad cultural está constituida por un sistema de valores, que lo constituyen en un valor síntesis de las significaciones socialmente positivas de los criterios, configuraciones, sentidos y expresiones del contexto sociocultural donde se resuelven y fungen los sujetos sociales desde las perspectivas del devenir histórico y sus implicaciones ideopolíticas, estéticas y socioeducativas. El trabajo de la identidad cultural es por lo tanto una labor de carácter axiológico y tiene una incidencia fundamental en la formación de los educandos.

La definición de identidad cultural que se asume permite al Profesor General Integral trabajarla en los distintos niveles, favoreciendo el proceso vivencial de la misma. A nivel primario se relaciona al estudiante con *las más simples manifestaciones de la vida cotidiana: prácticas culinarias, ajuares domésticos y vestuarios*. En un nivel medio el estudiante investiga las características de *las costumbres, tradiciones, leyendas, idiosincrasia, relaciones familiares y sociales y variantes lingüísticas*. En un nivel superior las *producciones artísticas, literarias, históricas, pedagógicas, políticas y científicas en general* que le permiten comprender el proceso de formación de la nacionalidad y su plena realización en la nación soberana.

Esta labor pedagógica hay que verla como un proceso profundamente interrelacionado, donde los distintos niveles se conjugan y se pueden trabajar al mismo tiempo formas simples y complejas. En el trabajo identitario en la Secundaria Básica se debe privilegiar, sin excluir los demás, aquellos elementos patrimoniales que permitan una mayor vivencia de la identidad cultural.

La identidad cultural se materializa a través del patrimonio cultural. El cual es concebido como *la manifestación real de la identidad y la vía expedita para poner en contacto a los estudiantes con su propia dimensión identitaria*. Los estudiantes vivencian su identidad cultural cuando entran en relación consciente con los elementos patrimoniales concretos de su contexto, los cuales se redescubren, rescatan y clasifican por parte de los estudiantes.

Las definiciones anteriores permitieron al autor llegar al concepto de identidad campesina como los valores culturales, materiales y espirituales relacionados con el medio rural, referente a las formas de vida que les sirven de contexto, heredados y enriquecidos por sucesivas generaciones.

El Profesor General Integral, a partir de esta definición, debe comprender entre los elementos patrimoniales a trabajar el paisaje con valor estético o histórico que caracteriza la comarca donde está enclavada la Secundaria Básica Suburbana; las construcciones entendidas como edificios públicos, religiosos, viviendas, en particular aquellas con valores estéticos, históricos o particularmente relacionados con el modo de vida campesino. Es de particular importancia que se haga énfasis en el denominado patrimonio intangible y los estudiantes se vinculen con las creencias, costumbres,

tradiciones, saberes y variante idiomática del contexto rural o semiurbano, creado a lo largo de los siglos y que reflejan la adaptación de la comarca al contexto rural.

Determinados los elementos que dinamizan uno de los polos de la contradicción en su manifestación externa es necesario valorar la interrelación con el otro polo, la Secundaria Básica Suburbana y las potencialidades que ofrece la misma para la implementación de las categorías antropológicas elaboradas con sentido pedagógico para su implementación en el proceso docente-educativo.

En primer lugar se valora el Modelo de Secundaria Básica que, a pesar de encontrarse bastante cargado, en especial, de actividades docentes constituidas por video y tele clases; en su concepción se caracteriza como flexible al *reconocer su carácter abierto, no terminado, (...)en capacidad de desplegar actividades en cualquier área del trabajo educativo...Colectivo de autores (2007:6).*

La propuesta no contempla realizar cambios significativos de contenidos en ninguna asignatura, sino aprovechar las potencialidades que ofrece el proceso docente-educativo para enriquecer dicho modelo. Se aprovechan los puntos de contacto de los diferentes contenidos en las distintas asignaturas y actividades extradocentes y extraescolares con la identidad cultural y su patrimonio, en el contexto rural y semi urbano en que está enclavada la escuela.

En este sentido y desde las perspectivas epistemológicas del polo objeto de análisis, el autor se asienta en una cosmovisión del proceso docente-educativo, que considera su proyección y praxis planificada y concebida en función de la articulación de la multilateralidad de sistemas de influencia formativa, en virtud de la formación integral,

crítica y transformadora de los sujetos en formación, a partir de los presupuestos socioculturales, pedagógicos e ideopolíticos que refrendan la racionalidad y pragmática del sistema educativo en el que el mismo se articula y desarrolla. Este criterio es coincidente con los referentes presentes en los trabajos de C. Álvarez de Zayas (1995); R. M. Álvarez de Zayas (1997) y Laurencio (2002).

Las valoraciones y representaciones teóricas anteriores, así como todas las de la propuesta tienen su base en fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos.

Desde la Filosofía, sobre una base dialéctico materialista, se abordan las relaciones entre los distintos conceptos, en una tendencia que transita de lo general a lo particular, a partir de una constante interrelación y enriquecimiento de los mismos. El Materialismo Histórico es fundamental en la concepción del contexto cultural, el cual se fundamenta en la relación entre el ser social, la conciencia social y la práctica histórico social.

La base psicológica se fundamenta en la escuela Histórico cultural de Vigotsky y sus seguidores y se manifiesta en relación con el origen social de las funciones psíquicas superiores y su estructura mediatizada, la ley de la doble formación, la situación social de desarrollo y la zona de desarrollo próximo.

Los fundamentos pedagógicos de la investigación parten de la relación educación-contexto, tratada dicha relación explícitamente desde la primera mitad del siglo XX en Cuba, a través de la Nueva Escuela y de forma implícita en la obra de pedagogos cubanos del siglo XIX, como Félix Varela, José de la Luz y Caballero y José Martí; idea retomada por didactas contemporáneos como Rita Marina Álvarez de Zayas. En esta misma línea de análisis se encuentra la derivación pedagógica de la Escuela

Vigotskyana; así como las potencialidades que ofrece el enfoque de Historia Social presente en la investigación.

Realizadas las anteriores valoraciones, que a partir de la contradicción externa han permitido ofrecer los fundamentos teóricos esenciales del modelo, es necesario un momento fáctico que permita determinar la situación real que referente al problema tiene la Secundaria Básica Suburbana Vladimir I. Lenin. A través de la caracterización de la misma y como parte del diagnóstico permanente se pudo comprobar la escasa preparación y atención de los docentes en lo referente a la identidad cultural de origen campesino y la desvalorización por parte de los alumnos del patrimonio cultural de esta procedencia. Se está en condiciones de determinar la contradicción en su fase interna.

Segunda parte del modelo

La misma está concebida en momentos. El **primer momento** es la determinación de la contradicción en su fase interna, proceso que se inició con el planteamiento de la contradicción en su fase externa, como primer acercamiento y fue profundizándose a través del análisis epistémico y el diagnóstico.

Es necesario plantearse una interrogante. ¿Qué factores en su interrelación inciden en la descontextualización de la Secundaria Básica Suburbana con su contexto?

Aunque los mismos han sido tratados de forma general en los epígrafes anteriores, se considera necesario sistematizarlos y valorarlos para determinar los efectos negativos de su interrelación, como vía para llegar a la contradicción en su manifestación interna.

El proceso de adiestramiento de los Profesores Generales Integrales no ha contemplado la formación identitaria-cultural en el plano científico, como estudios antropológicos y derivaciones pedagógicas del fenómeno. Lo anterior, unido a que algunos de ellos proceden de las ciudades, ha conducido a una valoración inadecuada por los docentes del patrimonio cultural campesino, que se refleja en el proceso docente-educativo.

La utilización generalizada de tele-clases y video-clases que, dada sus características, no pueden contemplar las especificidades de los distintos contextos y menos aún del campesino; por originarse, generalmente, en una urbe como La Habana.

La identidad cultural predominantemente urbana, que reciben por los medios de comunicación masivo; la pobre o ausente atención de la identidad cultural campesina en el proceso docente educativo de la Secundaria Básica Suburbana; así como la persistente tendencia de emigraciones hacia la ciudad, han incidido en que los estudiantes desvaloricen la identidad cultural campesina.

Disminución del significado atribuido por la comunidad, incluyendo la familia y los adolescentes, a los valores de la identidad cultural campesina y desconocimiento de su aporte esencial a la nacionalidad cubana. Esta situación se encuentra relacionada con la pérdida de espacios para la transmisión de las tradiciones de este origen.

El compartir diariamente manifestaciones patrimoniales de raíz, fundamentalmente campesina, en un medio rural o suburbano, desconociendo el origen, características específicas y valor de estas manifestaciones, impide vivenciarlas de forma consciente.

La ausencia de una metodología que permita redescubrir, conservar, clasificar y utilizar en el proceso docente-educativo, con fines formativos identitarios, el patrimonio cultural campesino del contexto en que está enclavada la Secundaria Básica Suburbana.

Las anteriores tendencias condujeron a situar la contradicción en su fase interna en el proceso docente-educativo de la Secundaria Básica Suburbana, entre **la estructuración pedagógica de la identidad cultural de base campesina y la interrelación sistémica con su patrimonio, en el contexto rural o semi-urbano en que viven los alumnos.**

La resolución de la contradicción se produce a partir de la interrelación de un sistema de categorías, algunas propias de la didáctica, pero enriquecidas a partir de las exigencias del contexto y las últimas como creación del autor. Las mismas son las siguientes: valoración creativa de los contenidos y actividades relacionadas con el patrimonio en el currículo; la relación escuela-familia-comunidad como vía de búsqueda consciente de la identidad cultural campesina y su manifestación patrimonial; transposición pedagógica del patrimonio cultural de origen campesino; diagnóstico del proceso a través del auto-diagnóstico, codiagnóstico y diagnóstico del diagnóstico y enriquecimiento del patrimonio de la localidad y el desarrollo identitario de los estudiantes.

El aporte de las mismas está en crear una nueva calidad que resuelva el problema, dinamizando la contradicción interna. Se debe resaltar que forman un sistema profundamente interrelacionado, que el orden en que se presentan es solamente metodológico y que una vez que se inicia el proceso se puede partir de cualquiera de ellas.

Estas categorías se encuentran dinamizadas por elementos que son transversales del modelo y funcionan como principios en los límites del mismo. Ellos son: la relación Secundaria Básica Suburbana-contexto y la vivencia e interiorización del estudiante respecto al patrimonio cultural de origen campesino.

Con respecto al primero, la **relación Secundaria Básica Suburbana-contexto**, se recuerda que la investigación parte de la realidad referida a la descontextualización de la Secundaria Básica Suburbana con su contexto cultural, por lo que la relación permanente con ese contexto se convierte en un principio que rige la investigación. Principio que constituye una transversal, no solo del modelo, sino de toda la tesis, que se articula alrededor del mismo. Dicho principio sirvió de hilo conductor para el tratamiento pedagógico a un conjunto de categorías de la Antropología Cultural que al constituirse en sistema crearon las condiciones propicias para desarrollar la relación de la Secundaria Básica Suburbana con su contexto. Al mismo tiempo dinamiza el sistema de categorías que enfrentan la contradicción interna entre el desarrollo de la identidad cultural campesina y el proceso de interrelación consciente de la misma, al estar presente en todos los momentos en la condición de transversal y sustento del proceso.

En relación con el segundo **la vivencia e interiorización del estudiante del patrimonio cultural de origen campesino**. Es necesario resaltar que el estudiante vive inmerso en un contexto socio-cultural, la mayoría de cuyas manifestaciones patrimoniales comparte, sin estar consciente de su importancia, desconociendo su origen y significado cultural identitario, considerando muchas de ellas “pasadas de moda”. Lo anterior obliga a que todas las acciones y momentos del modelo conduzcan a crear condiciones y espacios, que favorezcan la interiorización consciente del

estudiante con el contexto cultural campesino o semi-urbano en el cual está inmerso, que este vivencie las manifestaciones patrimoniales como importantes valores que reflejan su propia identidad.

Presentados los elementos transversales del modelo y su funcionamiento, se está en condiciones de valorar el sistema de categorías que enfrentan la contradicción interna.

En primer lugar está la **valoración creativa de los contenidos y actividades relacionadas con el patrimonio en el currículo**. En esta investigación se asume la definición de currículo expresada por Zayas (1997), en la que plantea que currículo es *un proyecto educativo global que asume una conceptualización didáctica y posee la estructura de su objeto: la enseñanza-aprendizaje. Tiene carácter de proceso y expresa una naturaleza dinámica al poseer su objeto relaciones interdependientes con el contexto histórico-social, con la ciencia y los alumnos, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la ciencia.*

El estudio del currículo debe incluir asignaturas y actividades extradocentes y extraescolares, para determinar contenidos y actividades que propicien el trabajo con el patrimonio. En esta investigación se asume por trabajo extradocente *el que se realiza fuera del horario docente, organizado y dirigido por la escuela con vistas al logro de objetivos educativos*. Labarrere (2001:180). Por trabajo extraescolar *el que se realiza fuera del horario docente, dirigido por las instituciones y las organizaciones sociales*. Labarrere (2001:180).

Se designa valoración creativa, pues sin variar la esencia del currículo se pueden enriquecer contenidos y actividades. Se valoran las posibilidades que ofrece cada

asignatura, determinándose los contenidos que propicien el tratamiento a los elementos patrimoniales de origen campesino o relacionado con la cultura campesina. Dado que la instrumentación pedagógica se realiza en el noveno grado a continuación se tratan, a manera de ejemplo, algunas de las potencialidades que ofrecen las asignaturas: Historia de Cuba, Español-Literatura y Geografía. Programas de Noveno Grado (2004). La asignatura Historia de Cuba, en particular cuando se aborda la historia local ofrece amplias posibilidades, a continuación se señalan algunas de estas posibilidades.

En la unidad 1: *Cuba: los antecedentes de la nacionalidad y la nación cubana* y en cumplimiento del objetivo *caracterizar el proceso de integración socio-cultural de la sociedad criolla, como base para la gestación de la nacionalidad*, en particular cuando se orienta el tratamiento integrado de la historia y la cultura locales, se presentan amplias posibilidades para abordar el tratamiento de elementos patrimoniales presentes en la localidad y que datan de este período histórico.

La unidad 2: *las luchas por la independencia y la formación de la nación* presenta objetivos que ofrecen amplias potencialidades para el trabajo con el patrimonio en particular el objetivo cinco, *explicar las principales manifestaciones del desarrollo económico, político, militar, social y cultural en los ámbitos nacional y local durante el período, como expresión de la conformación de la identidad nacional*.

En igual sentido se debe proceder con la unidad tres, *La República Neocolonial*, y la unidad cuatro, *La República que soñó Martí*, recordando siempre las orientaciones del programa de incluir la historia y la cultura locales en el desarrollo de los contenidos.

La riqueza de la asignatura Español-Literatura para trabajar con el patrimonio cultural de la localidad es inagotable, si se incluye el tratamiento a la literatura oral y a la

oralidad popular en general. A continuación se exponen algunos objetivos, cuyo cumplimiento permite el tratamiento a la identidad cultural a través del patrimonio cultural de la localidad de base campesina.

Unidad 1. Caracterizar la actividad comunicativa, el proceso de comunicación y nuestras formas de hablar, mediante la práctica de situaciones comunicativas.

Unidad 2. Narrar textos orales y escritos en los que predomine el desarrollo de la imaginación para el enriquecimiento del idioma.

Unidad 3. Producir textos orales y escritos relacionados con la formación de la nacionalidad y en los que se utilicen la narración y la descripción.

Unidad 7. Redactar textos creativos en prosa y en verso.

Unidad 8. Leer textos relacionados con la cultura medioambiental para mediante ejemplos concretos contribuir a la concepción de que un mundo mejor es posible.

En la asignatura Geografía se recomienda el aprovechar con fines de desarrollo identitario sobre la base del patrimonio cultural campesino la Unidad 3. *Estudio de la localidad.*

En relación con los contenidos tratados en las asignaturas se programan actividades extra-docentes y extra-escolares, a la vez que se aprovecha con el mismo fin, de ser posible las ya existentes.

Una vez determinadas las potencialidades que ofrece el currículo para el trabajo con el patrimonio cultural campesino, al Profesor General Integral se le hace indispensable ponerse en contacto directo con la fuente de ese patrimonio. El trabajo con el patrimonio cultural campesino existente en el contexto donde está enclavada la Secundaria Básica Suburbana solo puede realizarse con la participación de sus

portadores, de ahí la necesaria utilización de **la relación escuela-familia-comunidad como vía de búsqueda consciente de la identidad cultural campesina y su manifestación patrimonial.**

Es necesario involucrar a todos los elementos de la comunidad como activistas culturales: las organizaciones políticas y de masas y en particular a la familia.

En el logro de este objetivo es necesario firmar un convenio entre la Secundaria Básica Suburbana y la Casa de Cultura cita en el poblado, involucrar a la Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana y las organizaciones de masas en el proyecto, socializando con ellos los elementos esenciales del modelo. Medio importante para socializar dicho modelo es la Cátedra Martiana donde participan, además de los miembros de la escuela, representantes de la Asociación de Combatientes, de los CDR, la FMC y la ANAP.

El trabajo con la familia se realiza a través de la escuela de padres, consejo de escuela y reuniones de padres. La escuela de padres es muy importante pues constituye el medio fundamental para socializar los elementos esenciales del modelo y lograr la cooperación de la familia. Las otras formas de trabajo sirven para puntualizar detalles y realizar intercambios.

Con la ayuda de los miembros más destacados de la comunidad y la familia los adolescentes buscan y recopilan elementos del patrimonio cultural campesino. El maestro realiza la labor de facilitador.

Una vez determinados los momentos a utilizar el patrimonio cultural campesino en el currículo y establecido contacto con la fuente, a través de la relación escuela-familia-

comunidad, están creadas las condiciones para implementar la **transposición pedagógica del patrimonio cultural de origen campesino**.

El tratamiento al patrimonio cultural campesino está casi ausente en el currículo de Secundaria Básica, por lo que es necesario implementarlo a partir del estudio realizado. Es decir, aprovechar las oportunidades que nos ofrecen las asignaturas y las actividades escolares y extraescolares, ya valoradas, en forma creativa e introducir en este medio las manifestaciones del patrimonio cultural campesino en la localidad. En ocasiones el Profesor General Integral debe recrear de manera literaria leyendas, tradiciones, costumbres, recolectadas por los estudiantes. Como ejemplo, se puede señalar el duende de Alejandro Solís; que aparece en una de las tareas docentes integradoras, reconstruido a partir de múltiples datos aportados por diferentes alumnos. Deben optimizarse las posibilidades que brinda el trabajo independiente, no limitándose a una tarea lineal relacionada con una sola asignatura, en este caso debe incorporarse la interdisciplinariedad, incluyendo contenidos de asignaturas precedentes y lo que es más importante el desarrollo de pequeñas investigaciones que lleven al alumno a hurgar en su patrimonio, utilizando fuentes escritas y orales.

El inicio de la labor es ardua difícil, en primer lugar, porque el Profesor General Integral debe ir profundizando paulatinamente los conocimientos científicos y pedagógicos sobre el tema y, en segundo lugar, porque solo se inicia la recopilación de los elementos patrimoniales, con la cooperación de los instructores de arte, miembros de la Asociación de Combatientes y otros factores de la familia y la comunidad. Los avances son imposibles sin un tercer componente, la participación activa y consciente del alumno, artífice principal en la recopilación y clasificación del patrimonio de la localidad.

Estos pasos carecerían de significado, por lo menos para el alumno, sin el protagonismo estudiantil. Los adolescentes deben conocer las actividades que realizan, su importancia, participar consciente y activamente, aportando críticas, sugerencias y participando en la evaluación, que se convierte en un elemento esencial, por lo que la siguiente categoría del modelo es **diagnóstico del proceso a través del auto-diagnóstico, co-diagnóstico y diagnóstico del diagnóstico**.

En el Modelo el autor asume los elementos esenciales contenidos en la definición de diagnóstico de Pino y Recarey (2005), que lo consideran: *una actividad científica, consciente e intencional del profesor para conocer a sus alumnos, buscar explicaciones causales, identificar potencialidades y riesgos para instrumentar la debida ayuda al estudiante, tener un sentido ético, expresarse en un plano individual y en otro grupal, tener un carácter integral y ser sistemático y dinámico*.

No obstante, es preciso aludir que no solo diagnóstica el profesor, sino que el diagnóstico es un proceso colectivo en el que participa el Profesor General Integral y sus alumnos y asume la forma de autodiagnóstico, codiagnóstico y diagnóstico del diagnóstico.

Se entiende por autodiagnóstico el realizado por el alumno de su propia labor, de los progresos obtenidos en el proceso docente-educativo. Codiagnóstico cuando las valoraciones se realizan por los integrantes del grupo y todos valoran la participación de los demás. El diagnóstico del diagnóstico es realizado periódicamente para controlar y perfeccionar el desarrollo del proceso investigativo por una comisión presidida por el autor. Todos se encuentran interrelacionados y son parte del diagnóstico permanente. (Páez, 2005).

La participación en el diagnóstico contribuye a que los alumnos se sientan parte importante de la propuesta, participen en su propia transformación, al valorar sus avances y dificultades, creándose condiciones para enfrentar actividades cada vez más complejas, en el proceso donde vivencian e interiorizan su identidad de raíz campesina. Dichas actividades transitan, poco a poco, desde una carga docente más hasta una búsqueda interesada de los nuevos contenidos.

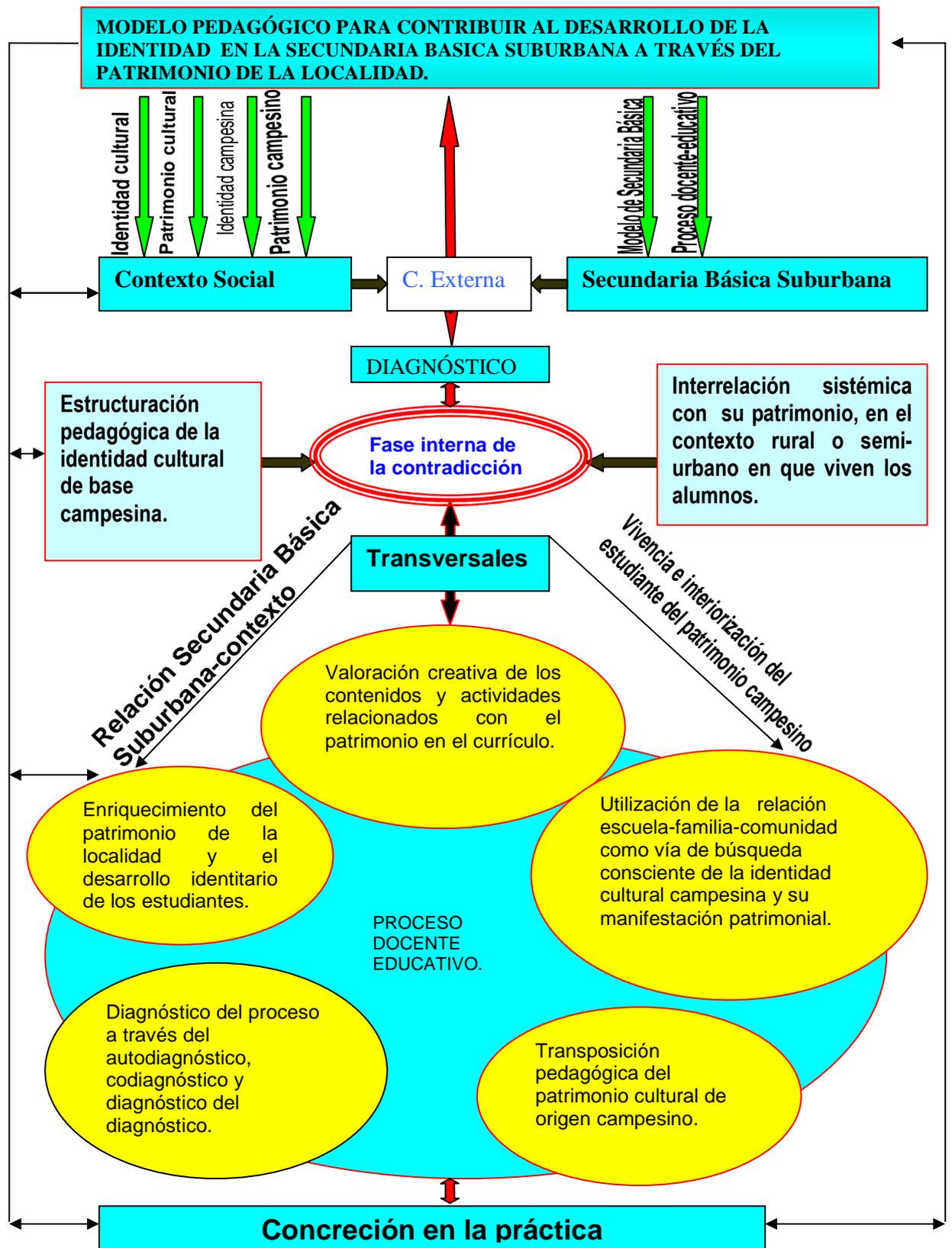
En este proceso se produce el **enriquecimiento del patrimonio de la localidad y el desarrollo identitario de los estudiantes.**

Los estudiantes, que tienen al profesor como facilitador, mediante distintas actividades, en especial micro investigaciones, coleccionan, clasifican y valoran el patrimonio de la localidad. Los adolescentes se convierten en “especialistas” del patrimonio cultural campesino en el contexto rural o semi-urbano donde está enclavada la escuela. La participación en las actividades docentes que sirven de espacio de reflexión y debate son muy enriquecedoras, pero su intervención rebasa los límites de la clase y se proyecta en acciones extradocentes y extraescolares de carácter socio-cultural que se extienden a la comunidad.

Los resultados de cada curso escolar forman parte del fondo metodológico de la escuela y son ellos los utilizados en el proceso docente-educativo. Nunca se concluye pues cada año se realiza su enriquecimiento. Se puede coordinar con la Casa de Cultura del poblado el montaje de un pequeño museo, que recoja las muestras más representativas del patrimonio campesino de la comarca. Estas muestras deben contener el nombre del estudiante o los estudiantes que las rescataron.

En este proceso no solo se redescubre, enriquece y conserva el patrimonio cultural campesino de la localidad; sino que a la vez, lo más importante, el adolescente vivencia e interioriza los valores del patrimonio existente en su contexto socio-cultural, se pone en contacto consciente con sus raíces y por lo tanto desarrolla su identidad cultural.

El proceso pedagógico expresado teóricamente a través del momento denominado **resolución** expresa el camino para solucionar la contradicción interna, esta, sin embargo, no desaparece, pues sería una negación metafísica, ajena a la naturaleza dialéctica de este modelo; la contradicción se desarrolla, permitiendo un movimiento en espiral, donde en cada espira, los contrarios se oponen en un plano superior. Es decir, aparecen nuevas actividades conducentes al desarrollo de la identidad cultural campesina y se perfeccionan las existentes, superándose los elementos que las lastran y lo más importante, se perfecciona constantemente la estructuración pedagógica de la identidad cultural de base campesina y la interrelación con su patrimonio, en el contexto rural o semi-urbano en que viven los alumnos. Dicho perfeccionamiento tiene en la concreción en la práctica, la fuente de verificación y el punto de partida para nuevas etapas de desarrollo teórico.



2.3- . Propuesta de tareas docentes integradoras para estimular la formación identitaria en la Secundaria Básica.

El creciente caudal de cultura acumulada por la sociedad requiere que el alumno sea capaz de actuar de forma independiente en la búsqueda de los conocimientos, que le permitan solucionar los problemas que se presentan ante sí. El trabajo independiente tiene como finalidad que los alumnos logren, bajo la dirección del maestro, acercarse cada vez más a la independencia cognoscitiva.

Los doctores Concepción y Rodríguez (2005:114) señalan: *la tarea escolar constituye el núcleo del trabajo independiente de los estudiantes. El profesor elabora la tarea, la orienta y la controla como medio de enseñanza. El estudiante la resuelve como medio de aprendizaje.*

El autor parte de las tareas docentes, que a manera de ejemplos, se presentan en el programa de noveno grado y por lo tanto responden a las exigencias del Modelo de Secundaria Básica. Ellas, además de servirnos de base, permiten determinar el nivel de dificultad que puede enfrentar un alumno de este grado. A partir de las mismas, las tareas propuestas incluyen las necesidades y exigencia del modelo; concibiéndose una forma de tarea escolar que el autor denomina tarea docente integradora, por estar constituida por una situación de aprendizaje que contiene elementos de las distintas asignaturas del currículo y cuya ejecución en ocasiones obliga a incursionar fuera de los límites de la escuela.

Las tareas docentes integradoras varían según la intencionalidad con que se elaboran, por lo que existen diversas definiciones. En el contexto de esta tesis se entiende por tareas docentes integradoras aquellas que se basan en la integración de lo académico, laboral e investigativo, utilizando la interdisciplinariedad, propiciada en Secundaria Básica por el Profesor General Integral, apoyadas en la vinculación entre lo docente y lo extradocente.

En las tareas propuestas se utiliza la relación escuela familia comunidad, con la intencionalidad de llevar al alumno a investigar los saberes de la comunidad relacionados con la identidad cultural campesina del contexto y su manifestación patrimonial. De esta manera se incursiona en la nueva tendencia de la educación ecológica, es decir, la educación de los alumnos a partir de los valores positivos de su contexto socio-cultural.

Los citados Concepción y Rodríguez (2005:130) clasifican las tareas en: *reproductiva por modelo, reproductiva, productiva y creativa*.

En el sistema de tareas que se propone están presentes las tareas reproductivas, productivas y creativas, aunque como regla en una misma tarea se presentan todos los tipos en calidad de fases, con la tendencia al incremento de los elementos productivos y creativos.

En la valoración del proceso se asume la clasificación realizada por la Master Silvia Puig (2003), que diferencia entre niveles de asimilación y niveles desempeño cognitivo.

Los niveles de asimilación de los contenidos de la enseñanza se corresponden con los grados de dominio de los conocimientos y habilidades los cuales se clasifican en cuatro categorías:

Niveles de asimilación

Nivel I: Familiarización: los estudiantes son capaces de reconocer los conocimientos presentados, aunque no los pueda reproducir.

Nivel II: Reproducción: los estudiantes son capaces de repetir el conocimiento asimilado y la habilidad adquirida en iguales condiciones.

Nivel III: Producción y aplicación: los estudiantes son capaces de aplicar o utilizar los conocimientos y habilidades en la solución a los problemas que se les presentan.

Nivel IV: Creación: los estudiantes son capaces de resolver problemas en situaciones nuevas, sin disponer de los conocimientos suficientes para ello.

Relacionado con lo anterior se presentan los niveles de desempeño cognitivo, que recogen dos aspectos íntimamente interrelacionados, el grado de complejidad con que se quiere medir este desempeño cognitivo y al mismo tiempo la magnitud de los logros del aprendizaje alcanzados.

Niveles de desempeño cognitivo:

Nivel I: capacidad para realizar operaciones de carácter instrumental básicas de una asignatura. (Marcado carácter productivo).

Nivel II: capacidad para establecer relaciones conceptuales, la aplicación de lo conocido y reflexión en torno a ello. (Carácter aplicativo).

Nivel III: Capacidad para resolver problemas, elaboración de conocimientos, de estrategias de solución. (Carácter creativo).

En la propuesta se agrega a lo anterior el desarrollo axiológico de los estudiantes a partir de su comportamiento social.

Dado el carácter transversal de la necesaria formación identitaria en el proceso docente-educativo, que comprende la relación escuela-familia-comunidad, las tareas integradoras son una vía ideal para concretar el modelo en la práctica.

Estas tareas aprovechan las potencialidades que ofrece el Profesor General Integral e integran las actividades, respetando los contenidos de cada asignatura. Las mismas contribuyen a reforzar los conocimientos y habilidades obtenidos por los alumnos en semestres anteriores, desarrollan los nuevos contenidos y sirven de punto de partida de conocimientos futuros.

En otras palabras las tareas docentes integradoras actúan como sistema, dentro del proceso docente- educativo, ellas contienen referentes de las diferentes asignaturas, incluyen actividades docentes y extradocentes, que tienen como centro la formación identitaria y dado su carácter de sistema las tareas anteriores crean las bases para las posteriores.

Las tareas docentes integradoras responden a las exigencias del modelo y se fundamentan en los principios que rigen el mismo y que se comportan como elementos dinamizadores: relación Secundaria Básica Suburbana-contexto y vivencia e interiorización del estudiante del patrimonio cultural de origen campesino. La calidad de

transversales de los mismos obliga a tenerlos presente en todos los momentos de elaboración y concreción de dichas tareas.

Tener presente que cada tarea debe contribuir a dinamizar la contradicción en su forma interna, entre la estructuración pedagógica de la identidad cultural de base campesina y la interrelación sistémica con su patrimonio, en el contexto rural o semi-urbano en que viven los alumnos, las mismas, en su conjunto, deben actuar como sistema en el proceso docente-educativo, para ello el modelo utiliza un grupo de elementos, que aparecen en la fase que se denomina **resolución**, y que deben estar reflejados en su interrelación en las distintas tareas.

Las tareas se desarrollarán a partir de la optimización del tiempo, que permite al Profesor General Integral (PGI) un fructífero intercambio con sus alumnos, ellas enriquecen el video-clase. Además, se pueden utilizar espacios de actividades extra-docentes y extra-escolares. Cuando predomine una asignatura, por ejemplo Historia de Cuba, puede ser ubicada en el espacio de dicha asignatura. De todas formas, gracias al PGI, no es obligatorio determinar una asignatura específica, sólo es necesario el espacio para desarrollarlas.

Las tareas docentes integradoras favorecen la aplicación de los conocimientos y habilidades y desarrollan el componente valoral.

Las tareas docentes tienen dos momentos, generalmente separados entre sí por varios días para facilitar la preparación de los alumnos. El primero está dado por la presentación y orientación de las mismas, que debe estar acompañado por un alto nivel de motivación, producido por el contexto en que se orientan; que incluye, visitas a

lugares de interés, tratamiento de temas de gran actualidad, la utilización de la conversación heurística con elementos que despierten la curiosidad de los alumnos y favorezcan su participación. Un segundo momento en el cual los alumnos en equipo, o individualmente presentan el resultado de su trabajo, que puede tener distintas modalidades: preparación de seminarios; preparación de talleres; presentación de los resultados de pequeñas investigaciones; informes escritos sobre visitas realizadas y evento científico a nivel de escuela, que pueden trascender a la comunidad.

Todas las actividades deben ser evaluadas, a manera de un diagnóstico permanente, donde los alumnos se autoevalúen, evalúen la participación de sus compañeros y lleguen a consenso sobre la calidad de la actividad y el nivel de los avances logrados. El profesor debe actuar como una especie de moderador.

El evento científico a nivel de escuela es una actividad relevante, a la cual se invita a los familiares y personalidades de la comunidad. En él se presentan los trabajos destacados sobre la formación identitaria que se han ido seleccionando a lo largo del curso.

Respecto a la bibliografía a utilizar el profesor debe orientar los contenidos presentes en los distintos libros de texto, video-clases, enciclopedia ENCARTA y bibliografía complementaria relacionada con el tema. La búsqueda bibliográfica, en sí misma, por parte del alumno, cuando se maneja adecuadamente, constituye un elemento de desarrollo.

La aplicación en la práctica de la propuesta debe iniciarse con la socialización del modelo y las tareas docentes integradoras con los introductores y está a cargo del investigador.

El centro de la actividad de socialización del modelo y las tareas docentes integradoras debe ser un sistema de talleres, en el que debe participar el colectivo de profesores responsable de su aplicación. En dichos talleres se imparten las orientaciones metodológicas precisas y se aclaran las dudas, a la vez que son un medio idóneo para que el profesor aprenda a crear nuevas tareas docentes integradoras a partir de las necesidades de su contexto. La socialización permite fertilizar la propuesta y es una vía de valoración de la misma.

A continuación a manera de ejemplo se presentan siete tareas de las 16 que se desarrollaron en el proceso de introducción en la práctica de la propuesta.

Tarea I: El tabaco: una planta que indicaba el camino a los dioses.

Objetivo: Valorar el lugar que ha ocupado esta planta en la evolución de la sociedad cubana y su aporte a nuestra identidad, en especial respecto a la cultura campesina, a lo largo de la Historia.

Materiales: lápiz, libretas, lápices a color, tizas y mapas.

La actividad se inicia con una visita programada a la tabaquería del pueblo, en la cual se les explican a los alumnos las características de la labor que allí se realiza y algunas tradiciones relacionadas con dicha actividad. Es el momento para reflexionar con ellos que la manufactura del tabaco originó en el siglo XIX los primeros obreros cubanos con sentimiento clasista y que los tabaqueros cubanos emigrados a Tampa y Cayo Hueso

fueron el principal sostén económico del Partido Revolucionario Cubano fundado por José Martí, en la organización de la guerra necesaria.

¿Desde cuándo el tabaco ha estado presente en Cuba?

Los aborígenes agricultores cubanos, que se autodenominaban taínos (buenos, nobles) y que pertenecían al grupo lingüístico aruaco; tenían en el tabaco uno de sus principales cultivos. En el primer viaje de Colón, durante su estancia en la bahía de Gibara, mandó dos de sus hombres hacia el interior para que le dieran noticias de las tierras del Gran Khan. En el camino tomado por los mismos que hipotéticamente situaremos por las riveras de los ríos Cacoyugüín o Gibara hasta acercarse hasta al actual emplazamiento de la ciudad de Holguín, encontraron numerosos caseríos y lo que más le llamó la atención fue que los indígenas tenían en su boca una especie de enrollado vegetal, al que le daban candela y expulsaban humo por la boca y la nariz, elemento que le pareció a los supersticiosos españoles de origen diabólico.

Además, según los cronistas españoles el consumo del tabaco estaba asociado a la ceremonia religiosa conocida como el rito de la cohoba, en la que el behíque inhalaba el humo del tabaco, probablemente mezclado con polvos alucinógenos, por medio de una horqueta en forma de (Y) colocada en los orificios de la nariz. Ya en estado de éxtasis, el behíque iniciaba una supuesta comunicación con las fuerzas sobrenaturales representadas en ídolos que llamaban cemíes, con el objetivo de conocer las causas de las enfermedades o tener noticias de acontecimientos futuros. El tabaco lo consideraban uno de los caminos para comunicarse con sus dioses.

Dado su carácter mágico tenía múltiples usos entre ellos medicinales lo que pasó a la cultura popular cubana. Aún hoy en día sus hojas se emplean en la medicina popular, como por ejemplo, contra infecciones, aunque sus efectos positivos no estén corroborados por la ciencia.

¿Cuál es el origen etimológico de la palabra tabaco?

Es de origen aruaco, una de las lenguas americanas más extendida que se hablaba en el norte de América del Sur y las Antillas y cuyos dialectos se continúan utilizando por grupos aborígenes de Venezuela, Colombia, Guyana, etc. Esta lengua forma el sustrato de la variante del español hablado en Cuba, por lo que es posible encontrar numerosos términos de la misma. En nuestra comarca existen topónimos como Guabasiabo, Yuraguana, Guaramanao etc. Denominamos muchos animales y plantas con términos aruacos: majá, jubo, caguayo, yaya, yarey, yuca, guanábana, guayaba, etc. También se emplean estos vocablos para denominar otros objetos: bohíos, yagua, bejuco, guano, casabe e incluso funciones sociales como: behíque y cacique.

¿Cómo se caracteriza desde el punto de vista botánico la planta?

Es una planta de la familia de las Solanáceas, originaria de América, de raíz fibrosa, tallo de cinco a doce decímetros de altura, vellosa y con médulas blancas, hojas alternas, grandes, lanceoladas y glutinosas, flores en racimo, con el cáliz tubular y la corola de color rojo purpúrea o amarillo pálido y fruto en cápsula cónica con muchas semillas menudas. Toda la planta tiene olor fuerte y es narcótica.

¿Desde cuándo se cultiva el tabaco en Cuba con fines comerciales?

Los españoles prohibieron oficialmente el uso del tabaco hasta principio del siglo XVII, pero al haberse difundido en Europa, se convirtió en un gran negocio y autorizaron y apoyaron su producción. De esta forma las siembras de este cultivo se incrementaron con objetivos comerciales.

¿Por qué a los sembradíos de tabaco se les llamó vega?

Los sembradíos comenzaron a llamárseles vegas porque casi siempre se hacían en las orillas de los ríos, dichas orillas llanas, buenas para el cultivo reciben el nombre de vegas.

¿Qué porciones de tierra ocupaban las vegas?

Las vegas de tabaco ocupaban por lo general pequeños espacios de tierra, directamente atendidos por el veguero con ayuda de la familia. Los vegueros se asentaban unas veces en tierras realengas y otras en terrenos arrendados a los latifundistas.

Las primeras zonas tabacaleras se desarrollaron en las cercanías de La Habana, Santiago de las Vegas y Güines. Su cultivo comercial se extendió luego a Pinar del Río, el centro de la Isla y al oriente, principalmente Mayarí y Sagua de Tánamo. En San Andrés se cultiva el tabaco desde el siglo XVII. Las tierras fértiles y el buen contenido químico, al combinarse con el clima, han favorecido el desarrollo de esta planta en nuestra comarca.

¿De dónde procedían estos hombres laboriosos, que con tanto amor cosechaban la planta en los siglos pasados?

Los vegueros en gran parte eran canarios o descendientes de estos, individuos de condición humilde. Se fueron extendiendo por todo el territorio y a la vez incrementaron el cultivo, no solo del tabaco, sino de otros productos, enraizándose en nuestros campos, ellos constituyeron una importante base en la formación de la población campesina. La población campesina de San Andrés comparte este origen y muchos de ustedes tienen entre sus antepasados a inmigrantes canarios.

En el siglo XVIII, la gran demanda del producto en el mercado internacional, hizo pensar a España la conveniencia de controlar su comercio, produciéndose el estanco del tabaco. Esto consistía en el control total sobre la compraventa de este producto. Todo el tabaco tendría que ser vendido a España en los precios que fijara y ni siquiera el sobrante podría ofrecerse a los comerciantes extranjeros.

El estanco del tabaco perjudicó los intereses económicos de los latifundistas criollos arrendatarios, de los comerciantes intermediarios y más profundamente de los vegueros humildes. Por esta razón se produjeron en 1717, 1720 y 1723 las sublevaciones de vegueros, manifestaciones de lucha entre los pequeños productores y el monopolio español.

La elaboración de tabacos para el consumo nacional y la exportación se convirtió en una importante esfera productiva. En la segunda mitad de siglo XIX aparecieron así las manufacturas de tabaco y con ellas los primeros representantes de una clase obrera que se ha distinguido por sus sentimientos patrios. Muchos de los emigrados cubanos fueron a trabajar como tabacaleros en Tampa y Cayo Hueso.

¿Qué vínculos existió entre los tabaqueros de Tampa y Cayo Hueso y el Partido Revolucionario Cubano fundado por José Martí?

Durante las últimas décadas el siglo XIX, Martí, en su abnegada labor, acudió a todos los que estaban interesados en la independencia de Cuba, pero sobre todo a la gente más humilde, en especial, encontró gran apoyo en los emigrados cubanos que trabajaban como tabaqueros en Tampa y Cayo Hueso. Fue en ellos donde encontró el sentimiento patriótico más profundo y el apoyo más vigoroso. Así, los clubes de tabaqueros cubanos en la emigración fueron el puntal más firme de la Revolución.

¿Existe tradición de siembra y elaboración de tabaco en San Andrés?

El territorio de San Andrés, desde el siglo XVII, ha sido un lugar en el que ha habido sembradores y productores de tabaco, situación que se mantiene hasta la actualidad, por lo que el cultivo de esta planta se ha convertido en una tradición de la comarca, incluso una de sus zonas de mayor cultivo se denomina *La Vega*.

¿Qué lugar ocupa el tabaco cubano en el mundo?

El tabaco cubano ocupa un lugar privilegiado en el mercado mundial, por la calidad y aroma de sus puros, en especial, los habanos; razón por la cual Cuba continúa siendo uno de los mayores cultivadores de la hoja, como también uno de los mayores manufactureros. La venta del tabaco lo mismo en rama que torcido es un importante renglón de nuestra economía.

¿Afecta el bloqueo económico la venta de tabaco?

Desde hace más de cuarenta años el gobierno de los Estados Unidos prohíbe a sus ciudadanos fumadores, como también a empresarios adquirir por vía comercial tabacos cubanos. Además trata de suplir los mercados internacionales con tabacos elaborados con hojas cultivadas en República Dominicana, para evitar la venta de los nuestros, pero su calidad dista mucho de la que se cosecha en Cuba.

¿El tabaco afecta la salud?

La ciencia ha demostrado que el humo producido por tabacos y cigarros, al ser absorbido favorece el desarrollo de varias enfermedades, en especial, el cáncer del pulmón. Los fumadores pasivos, es decir, los que conviven con personas que fuman y ellos no lo hacen directamente, también son afectados.

Cuba, que lucha porque su pueblo esté libre de enfermedades, desarrolla programas en contra del tabaquismo

A partir del conocimiento obtenido presenten por equipos, los siguientes informes:

- El papel protagónico de los vegueros y tabaqueros en la historia nacional, fundamentándose en las sublevaciones vegueras del siglo XVIII y el apoyo de los tabaqueros cubanos emigrados a Tampa y Cayo Hueso al Partido revolucionario de José Martí.
- El cultivo del tabaco y su elaboración en San Andrés.
- La contradicción entre lo perjudicial de fumar tabaco y la contribución de los habanos a nuestra identidad.

Pueden consultar la biblioteca ENCARTA a partir de los vocablos tabaco y habano y conocer el lugar que le otorgan a Cuba como productora de tabaco. También pueden leer los libros de Botánica e Historia presentes en la Biblioteca e entrevistar personas conocedoras del tema.

Tarea II: El casabe, el más genuino pan cubano

Objetivo: Destacar el papel de las tradiciones campesinas en los hábitos alimentarios de la población y el casabe como una herencia de nuestros desaparecidos indígenas.

Materiales: lápiz, libretas, tizas.

El desarrollo de la identidad, como fundamento del patriotismo, es un objetivo del actual modelo de Secundaria Básica. El trabajo con el patrimonio campesino está estrechamente vinculado con este objetivo. A los estudiantes les debe quedar claro que la identidad cultural campesina está ligada a los principales procesos que han conformado nuestra nación y cuyo conocimiento nos enriquece.

La metodología es semejante en su presentación a la tarea docente integradora anterior, en este caso una conversación heurística que aporta importantes datos y reflexiones, acompañada de interrogantes, todo lo que incentiva el interés y la participación de los alumnos.

Cada cultura de la antigüedad tenía como base el cultivo de una planta que era fundamental para su alimentación. Los pueblos de Eurasia cultivaban cereales, en el caso europeo el cereal por excelencia era el trigo y en Asia Oriental el arroz.

¿Existe algún cereal originario del Nuevo Mundo?

En América también se cultivaba un cereal, el maíz, que era la base alimenticia en Norte y Centroamérica, aunque se había extendido a otras regiones. En la actualidad los productos derivados del maíz, en especial las tortillas, siguen siendo la base de la alimentación de pueblos como el mexicano y el guatemalteco.

¿También los tubérculos jugaron esta función?

Entre los tubérculos originarios de América encontramos: papa, yuca, boniato o camote y malanga. Los pueblos andinos fueron los domesticadores de la papa, la cual sigue constituyendo la base de la alimentación de pueblos indígenas como los quechuas y los aymarás.

¿Cuál era la planta comestible más importante para los indios cubanos?

La yuca era la base de su alimentación. Este cultivo era propio de todas las culturas indígenas del Caribe y de las llanuras tropicales de América del Sur, el mismo está unido a la elaboración del casabe. El casabe, además de ser el pan de nuestros aborígenes, les permitía poder almacenarlo por mucho tiempo e incluso servía de primitivo medio de trueque. El cultivo de la yuca y la producción de casabe eran tan importantes para estos pueblos que existía un dios, Bayamaco, que reflejaba dichas funciones sociales.

En algunas provincias de Cuba, como Granma, Holguín y Tunas, existe la tradición de producción y consumo de casabe. Investiga, utilizando como informante a tus familiares y vecinos.

¿Cómo se elabora el casabe?

¿Qué denominaciones recibe la materia prima y los instrumentos para realizar dicho casabe?

¿Cuáles son las formas más usuales de consumir el casabe?

Confecciona un informe escrito sobre los resultados de tu investigación para presentar en el próximo taller.

Presenta un alimento que contenga casabe. Los alumnos que presenten las mejores combinaciones gastronómicas que contenga casabe recibirán una sorpresa.

Tarea III: La controversia una forma de expresar los sentimientos

Objetivo: Valorar la importancia que ha tenido la décima dentro de la música campesina.

Materiales: lápiz, libretas, lápices a color, tizas.

El maestro iniciará la actividad explicándoles a los estudiantes que existen muchas formas de decir lo que se siente. Muchos componen canciones, otros escriben una novela, una carta, un poema. Pero hay una forma muy tradicional cubana que van a analizar en la actividad.

Lee en silencio los siguientes versos tomados de "Galas de Cuba", de Juan Cristóbal Nápoles Fajardo, más conocido por el Cucalambé, quien fuera un criollo por excelencia.

"Dichoso el que admira en ti
Tus praderas florecientes,
Tus ceibas y tus torrentes
Y tu cielo azul turquí.

Tú eres siempre la que a mí,
Me inspira cantos cubanos,
La patria de mis hermanos
Del nuevo mundo una estrella
Y en fin "la tierra más bella
Que vieron ojos humanos".

¿Qué tipo de composición poética es?

¿A quién se las dedica?

La décima también llamada espinela, al derivar su nombre de quien le diera su actual estructura, el poeta español Vicente Espinel, significa para los cubanos lo que el romance para los españoles. En ella encontró el hombre de nuestros campos el vehículo de expresión poética por excelencia.

Aunque la décima vino de España, aquí se vistió de guayabera y se paseó entre palmares. Así la décima nos ha acompañado siempre. Ella ha sido testigo del surgimiento y desarrollo de nuestra identidad.

El canto del campesino desarrolló una gran cantidad de tonadas, como se le llama a la melodía con que entonan sus décimas. Sus temas abordan la Patria, el amor, el trabajo, humor, sátira, denuncia social, y la vida cotidiana en general. Existe un tipo especial de decimista conocido como repentista, la denominación proviene porque improvisan sus décimas, esto le hace perder calidad, pero ganan en motivación y en relación con el cambiante contexto.

Entre los repentistas se establecen grandes batallas, haciendo cada uno gala de ingenio, demostrando sus habilidades y es a lo que se le llama controversia. Se utilizan

en las fiestas campesinas, concursos o encuentros de decimistas. Esta puede comenzar con un tema determinado o de forma libre. Los improvisadores desarrollan su habilidad manejando un amplio repertorio de frases hechas que facilitan la rima.

¿Cuáles son las diferentes formas en las que se presentan los cantores?

Las diferentes formas de presentarse los cantores en la controversia son las siguientes:

- Cantan su décima cada uno sobre un tema escogido por ellos.
- A partir de un pie forzado, que puede proporcionarlo el público o uno de los cantantes.
- Se interpreta la primera sección de la décima, que es una cuarteta y, seguidamente los dos cantantes improvisan, de forma independiente, hasta completar la décima.
- Los cantantes improvisan inspirados en cada verso, alternando uno a uno hasta completar la décima.

¿Cuántos versos tienen una décima?

La décima como indica la propia palabra está integrada por diez versos.

¿Cuántas sílabas métricas miden cada verso?

Cada verso de la décima mide ocho sílabas métricas. Cuando la palabra final de un verso solo mide siete sílabas métricas y es aguda, adicionamos uno y hacemos al verso de ocho sílabas. Si la palabra con que termina el verso mide nueve y la palabra final del verso es esdrújula, entonces le restamos uno y reducimos al verso a ocho sílabas métricas.

A continuación proponemos dos pies forzados y aspiramos que uno de ustedes se inspire y escriba una décima.

“El arroyuelo cantaba
Con sus cristalinas aguas.”

“El machete de Maceo
La libertad respaldaba”

Utiliza la melodía de una tonada campesina conocida para cantarla.

Investiga en organizados equipos:

- ¿Por qué a la décima se le llama Viajera Peninsular?
- Para acompañarla, ¿qué instrumentos musicales son los más utilizados?
- ¿Cómo riman sus versos?
- ¿Cuáles han sido y son los repentistas cubanos más famosos?
- ¿Qué poetas repentistas conoces en tu comunidad? (Puedes apoyarte en la casa de cultura o en los diferentes grupos del taller literario que existen en las diferentes zonas del Consejo Popular).
- Recopila algunas de las décimas más famosas de la comarca.
- Intenta escribir una décima con un tema de tu preferencia.

Antes de responder es necesario que busques en el diccionario las palabras que no conozcas y logres la cooperación de profesores, familiares y vecinos. También puedes auxiliarte de la enciclopedia ENCARTA, así como los libros del Programa Editorial Libertad.

Cada equipo debe presentar su informe en un taller. Se seleccionará el informe del mejor equipo, así como las mejores décimas. Las que se presentarán en el chequeo de emulación que se desarrolla todos los meses en la escuela.

Tarea IV: Los trastos como elemento de la cultura popular.

Objetivo: Valorar la importancia identitaria de las leyendas campesinas, como parte de la cultura popular

Materiales: lápiz, libretas, tizas y mapas.

Las creencias heterodoxas forman un sistema pobremente estructurado, que se presenta como parasitario dentro del cristianismo, en particular de la variante católica, y que es uno de los elementos fundamentales del cristianismo popular. Ellas tuvieron su origen en la vieja Europa, se gestaron desde tiempos inmemoriales y tomaron forma definida en la Edad Media. Dichas creencias son reflejo de paganismos, manifestaciones de viejas herejías y sobrevivencias de judaísmos e islamismos.

¿Quiénes fueron sus introductores en Cuba?

Sus principales introductores en Cuba fueron los colonizadores españoles, aunque fueron reforzadas por los aportes indígenas y africanos. Dichas creencias, combatidas por la Iglesia por supersticiosas y heréticas o en última instancia toleradas, se pueden organizar en grupos: trastos, agüeros o augurios, ensalmos o santiguaciones y maleficios. El impacto de las creencias heterodoxas en la imaginación popular ha originado una rica literatura oral. En esta tarea integradora vamos a trabajar con las tradiciones referidas a los trastos.

¿Qué es un trasto?

Se comprende por trasgos elementos sobrenaturales como brujas, fantasmas, duendes, almas en penas y jigües o güijes.

¿En San Andrés existen estas manifestaciones de folclore popular?

La zona de San Andrés como otras de Cuba, a lo largo de los siglos, ha atesorado leyendas, cuentos de duendes y aparecidos, de almas en penas y de brujas. Estos han sido un imaginario en la población campesina y a la vez parte inseparable del proceso de formación de nuestra identidad con rico valor patrimonial.

La siguiente leyenda es una recreación literaria sobre uno de los duendes más conocidos de San Andrés:

El duende de Alejandro Solís

El repiqueteo de los tacones al compás de las espuelas en el entablado; el sonido chillón del brazo de la bomba de agua en ejecución y el ríspido sorbo chorreado en la tierra enserenada; el vaso devuelto. Tenues y sucesivos golpes en la cabecera de la cama con la inclusión de una caricia fría por la cara y los pies; la conversación prolongada y susurrante; de despedida un portazo. El estridente quejido del estribo por la fuerza de un cuerpo pesado al escalar la silla del embridado potro que el rápido galope apagaba en la distancia, era la visita nocturna habitual del duende en la casa del campesino Alejandro Solís, vecino de San Andrés.

El hecho narrado sucedió en las cercanías del poblado de San Andrés, municipio de Holguín, en el paraje de “La Caoba” a más de trescientas varas del viejo Camino Real de la Isla. La finca, como detenida en el tiempo, parecía un oasis dormido y semejaba

a esas haciendas comuneras atiborradas de palmas, algarrobos, cedros, caobas, ríos y cafetales que tanto abundaron en Cuba en el siglo XIX.

No se ha podido precisar la paternidad del duende, si fue importado o heredado de isleños o canarios que fueron llegando desde el siglo XVIII; de todas formas la tradición oral mantiene que nació allí “allí mismito”. Lo cierto es que muchas personas del lugar que visitaron la casa y viven aún, calientan todavía en su cabeza el enrevesado amasijo de leyenda, historia y realidad.

En aquel lugar, escaso de una educación institucionalizada, se creó aquel ente, no era espíritu escapado del purgatorio, aunque parecía un alma en pena o más bien un duende grande, bellaco por naturaleza, poseído del lugar por arraigo de nacimiento y engordado por mimos del que se creyó su dueño.

Era el día de los santos difuntos y por qué no llamarlo el día de los sustos. Francisco Zaldívar, trabajador de la finca y amigo íntimo de Alejandro debía hacer el almuerzo como quehacer del hogar.

- Francisco, por el turno, hoy es tu día y aunque sé que eres mal cocinero te tocó. Recuerda, lo de siempre, arguyó Alejandro, con tono más bien jocoso que autoritario.
- ¿A qué hora me retiro? – Respondió Francisco.
- Ya es hora. Son las once y treinta de la mañana. – Dijo Alejandro mirando su reloj cuya marca había borrado el tiempo. Y continuó: – No porque lo diga mi reloj, sino porque la sombra ya se oblicua en posición adversa al viejo quebracho.

Francisco contempló el potrero inmenso y luego el umbrío cafetal, por los cuales debía cruzar hasta la casa de vivienda, una construcción con modelo típico al estilo canario, con techo de zinc rojo y paredes y piso de madera.

Nuestro hombre inmerso en las labores domésticas sentía un silencio total que embargaba la estancia, una suave brisa se escapaba por entre los naranjos y algarrobos colindantes; los tizones del más puro corazón ardían entre olores a grasa chamuscada. La situación bucólica fue rota por una frenética violencia: vajillas rodando por la sala, taburetes lanzados al patio, fundas y sábanas que volaban, una lluvia de tierra caía dentro de los calderos puestos al fuego, mientras puertas y ventanas se abrían y cerraban con violencia, todo unido a agudos chillidos que inundaban el espacio.

La carrera hubiese roto los record olímpicos si hubiese habido un cronómetro para medirla. Jadeante, agotado física y psíquicamente se sentó en una piedra en medio del potrero y allí lo encontró Alejandro.

- Con esta hambre de mil demonios con cuanto gusto devoraré las tortillas de huevo y las fritangas de plátano que tú has preparado.

- ¡Sí! balbuceó Francisco- ni tortillas, ni fritangas, sino los demonios esos que mencionaste son los que están en tu casa y yo de aquí no regreso. No quedó, naaaaaaada, naaadita. Yo escapé por una ventana, a mi sí que no me iba a coger.

Un rictus se dibujó en las delgadas mandíbulas de aquel hombre espigado y pálido, mezclado con el sudor y la saliva de tabaco. No.... no era lo que parecía, era una

sonrisa prolongada del que estaba acostumbrado a convivir en su telúrica comarca con el que fue embrión mítico, y que él había hecho crecer a fuerza de agasajos.

Cuando falleció Alejandro, cuentan algunos viejos vecinos, que el duende le llevó una corona de flores, que les tiró tierra a todos y sus chiflidos mezclados con el llanto de los familiares convirtieron el cementerio en un lugar dantesco.

Aún se dice que ronda el lugar donde se levantaba la antigua morada y en noches oscuras y lluviosas los golpes de hacha se escuchan cercenando algarrobos en el viejo cafetal; otros aseguran que el duende se fue al más allá acompañando a Alejandro.

¿Dónde quedan las Islas Canarias?

¿Por qué a los inmigrantes canarios se les decía isleños?

¿Cuál es la contribución de los isleños a la creación y la cultura de la comarca?

¿Qué árboles maderables son frecuentes en el Consejo Popular de San Andrés?

¿Cómo podemos contribuir a la reforestación de los árboles maderables?

¿Cómo ustedes creen que han contribuido las creencias en tragos a la literatura oral popular?

Después de esta interesante conversación heurística le proponemos que realicen la siguiente actividad:

- Recolectar leyendas sobre tragos entre familiares y vecinos y redactarla de forma literaria, para llevarla a un taller con este perfil, las mejores serán presentadas en la casa de la cultura.

Tarea V: Un banquete típico campesino.

Objetivo: Valorar el contenido cultural – identitario de las comidas tradicionales campesinas.

Materiales: lápices, libretas, y mapas.

El concepto cultura es polisémico, en el sentido más amplio contempla la producción material y espiritual de una sociedad en una época determinada, reflejada en su modo de vida, conocimientos y grados de desarrollo artístico científico e industrial.

Entre las manifestaciones identitarias de una nación ocupan un lugar destacado las tradiciones culinarias. Un refrán popular afirma que el amor entra por la cocina. Consideramos oportuno destacar cómo la cocina cubana es una importante portadora de nuestra identidad cultural. Ella es una excelente anfitriona, cuando se trata de recibir invitados cubanos y extranjeros. La cocina cubana como toda nuestra cultura se formó en un largo proceso histórico que va desde la formación del criollo a la consolidación de una nación soberana.

Según los documentos conservados del cabildo habanero en el siglo XVI negras horras vendían frituras de maíz y catibía, lo que indica el temprano sincretismo de los elementos indígenas, españoles y africanos en la alimentación de los habitantes de la isla. Dado que maíz, yuca y ajíes eran indígenas, mientras la grasa con la cual se freía, más los otros condimentos debieron ser de origen europeos, pero la elaboración la realizaban africanos.

Además del casabe, producción indígena, y de las mencionadas frituras eran comunes las morcillas y longanizas, que llegaron a alcanzar precios que el cabildo consideró abusivo, hasta tal punto que se vio obligado a fijar el tamaño de la tripa a vender por un

real castellano. De todas formas debieron dar mucha tripa por un real, para que se formara el dicho, más largo que un real de tripa.

A pesar de todo lo anterior, el primer manjar, que alcanzó la categoría de plato típico en nuestro país, fue el ajiaco. La palabra ajiaco es un despectivo español aplicado en sus orígenes a una comida indígena condimentada fundamentalmente con ajíes. El ajiaco indígena debió contener carnes de jutías, reptiles y peces a la que se le agregaba diversos tubérculos como yuca, boniato, malanga y mazorcas tiernas de maíz. Los españoles o más bien los criollos variaron los cárnicos utilizando carne fresca y cecina de cerdo y vacuno, también carne de aves y conservando los tubérculos indígenas cubanos, enriquecidos con el tiempo con papa, ñame y plátanos. De todas formas el mayor cambio estuvo en los condimentos cuando además de los ajíes se utilizó comino, ajo, cebollas, etc.

La cocina española predominó durante siglos, esta cocina se caracteriza por las fabadas, la utilización generalizada de garbanzos y la abundancia de grasas, en comidas donde predominaban jamones, tocinos, chorizos, butifarras y variados manjares tomando como base la harina de trigo.

A partir de dicha cocina y con la inclusión de elementos comestibles indígenas y de otros productos que se fueron introduciendo como por ejemplo azúcar, café, plátanos, cítricos y mangos se fue creando una cocina cubana.

Los gastronómicos clasifican los alimentos a servir en platos fuertes, ensaladas, postres y bebidas acompañantes.

¿Cuáles son los platos fuertes más comunes de la cocina cubana, especialmente la campesina?

El cerdo asado, fricasé de cerdo, carnero, cabra, gallinas y pavos; arroz con pollo, chicharrones y morcillas, acompañado con congrí y viandas en especial tostones de plátano, yuca con mojo, tamales, etc. Entre los platos fuertes no debemos olvidar el tradicional ajiaco.

¿Qué ensalada presenta esta cocina?

Generalmente ensalada de la estación, es decir, los vegetales más comunes en el momento del año. De todas formas los preferidos son tomate, aguacate, lechuga, pepino, ajíes, col, etc. Cuando existen posibilidades se presentan ensaladas mixtas.

¿Cuáles son los postres tradicionales cubanos?

Generalmente tienen una base de almíbar heredada de la cocina española, entre ellos los más comunes son: casquito de guayaba, dulce de naranja, de fruta bomba, de leche, turrónes de coco, cocada, turrónes y pastas de maní, majarete o mazamorra etc. Los que tienen una base de almíbar se le acompaña usualmente con queso.

¿Qué bebidas acompañan nuestra comida tradicional?

Las bebidas más frecuentes son los refrescos naturales, además licores y vinos caseros hechos con variadas frutas, como la naranja, el marañón, la uva y la piña. También es común en la comida tradicional como entrantes o aperitivos frutas como guineo, mango, naranja, mandarina, piña, etc. Aunque en realidad pueden ser consumidas en cualquier momento del día y los muchachos campesinos las toman de

la misma planta. No podemos olvidar como entrante o aperitivo en la cocina tradicional los caldos o sopas.

Ustedes han notado que una constante de nuestra comida tradicional es el maíz que se consume de diferentes formas: hecho tamal, harina, tortillas y, hervido cuando está tierno. El maíz es el único cereal aborigen, sobre él se cimentaron las grandes culturas americanas y aún sigue siendo la base de la alimentación de varios pueblos latinoamericanos.

- Determina la afiliación botánica del maíz, las características de esta planta y las exigencias para su cultivo.
- Señala qué grandes civilizaciones americanas dependían del cultivo del maíz y qué pueblos actuales tienen al mismo como base de su alimentación.
- ¿Qué alimentos se elaboran en tu casa a partir del maíz?

Para concluir esta actividad ustedes por equipos deben presentar el menú de un banquete tradicional campesino ofrecido para celebrar un cumpleaños. Deben además clasificar los productos por su origen: americanos, europeos o de otra parte del mundo.

Contribuir con un plato a la mesa campesina que ofrecerá el grupo, se premiará el mejor por variedades: platos fuertes, ensaladas, postres y bebidas acompañantes.

Tarea VI: Las actividades de Juanito.

Objetivo: Relacionar al alumno con el medio natural y cultural para que comprenda la importancia de su conservación.

Materiales: lápices, libretas, y mapas.

Juanito es un adolescente de 13 años, vive en el campo y estudia en una secundaria básica situada en el poblado vecino, su familia es miembro de una cooperativa de producción y servicio. La comunidad donde habita está electrificada, tiene un consultorio del médico de la familia y un círculo social.

Su vida se desarrolla en un ambiente rural. Los fines de semana y en vacaciones, él monta el caballo de su abuelo, se baña en el río, se sube a los árboles frutales, recolectando y comiendo las frutas de la estación, ayuda a su padre a encerrar los terneros y pastorear las cabras, también en ocasiones coopera en el riego de los canteros de hortaliza; Juanito disfruta mucho estas actividades.

Lo anterior no le impide ver televisión, escuchar música y reservar un tiempo para realizar las tareas escolares. A Juanito le gustan mucho las controversias campesinas y en ocasiones ha asistido a bailes con órgano.

El órgano es tradicional en nuestra región, algunas familias holguineras como los Ajos se han dedicado a su construcción y conservación.

En la escuela le han enseñado a proteger el medio ambiente, en la cooperativa también existe un plan para enfrentar los problemas ecológicos. El sabe y lo comparte con sus amigos que no debe usar el tirapiedras, ni utilizar trampas contra las aves silvestres, ni enlazar lagartos y otras viejas tradiciones de los muchachos campesinos que conspiran contra la conservación de la fauna.

¿Cuáles son los principales especímenes de la fauna silvestre que viven en nuestro territorio?

¿Cuáles de ellos son endémicos y pueden estar en peligro de extinción?

¿Cómo podemos colectivamente e individualmente proteger nuestra fauna?

La segunda parte de la actividad lleva a un grupo de acciones que ustedes deben realizar de forma independiente.

En primer lugar ayudemos a Juanito a realizar algunas tareas. El tiene que medir la superficie de varios semilleros:

En la cooperativa existen 15 canteros de lechuga y Juanito quiere saber qué superficie de lechuga se cultiva. Veamos los datos:

8 de ellos tienen 17m de largo por 1,7m de ancho y 7 de 13m de largo por 1,5m de ancho.

¿Cuál es la superficie total cultivada de lechuga?

En la entrada de la cooperativa hay un cantero ornamental en forma de flor, en su centro un círculo de 1,7m de radio rodeado de 6 triángulos equiláteros cada uno de ellos de 2,1m. ¿Qué superficie tiene dicho cantero ornamental?

Como vivimos en San Andrés, el río en que se baña este adolescente es el Chaparra. Señala en el mapa la trayectoria de dicho río e investiga sobre las represas construidas sobre el mismo: lugar donde están construidas, capacidad, y fines económicos.

Por último dado el carácter tradicional del órgano y su presencia en la cultura campesina de San Andrés, quisiéramos que investigaran sobre este instrumento musical, destacando origen y características.

La bibliografía necesaria pueden solicitarla a la bibliotecaria, como en tareas anteriores ha sido previamente seleccionada y preparada para su consulta.

Tarea VII: Conociendo las raíces de nuestra localidad.

Objetivo: Valorar la formación histórica del poblado de San Andrés desde de Historia Social.

Materiales: lápices, libretas, y mapas.

La conquista y colonización de Cuba por Diego Velázquez de Cuéllar se inició por la región oriental y tres de las siete villas fundadas por él en la Isla correspondieron a esta demarcación: Nuestra Señora de la Asunción de Baracoa (1512), San Salvador de Bayamo (1513) y Santiago apóstol de Cuba (1515).

En la región vivían, en el momento de la conquista una numerosa población aborígen, que si bien disminuyó grandemente, aportó importantes elementos de su cultura antes que sus remanentes se extinguieran al fundirse con la población criolla.

¿Qué elementos culturales procedentes de la cultura aborígen están presentes en la cultura cubana?

Recordemos que los primeros europeos sobrevivieron en las Antillas gracias a que se apropiaron de los conocimientos de los aborígenes sobre la flora, la fauna, el clima, etc. Las primeras casas que fabricaron los españoles fueron bohíos construidos con los materiales de las viviendas aborígenes, pero a partir de un modelo europeo que conllevaba a divisiones internas.

Muchas de las plantas que hoy se cultivan habían sido domesticadas por los indios: yuca, boniato, malanga, maíz, algunos tipos de frijoles, ajíes, piña, tabaco, etc. Así

como recolectaban frutas como la guayaba, guanábana, anoncillo y caimito.

Recordemos que la yuca fue la base de su primera y única industria: el casabe.

En la variante cubana del español existen muchas palabras tomadas de la lengua Aruaca que incluso tipifican nuestro hablar. Así una extranjera hispanohablante no reaccionaría si se le dice que el caguayo que está en la pared se le va a tirar encima, pues ellos utilizan la palabra española lagarto.

A la villa de Bayamo le correspondió el control de una parte importante de la franja centro y nororiental, donde posteriormente se fundaría la jurisdicción de Holguín en el siglo XVIII. La historiografía local concuerda que el capitán español de origen extremeño, García Holguín, que había sido alcalde de Bayamo en 1515, tras participar en la conquista de México, regresó en 1523 para establecerse definitivamente en las tierras altas de Maniabón, situadas al norte de Bayamo, fundando un hato que desde entonces llevó su nombre.

Con el crecimiento de la población en el siglo XVIII se formaron numerosos hatos, siguiendo la tradición los vecinos pidieron la creación de un templo católico para poder cumplir con sus devociones. Después de estar situado poco tiempo en Managuaco y en las Guasumas de las Cuevas fue trasladado a Cayo Castilla entre los ríos Jigüe y Marañón, junto al camino de Bayamo. En este lugar que concordaba con el antiguo bramadero del hato de Holguín se había ido creando un caserío que se consolida con la construcción del templo, donde se cantó la primera misa el día de San Isidoro, el 4 de abril de 1720. De esta fecha podemos datar la fundación de Holguín como poblado.

En 1752 el pequeño poblado que no alcanzaba los 2000 habitantes obtuvo por cédula real la condición de ciudad y cabecera de una extensa jurisdicción, seccionada de

Bayamo, que teniendo como base sur el río Cauto se extendía entre las bahías de Nipe Y Manatí.

En el siglo XVIII la población de la jurisdicción de Holguín era heterogénea, estaba constituida, según el censo de 1792 por 68% de individuos que eran clasificados como blancos y un 32% como personas de color, divididos en libres y esclavos. La población de la jurisdicción crece lenta, pero de forma permanente, se crean nuevos hatos y corrales a la vez que los mismos se van convirtiendo en haciendas comuneras.

¿Cuándo se fundó el hato de San Andrés?

¿Qué es una hacienda comunera?

Debido al aumento de la población y el desarrollo de las actividades económicas la jurisdicción fue dividida en capitanías pedáneas o partidos. Las primeras se fundaron en 1804 y fueron: Maniabón, Auras, Fray Benito, y Bariay.

¿Qué funciones y estructura tenía una capitanía pedánea?

¿Cuándo se creó la capitanía pedánea de San Andrés?

En el cruce de camino y junto al camino real de la isla, alrededor de 1820, se estableció el capitán pedáneo, allí se fundaron algunos centros comerciales y se establecieron artesanos para dar servicio a la creciente población que vivía en la hacienda comunera. Luego se establece una iglesia y se va conformando de esta manera en el siglo XIX el actual poblado de San Andrés.

La economía de la zona ha sido desde sus orígenes fundamentalmente agropecuaria basada en la producción de pequeños propietarios. El poblamiento de la zona se desarrolla a partir de emigrantes criollos y canarios.

Después de la paz del Zanjón, al aplicarse las leyes españolas sobre los municipios, la antigua jurisdicción de Holguín se transforma en municipio estructurado en barrios y San Andrés va a ser clasificado como barrio rural holguinero.

Durante las guerras por la independencia en San Andrés y sus alrededores los mambises realizaron diferentes acciones armadas. En la guerra de liberación nacional contra la dictadura de Batista también el poblado va a encontrarse inmerso en la lucha.

Después de un interesante análisis que hemos hecho sobre nuestras raíces, proponemos profundizar sobre el tema a través de investigaciones que ustedes pueden realizar.

- Confecciona un mapa del municipio Holguín y colorea la parte correspondiente al Consejo Popular de San Andrés señalando los lugares de interés histórico en la comarca.
- Investiga sobre la participación de San Andrés en las guerras de independencia y en la de Liberación Nacional. Entrevista a profesores de Historia y personas de la localidad que tienen conocimientos de estos temas. Utiliza la historia familiar y señala si algunos de los antepasados participaron directamente en estas luchas.
- Realiza un informe sobre las principales actividades económicas del Consejo Popular de San Andrés.

Conclusiones parciales del Capítulo II

La Caracterización del proceso docente-educativo de la secundaria básica suburbana Vladimir Ilich Lenin, ratificó lo ya reflejado en el estudio inicial, respecto a la descontextualización entre la formación identitaria ofrecida a los estudiantes y el

contexto socio-cultural predominantemente campesino donde está enclavada.

Con el objetivo de transitar de las condiciones actuales hacia la situación deseada se diseñó un modelo pedagógico sustentado en el método sistémico estructural y organizado en dos partes. La primera expone el proceso de enfrentamiento a la contradicción en su fase externa como vía para definir la contradicción interna. La segunda se inicia con la definición de la contradicción interna, a la cual se da solución teórica a partir de un sistema de categorías que en su interrelación originan una nueva calidad. Este sistema es dinamizado por dos transversales, que a la vez adquieren la condición de principios dentro de los límites de la investigación.

La salida a la práctica del modelo se realiza a través de tareas docentes integradoras, las cuales fueron seleccionadas porque favorecen el trabajo independiente y la actividad conciente del alumno, elementos indispensables para relacionar a los adolescentes con su contexto socio-cultural. Las actividades que propugnan dichas tareas están dirigidas al conocimiento, rescate y clasificación del patrimonio cultural campesino, como vía que permite al estudiante vivenciar e interiorizar su propia identidad cultural.

CAPÍTULO III: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA EN LA PRÁCTICA

3.1 Análisis de la aplicación del método de Criterio de Expertos para determinar la pertinencia del modelo y las tareas docentes integradoras.

La técnica de Criterio de Expertos, unido al método Delphi, se aplicó como vía que permitió la socialización y crítica de la propuesta elaborada, en función de valorar su pertinencia y contribuir a su optimización y perfeccionamiento, a partir de los criterios de un grupo de especialistas competentes en temas relacionados con la identidad

cultural y otras áreas del conocimiento que incluyen la Literatura y la Historia-social. Todos relacionados con la educación y conocedores de las grandes transformaciones que se operan en la Secundaria Básica.

Los expertos fueron seleccionados a partir de los diversos procedimientos operacionales propios del método; se destaca que dicho método posee múltiples ventajas dentro de los métodos subjetivos de pronóstico. Su confiabilidad radica en que fomenta la creatividad, garantiza la libertad de opiniones sobre la base del anonimato y la confidencialidad y permite valorar alternativas de decisiones sin incentivar conflictos entre los expertos, lo que posibilita a su vez, que el resultado de su aplicación se concrete en la valoración integral del mismo y en la elevación de las potencialidades formativas de la propuesta objeto de análisis.

El total de sujetos seleccionados, que alcanzó la cifra de 32 posibles expertos, estuvo compuesto por profesores que actualmente laboran en el nivel de Secundaria Básica como profesores generales integrales, o que han estado relacionados con dicho nivel y otros que trabajan en instituciones de la Enseñanza Superior, en particular los Institutos Superiores Pedagógicos, reconocidos por sus conocimientos y aportes pedagógicos y científicos en general, se incluyeron los profesores que laboran en el proceso de universalización.

A partir del cálculo de la mediana de años de experiencia de los expertos se determinó que existe un promedio de 15 años. Transcurrido este primer momento, a los posibles expertos, se les aplicó un cuestionario, con el propósito de medir su coeficiente de competencia (K), procedimiento que asumió como criterio de medición su autovaloración. Se les pidió a los potenciales expertos que fijaran su nivel de experticia

entre uno y diez, en la que a uno le corresponde el nivel mínimo y a diez el máximo, a partir de la siguiente tabla.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Luego se le solicitó que marcaran con una (X), según correspondiera al grado de influencias, que cada una de las fuentes presentadas han tenido en sus conocimientos y criterios sobre el tema que se le sometía a consideración.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	Alta	Media	Baja
Análisis teóricos realizados			
Su experiencia obtenida			
Trabajo de autores nacionales			
Trabajo de autores extranjeros			
Su propio conocimiento del estado del problema			
Su intuición			

El proceso de discriminación que exige el método se hizo posible tras la determinación del coeficiente de conocimiento (Kc) y el coeficiente de argumentación (Ka), a partir de

la suma de ambos elementos y su división por dos [$K = (K_c + K_a)/2$]. El resultado de esta operación permitió se tomaron como expertos aquellos cuyo coeficiente de competencia osciló entre 0,8 y 1,0; o sea, $0,8 \leq K \leq 1,0$.

El procesamiento estadístico de los datos obtenidos indicó que el coeficiente de competencia (K) es alto en 21 de los posibles expertos, al tomar aquellos situados a partir de 0,8. El resto, al manifestarse su coeficiente de competencia durante la evaluación, en los niveles Medio y Bajo, se desestimó, dejando de ser considerados al efecto. Como indica la información presentada, se consideraron como expertos 21 del total de los encuestados; los que se caracterizan por su elevada preparación científico-metodológica.

Relación de expertos seleccionados para la valoración del Modelo.

Expertos	Kc	Ka	K	Alto, Medio, Bajo
1	0.8	0.9	0.85	A
2	0.7	0.9	0.80	A
3	0.8	0.9	0.85	A
4	0.9	1.0	0.95	A
5	0.9	0.9	0.90	A
6	0.9	0.9	0.90	A

7	0.9	0.9	0.90	A
8	0.8	0.9	0.85	A
9	0.8	0.9	0.85	A
10	0.8	0.8	0.80	A
11	0.8	0.9	0.85	A
12	0.9	0.9	0.90	A
13	0.8	0.9	0.85	A
14	0.8	0.8	0.80	A
15	0.7	1.0	0.85	A
16	0.7	0.9	0.80	A
17	0.8	0.8	0.80	A
18	0.7	0.9	0.80	A
19	0.8	0.8	0.80	A
20	0.7	0.9	0.80	A
21	0.8	1.0	0.90	A

De los expertos el 33,33% (7) ostenta el grado científico de Doctor en Ciencias. El 28,57% (6) ostenta el título académico de Master en Ciencia. El 38.09% (8) ostenta el título de Licenciado. El 80.95 % (17) acumula más 10 años de experiencia en la docencia.

Los elementos señalados indican que el conjunto de especialistas considerados expertos estaban en condiciones de emitir criterios y juicios de valor sobre el modelo

diseñado. Para ello se les aplicó el instrumento mediante el cual se les solicitó que realizaran una evaluación sobre el conjunto de momentos y acciones que conforman la estructura del Modelo y la funcionalidad formativa del mismo, así como la vinculación entre el modelo y las tareas docentes integradoras.

Valoración del modelo y las tareas docentes.		C1	C2	C3	C4	C5
A	Estructura del modelo.					
B	Interrelación existente entre los distintos momentos.					
C	Funcionalidad formativa del modelo.					
D	Interrelación entre el modelo y las tareas docentes integradoras					
E	El proyecto en su integralidad					

El trabajo con estos expertos consistió en la realización de dos rondas en las que emitieron sus juicios críticos en torno al Modelo.

Después de la primera ronda, el Modelo precisó de un perfeccionamiento, a raíz de los señalamientos hechos por el grupo de expertos. Fue necesario revisar algunos de los conflictos que generan la fase interna de la contradicción y revisar la interrelación entre las fases del modelo. Respecto a las tareas integradoras se les otorgó más protagonismo a los estudiantes en su desarrollo.

Corregidos estos señalamientos iniciales se procedió a efectuar la segunda ronda, con

cuyos resultados se calcularon las frecuencias absolutas:

TABLA DE FRECUENCIAS ABSOLUTAS						
ASPECTOS	MA	BA	A	PA	I	TOTAL
a	10	9	2	0	0	21
b	16	5	0	0	0	21
c	11	8	2	0	0	21
d	13	6	2	0	0	21
e	12	8	1	0	0	21

A partir de ellas, se determinaron las frecuencias relativas acumuladas para las acciones del Modelo:

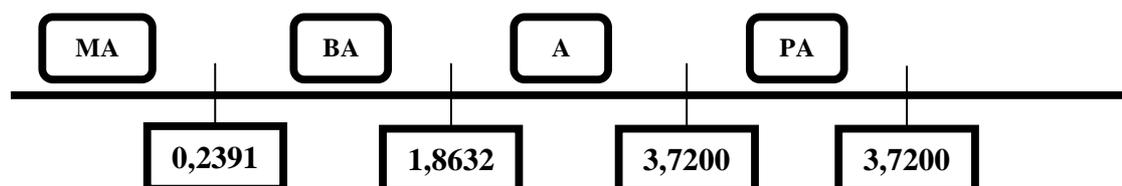
TABLA DE FRECUENCIAS RELATIVAS ACUMULADAS				
ASPECTOS	MA	BA	A	PA
A1	0.47619048	0.9047619	1	1
A2	0.76190476	1	1	1
A3	0.52380952	0.9047619	1	1
A4	0.61904762	0.9047619	1	1
A5	0.57142857	0.95238095	1	1

Posteriormente se construyó la matriz de frecuencias relativas acumuladas

(probabilidades), para lo cual se dividió el valor que aparece en cada celda entre el número de expertos (21). Por último, se determinó la distribución normal inversa a cada valor y se establecieron los puntos de corte para determinar la evaluación de los expertos a cada aspecto según se muestra.

TABLA DE DISTRIBUCION NORMAL INVERTIDA							
ASPECTOS	MA	BA	A	PA	SUMA	PROMEDIO	N-P
A1	-0.0597	1.3092	3.7200	3.7200	8.6895	2.1724	0.2132
A2	0.7124	3.7200	3.7200	3.7200	11.8724	2.9681	-0.5825
A3	0.0597	1.3092	3.7200	3.7200	8.8089	2.2022	0.1833
A4	0.3030	1.3092	3.7200	3.7200	9.0522	2.2630	0.1225
A5	0.1800	1.6684	3.7200	3.7200	9.2884	2.3221	0.0635
Suma	1.1954	9.3159	18.6000	18.6000	47.7113		
Punto de corte	0.2391	1.8632	3.7200	3.7200		2.3856	

Representación de los puntos de corte:



Como puede observarse, en la recta numérica, al final del anexo, todos los valores están por debajo de 0,2391, por lo que la categoría que se le puede adjudicar a las acciones del Modelo para favorecer la formación de valores identitarios campesinos es la de muy adecuada.

En conclusión el procedimiento realizado permite afirmar que los expertos consultados para que emitieran sus criterios sobre el Modelo Pedagógico consideraron al mismo de manera positiva, al calificarlo de novedoso, práctico, útil y necesario, a la vez coinciden al señalar que resulta viable su aplicación; no obstante, en la primera ronda esgrimieron algunas críticas y recomendaciones que permitieron enriquecerlo. Es justo admitir que la existencia de consenso entre los expertos no niega en absoluto la existencia de imprecisiones en la concepción original del Modelo; pues sus sugerencias sobre las etapas y acciones del mismo, garantizaron un resultado final mucho más acabado.

En este sentido, en consecuencia con los preceptos éticos de la investigación, debe asumirse que el Modelo Pedagógico producto de la presente investigación, no es exacto al que inicialmente se sometió al criterio de los expertos. El resultado de esta tarea se coronó con el logro de un producto mucho más coherente y racional, que responde con mayor exactitud a las exigencias didácticas actuales de la propuesta y como ya se ha señalado en el segundo tope realizado, los criterios de los expertos manifestaron la existencia de un consenso general, que evalúa la pertinencia del Modelo en el rango de Muy Adecuado.

Epígrafe 3. 2 Instrumentación parcial en la práctica.

El modelo que se valora, en este epígrafe, es la concreción de una labor de años, que

se ha ido enriqueciendo paulatinamente en los planos teórico y práctico y está sustentado en las transformaciones que, en la formación de valores identitarios campesinos, el autor ha contribuido a implementar.

El autor de esta investigación, que se inició en la docencia como maestro primario en el ámbito rural, tuvo sus primeras inquietudes respecto al tema cuando comenzó a trabajar como profesor de Historia en la secundaria básica Vladimir Ilich Lenin del poblado de San Andrés y notó que muchos estudiantes consideraban obsoletas las manifestaciones culturales de origen campesino.

Sus primeras incursiones en el estudio de la identidad cultural y en particular en el estudio del patrimonio cultural campesino datan del año 2000 y no rebasaron la búsqueda de información al respecto. En 2001 participó en diferentes actividades tradicionales desarrolladas en San Andrés y dirigidas por la Casa de la Cultura de dicho poblado, que se fueron extendiendo a lo largo de estos primeros años. En este medio surge la idea de conservar y desarrollar el patrimonio cultural campesino desde la Secundaria Básica Suburbana, como posible vía para fortalecer la identidad nacional desde la identidad vivenciada por los estudiantes en su contexto socio-cultural.

En el curso 2002-2003 introdujo los primeros contenidos relacionados fundamentalmente con la Historia Local, aunque en las incursiones realizadas a los lugares históricos se abordaron también elementos del patrimonio natural.

En el curso 2003-2004 continuó con la labor y matriculó el Doctorado Curricular que ofrecía el ISP "José de la Luz y Caballero". En ese momento le fue preciso solicitar ayuda especializada y se dirigió a su antiguo profesor de Historia de la Facultad de la

Infancia el Licenciado Manuel Monert, que le presentó al Doctor Carlos Córdova, director del Centro de estudio sobre Cultura e Identidad de La Universidad de Holguín, pudiendo concretar su sueño de trabajar un tema pedagógico relacionado con la identidad cultural campesina.

Durante el curso 2004-2005, tutoró dos alumnas de quinto año de la Carrera de Licenciatura en Educación especialidad Marxismo-Historia, cuyos temas estaban relacionados con su investigación. En ambos casos se llevó a la práctica la primitiva versión de la investigación y dichas diplomantes aplicaron ejercicios integradores en los grupos de doce grado con los cuales trabajaban. Los respectivos Trabajos de Diploma recogen los avances que se manifestaron en los alumnos y el reconocimiento de estos; a la vez se logró un discreto incremento del interés de los escolares por cursar carreras de Historia y Sociología.

En este momento se produjo una reestructuración de la investigación. Se reconoció que la brecha epistemológica era estrecha, dada la existencia de otros investigadores que habían abordado o abordaban aristas del tema; además la forma de enfocar el patrimonio campesino, solamente desde la Historia Local, no aportaba lo suficiente para solucionar el problema; se decidió enriquecer la investigación fundamentándola en la interrelación identidad-patrimonio-contexto socio-cultural y extenderla a otras disciplinas, aprovechando las potencialidades del Profesor General Integral, a la vez que se sustituían los ejercicios integradores por las tareas docentes integradoras, pues los primeros, no obstante los avances experimentados, no lograban cumplir con las expectativas respecto a la participación y la motivación de los alumnos.

Se considera oportuno destacar que como Profesor General Integral de la secundaria básica "Vladimir I. Lenin", de San Andrés, perteneciente al Municipio Holguín, atiende a estudiantes de la Licenciatura en Educación que realizan la práctica en el centro, dirigiendo dos Trabajos de Diploma sobre la temática de la identidad. Los diplomantes a la vez que se forman son importantes auxiliares en la aplicación de la propuesta.

La versión actual del modelo, con salida práctica a través de las tareas docentes integradoras, se aplicó durante el curso 2006-2007 en la secundaria básica "Vladimir Ilich Lenin" del poblado de San Andrés, municipio de Holguín.

En el inicio del trabajo fue difícil convencer al Consejo de Dirección para que permitiera introducir el proyecto, pues sus miembros argumentaban que el plan de estudios dejaba poco margen para desarrollar nuevas actividades. Fue necesario implementar una estrategia de convencimiento, fundamentada en que la pedagogía parte del constante perfeccionamiento y argumentar desde la experiencia y los logros del autor. Al principio se autorizó realizar una actividad, tipo clase abierta, para convencerse de la factibilidad del proyecto. Al ver el entusiasmo y la participación de los estudiantes accedieron.

La introducción en la práctica se desarrolló en el noveno grado, hecho basado en que las tareas docentes integradoras pueden recoger contenidos de asignaturas precedentes y fundamentalmente porque en este grado se imparten las asignaturas Historia de Cuba, Español-Literatura y Geografía, que son las que más tributan a la formación de la identidad cultural de los educandos. La selección del grupo fue aleatoria al escogerse al azar uno de los cuatro grupos de noveno grado.

En este momento se planteó la necesidad de la socialización del modelo, de lo importante que lo comprendieran en sus partes e integralmente y aún más decisivo que lo criticaran y lo enriquecieran con su experiencia y conocimientos del contexto. En esta socialización participaron los jefes de grado e incluso en algunos momentos el director, así como los tres profesores implicados directamente en la implementación pedagógica.

Los docentes, al inicio, consideraron que el nuevo modelo de la Secundaria Básica no dejaba espacio para la propuesta, cuando se les argumentó las posibilidades existentes, entonces surgió una nueva problemática, se consideraban con mucho trabajo y planteaban que se les estaba imponiendo una nueva carga. Convencerlos fue tarea difícil y hubo que hacer gala de técnicas pedagógicas para demostrarles las grandes potencialidades del proyecto.

En el proceso de socialización se incorporaron al modelo elementos del patrimonio intangible, pues hasta ese momento solo se había trabajado fundamentalmente con el tangible. Respecto a las tareas docentes integradoras, fue el gran momento, donde los introductores fueron capaces de cumplir con las exigencias del modelo a través de dichas tareas docentes integradoras. En un trabajo conjunto investigador-introductor se crearon y enriquecieron la mayoría de las que luego se introdujeron en la práctica pedagógica.

Con anterioridad a la implementación pedagógica y durante la misma, se trabajó arduamente con los profesores y se le impartió un curso con temas de Historia Social, Identidad y cultura, Identidad y patrimonio, así como sobre la historia y el patrimonio

local. Este momento fue el punto de partida de la motivación de los profesores y el inicio del interés por el trabajo con el patrimonio cultural campesino.

Se conversó con los alumnos del grupo seleccionado de noveno grado, sobre el proyecto en el que participarían, demostrándole lo útil del mismo para su formación integral, argumentándoles que se puede aprender disfrutando del conocimiento y buscar conocimientos por placer. También se les explicó que su participación en la propuesta le daba la oportunidad de colaborar en el proceso de evaluación y que serían ellos un factor determinante en el diagnóstico de las dificultades y avances del proceso pedagógico. Fue necesario utilizar algunos espacios los sábados para explicarles de forma sencilla y amena conceptos esenciales como, identidad cultural, patrimonio cultural, patrimonio cultural campesino y cómo proceder a su búsqueda y rescate en la comunidad.

Respecto a la comunidad, se realizaron intercambios con los trabajadores de la Casa de Cultura y la directiva de la Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana sobre la labor a realizar y las características de la cooperación que se solicitaba. Respecto a la familia se aprovechó las reuniones de padres para explicarles el proyecto y pedir su participación. Más tarde a través de la escuela de padres se trataron los temas de identidad cultural, patrimonio cultural, patrimonio cultural campesino y el valor cultural-formativo de la propuesta.

Al iniciarse el proyecto, con el objetivo de valorar los avances realizados por los alumnos producto de la implementación de la propuesta se elaboraron los siguientes indicadores:

1. Nivel de conocimientos en torno al patrimonio cultural de la localidad.
2. Diferenciación entre patrimonio tangible e intangible.
3. Valoración de la identidad cultural campesina existente en el contexto en que vive.
4. Participación activa en las manifestaciones culturales de origen campesino.
5. Valoración de las clases donde se vinculan los contenidos patrimoniales.
6. Participación e independencia demostrada en las distintas actividades.
7. Autovaloración y coevaluación del desarrollo obtenido como miembro del proyecto.
8. Valoración del proyecto.

Con el objetivo de determinar los conocimientos de los alumnos sobre el patrimonio de la localidad, con énfasis en el patrimonio cultural campesino y su relación afectiva con el mismo; así como para valorar la integración de los conocimientos, sobre este tema, y su sistematización a lo largo del proceso docente-educativo se aplicó un conjunto de preguntas, a manera de preprueba. (Anexo 13).

Los resultados valorados arrojaron: 0 alumnos con Excelente, 7 Bien, 17 Regular y 21 Mal. La mayor dificultad se encontró en la imposibilidad de los estudiantes para utilizar el conocimiento obtenido en las distintas asignaturas de manera integradora, a la hora de responder a las preguntas. La motivación hacia los elementos patrimoniales campesinos y los temas de identidad eran casi inexistentes, por lo que se calificó de baja.

Desde el principio se contó con el apoyo de docentes graduados en las especialidades de Marxismo-Historia y de Español-Literatura, que se desempeñan como Profesores

Generales Integrales. La primera gran dificultad surgió con los profesores graduados en las áreas de Ciencias, cuando se socializó el modelo y apareció el concepto de patrimonio (tangible e intangible). Estos docentes tenían referencias sobre el patrimonio tangible, es decir, las construcciones y objetos museales; en el caso de los profesores de Ciencias Naturales habían trabajado con el patrimonio natural. A todos hubo que convencerlos de la importancia que se debe dar a los elementos patrimoniales intangibles y el lugar que ocupan en la identidad del pueblo.

Una segunda dificultad se presentó al destacarse que el patrimonio campesino debe ser una transversal que debe tener salida en las diferentes asignaturas, e incluso ir más allá del proceso de enseñanza aprendizaje, extendiéndose fuera de los límites de la clase, por lo que tiene carácter docente-educativo, al incluir la familia y la comunidad bajo la orientación de la escuela.

Fue necesario incentivar a los profesores y crear la conciencia de que precisamente el Profesor General Integral era el medio idóneo para trabajar con esta transversal y que el trabajo educativo se consolidaba cuando se integraba la escuela, la familia y la comunidad, bajo la orientación de la primera.

La tercera dificultad se hizo patente al abordarse el patrimonio campesino con enfoque de Historia Social, en particular esto preocupó a los profesores integrales graduados de las áreas de Ciencias Naturales y Exactas.

El trabajo para superar esta dificultad fue arduo. Se analizó con estos docentes que ellos eran Profesores Generales Integrales, que debían profundizar sobre los conocimientos de las Ciencias Sociales y Humanísticas. Posibilitó la superación de esta situación que se aprovechara el primer capítulo y la bibliografía recogida en la tesis

para el desarrollo de interesantes e instructivos talleres, en los que participaron activamente, incluso, profesores que aún no se habían acogido a la propuesta.

Respecto a los alumnos, con el objetivo de medir los avances logrados, después de haberse aplicado las tareas docentes integradoras en función de la formación identitaria-patrimonial, se aplicó una post-prueba, conformada por preguntas de un mayor nivel de complejidad que las anteriores, también sujetas a validación cualitativa. (Anexo 14).

Los resultados fueron satisfactorios: de 0 estudiantes con (E) en la pre-prueba, 5 obtuvieron la categoría de (E), 3 de ellos anteriormente habían sido calificado de (B) y 2 de (R). Los 4 alumnos restantes con categoría (B) en la pre-prueba la mantuvieron, junto a 15 que transitaron de (R); a lo que se unieron 17 estudiantes, anteriormente calificados de mal, para un total en la categoría de (B) de 36 alumnos. El resto de los estudiantes (4), del grupo de los (21) que habían alcanzado la evaluación de (M) obtuvieron (R).

Al responder las preguntas los estudiantes demostraron capacidad para la integración de conocimientos y avances significativos en el dominio de los contenidos relacionados con la identidad cultural y el patrimonio local. Lo más relevante fue el desarrollo de la motivación.

La pre-prueba había demostrado la falta de interés de la mayoría por todo lo relacionado con las tradiciones campesinas, sin embargo, el trabajo no fue difícil, pues se utilizó la motivación como vía para despertar su interés y lograr la participación activa en las tareas docentes integradoras. Las propias situaciones de aprendizaje,

con múltiples actividades, que incluyen conocimientos novedosos, integración de conocimientos, entrevistas a familiares y vecinos, visita a lugares especiales y fundamentalmente su participación en la valoración de lo desarrollado durante el proceso, lograron despertar la necesidad en los estudiantes de continuar con nuevas actividades. Se alcanzó lo que parecía imposible, eran los propios estudiantes los que solicitaban participar en más actividades e incluso algunos familiares pidieron información para cooperar con los escolares en las actividades investigativas y en los informes que estos debían rendir.

Es insoslayable precisar que alrededor del 70% de los estudiantes viven en el campo y el resto en el poblado. De los primeros, la mayoría de los padres se motivaron con el proyecto y solo una ínfima parte quería para sus hijos una educación urbana. La mayoría de los familiares de los estudiantes del poblado también apoyaron el proyecto y comprendieron que, aunque sus hijos no eran propiamente campesinos, sí estaban relacionados con esta cultura, que nos pertenece y concierne a todos.

Producto del enfoque de observación participante, realizado por el investigador, se pudo comprobar que muchos alumnos, residentes en el poblado, provienen de familias de origen campesino, padres y abuelos, que se establecieron en el poblado en diversas etapas después del triunfo de la Revolución. En ellos es posible encontrar un sentimiento de nostalgia y a la vez desarraigo, que puede estar en la base de la oposición a que “los niños” participaran en actividades propiamente campesinas pensando que ello podía ser en vez de adelanto y desarrollo más bien un retorno al pasado. Ellos fueron, sin embargo, los más entusiastas colaboradores, al llegarse a sus raíces y querer demostrar sus experiencias y conocimientos.

Retomando la opinión de los estudiantes, en análisis con los grupos y en entrevistas a los alumnos, los mismos manifestaron complacencia, pues aprendieron “con entusiasmo”, no se sintieron presionados para hacer las tareas y según sus manifestaciones aprendían mucho más, pues relacionaban las distintas asignaturas. Descubrieron, según afirmaron, el mundo fascinante que contiene la identidad de un pueblo. Aunque se trató de que afloraran dificultades con el objetivo de superarlas, los alumnos abundaron en satisfacciones y solicitaron que se les aplicaran nuevas tareas integradoras.

Los Profesores Generales Integrales, con los cuales se inició la aplicación de las tareas docentes, procedían de las especialidades de Historia, Español-Literatura, Geografía y Física. Sobre su preparación inicial se trató ya en este epígrafe, se abordarán a continuación sus impresiones. Los mismos consideran que a la vez que enseñaron, aprendieron, lograron acercarse un poco más al ideal del Profesor General Integral, que además se sintieron motivados y junto a los estudiantes participaron en la búsqueda de nuevos conocimientos, de soluciones a los problemas que se presentaban.

Por suerte la investigación no estaba basada en un experimento con grupos de experimentación y control, pues se hubiesen contaminado los resultados, producto que los profesores de los otros grupos de noveno grado espontáneamente se unieron a la aplicación de la experiencia. Es de destacar en este movimiento espontáneo a los Profesores Generales Integrales que se forman en el Pedagógico y que se encuentran de práctica en la Secundaria Básica, que acogieron con beneplácito las nuevas ideas.

La actividad de los Profesores Generales Integrales, en formación, en pro de la propuesta obligó al investigador a un trabajo adicional, pues tuvo que orientarlos y

controlarlos para evitar que simplificaran las actividades y las vulgarizaran, algo no condenable por ser producto de su poca experiencia, pero que exigió la orientación y como es lógico el seguimiento y control. Ellos actualmente reconocen con satisfacción y agradecen la oportunidad de haber participado en el proyecto, por considerarlo como una experiencia de mucho valor, que les permitió lograr el reconocimiento de los alumnos y sus padres, así como de la dirección de la escuela.

Los directivos destacaron la importancia de la investigación como contribución, no solo al fortalecimiento de la identidad nacional, sino como vía de motivación que desarrolla la participación activa de los alumnos y a la vez consolida los contenidos a través de la integración de los conocimientos, al utilizar las tareas docentes integradoras.

La implementación pedagógica descrita no tiene carácter de validación, es solo la valoración del inicio de la introducción del Modelo con las tareas docentes integradoras en la práctica. Los resultados, como se ha expuesto, han sido muy satisfactorios y tienen el reconocimiento de alumnos, familiares, profesores y directivos. Este hecho está además testificado por una prueba de oralidad realizada a los alumnos. Algunas de las opiniones presentes son las siguientes.

Renier Gómez Sánchez: Las tareas docentes integradoras no son tan fáciles, pero se logran hacer, aunque necesité ayuda de mi papá. Aprendí en una sola actividad cosas de todas las asignaturas y sobre todo de la cultura campesina. Es bueno decir que es importante para el conocimiento integral.

Ana María Pérez Aguilera: Cuando yo oía hablar de patrimonio siempre pensaba en las casas viejas y en la mía que me decían que no se podían transformar, porque eran del patrimonio. Ahora he aprendido mucho sobre las cosas espirituales de un pueblo y

se lo debo a mis profesores y, en especial, al profesor Juan Carlos. Por eso yo quiero que me pongan más tareas integradoras para investigar y aprender mucho.

Alcides Torruellas Osorio: Yo valoro las tareas como buenas para aprender de la identidad. A mí lo que me gustó siempre es la Matemática. Pero me doy cuenta de cuántas cosas importantes hay que aprender. Las tareas abarcan mucho, pero se aprende de todo a un mismo tiempo y se puede comparar y analizar como en la Matemática. Me gustaría hacer más tareas porque me recuerdan mucho la casa de mis abuelos.

Conclusiones del Capítulo III

Se seleccionaron 32 posibles expertos, los cuales después de aplicárseles el criterio de experticia quedaron reducidos a 21. Se realizaron dos rondas de consultas, en la primera los expertos expresaron algunas críticas al modelo y su relación con las tareas docentes integradoras, que obligó a modificaciones de la propuesta inicial. La segunda ronda logró el consenso necesario y los expertos otorgaron a la pertinencia del modelo el rango de muy adecuado.

La experimentación se redujo a una implementación parcial en la práctica, que no tuvo el propósito de validar, sino que persiguió como objetivo valorar la factibilidad y comportamiento de la propuesta en el proceso docente-educativo del noveno grado, en la Secundaria Básica Vladimir I. Lenin de San Andrés, en el municipio de Holguín. La valoración de la implementación tuvo un carácter eminentemente cualitativo, describiéndose el desarrollo del proceso, en el que se demostró la factibilidad del modelo y las tareas docentes integradoras.

CONCLUSIONES

La investigación aporta, a partir de un enfoque de historia social y desde las perspectivas de una concepción dialéctico materialista, una vía para el desarrollo de la identidad nacional en las nuevas generaciones. La funcionalidad de la propuesta se basa en la interdisciplinaridad y la relación de las actividades docentes y extradocentes, acorde a las exigencias de la pedagogía cubana y al Modelo de la Escuela Secundaria Básica.

La tesis resalta la importancia de la cultura campesina en la formación de nuestra nacionalidad y de la necesidad de relacionar conscientemente a los estudiantes de la Secundaria Básica Suburbana con el patrimonio cultural campesino, generado en el contexto en que viven.

La presentación de la Historia Local de San Andrés, con fines pedagógicos, permite la comprensión del proceso histórico en el cual se creó su actual patrimonio de raíz campesina, compartido por los estudiantes de su Secundaria Básica y el cual necesitan vivenciar y concienciar.

El estudio del patrimonio cultural campesino en la Secundaria Básica Suburbana es un elemento esencial del proceso docente-educativo. El mismo debe ser una actividad planificada, orientada y dirigida por la escuela, en la cual el estudiante tiene un papel protagónico. El protagonismo estudiantil favorece que la labor realizada por el alumno se revierta en satisfacción personal y en la necesidad de búsqueda de nuevos conocimientos.

La tesis presenta como novedad la relación entre las categorías identidad cultural, patrimonio cultural, patrimonio cultural campesino, contexto socio-cultural, trabajadas

con sentido pedagógico, como vía para enfrentar el problema que genera la investigación.

El modelo pedagógico presentado, dado su carácter dialéctico, no tiene como fin eliminar la contradicción interna, entre la estructuración pedagógica de la identidad cultural de base campesina y la interrelación sistémica con su patrimonio en el contexto rural o semi-urbano en que viven los alumnos, de manera metafísica, sino desarrollarla; con tal objetivo crea una nueva calidad capaz de generar el desarrollo, al situar la contradicción al nivel de nuevos espirales lo que permitirá el constante perfeccionamiento.

Las tareas docentes integradoras, cumpliendo con las exigencias del modelo, favorecieron el trabajo independiente y la actividad conciente de los estudiantes, sobre cuyo fundamento se realizó el trabajo con el patrimonio cultural, como vía para lograr el desarrollo de la identidad cultural de base campesina.

La aplicación del criterio de expertos determinó la factibilidad de la propuesta, al valorar de muy adecuados el modelo y las tareas docentes integradoras.

La implementación parcial en la práctica demostró la aceptación por parte de la comunidad escolar del modelo y las tareas docentes integradoras, así como las potencialidades de estos en el desarrollo integral de los estudiantes, en el sentido de favorecer la concreción formativa del tratamiento de la relación identidad, patrimonio cultural y contexto en el ámbito del proceso docente educativo de la Secundaria Suburbana; asunto que denota el cumplimiento del objetivo de la investigación y la superación lógica de la contradicción que la generó.

RECOMENDACIONES

- Diseñar acciones educativas orientadas a la socialización crítica por parte de la comunidad pedagógica de la enseñanza media que se desempeña en Secundarias Básicas Suburbanas, de los principales contenidos tratados en la investigación.
- Concebir un proyecto pedagógico dirigido a la generalización del modelo y las tareas docentes integradoras, a nivel de la provincia de Holguín, en este tipo de escuela.
- Continuar investigando sobre las potencialidades que brinda la integración del patrimonio y la identidad cultural en la formación integral de los estudiantes, en particular en la introducción de la cultura campesina, como parte de la cultura nacional, en el proceso docente-educativo de la Secundaria Básica Urbana.

Bibliografía

1. Abellot., Ignacio, Sergio de Zubiría S. y Silvio Sánchez F: Cultura: Teorías y Gestión. Ediciones Unariño, San Juan de Pasto. Colombia, 1999.
2. Addine, F: Didáctica. Teoría y práctica, Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2004.
3. Addine, Fátima y otros: Didáctica y currículo: análisis de una experiencia.
4. Aguilera González, Jorge: Fiestas Tradicionales. Holguín. Ediciones Holguín, 1995.

5. Aguirre Rojas, Carlos Antonio: Antimanual del Mal Historiador o cómo hacer una buena historia crítica. Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinillo. La Habana, 2004.
6. Aínsa, Fernando: Reflejos y antinomias de la problemática de la identidad en el discurso narrativo latinoamericano. En problemas 4. Identidad cultural latinoamericana. Enfoques filosóficos literarios. Editorial Academia. La Habana, 1994.
7. Alburquerque, M: "La educación del siglo XXI comienza hoy". Revista latinoamericana de innovación educativa. 3(6), 15-19, 1991.
8. Alfonso González, Georgina [et. al]: La polémica sobre la identidad. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1997
9. Alonso, Dora: Tierra Inerme. Editorial Arte y Literatura. La Habana, 1977.
10. Álvarez de Zaya, C: Epistemología educativa. Universidad de Sucre. Bolivia, 1995.
11. -----: Hacia una escuela de excelencia. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1996.
12. -----: La escuela en la vida. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1999.
13. -----: La escuela y la vida. Editora Félix Varela, La Habana, 2000.
14. Álvarez de Zayas, R Marina: El pasado histórico construido en el presente. (Material mimeografiado). La Habana, 1993.
15. -----: Hacia un currículo integral y contextualizado. Ed. Academia. La Habana, 1997.

16. -----: El desarrollo de las habilidades en la enseñanza de la Historia. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1990.
17. Álvarez Estévez, Rolando: Azúcar e Inmigración 1900 – 1940. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1998.
18. Álvarez Pérez, Martha: Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza – aprendizaje de las ciencias. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2004.
19. Andréiev, I: Problemas lógicos del conocimiento científico. Editorial Progreso. Moscú, 1984.
20. Ángelo Hernández, Ovidio S D': Sociedad y Educación para el Desarrollo Humano. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2001.
21. Araujo, Nara: La Huella del tiempo. Editorial Letras Cubanas. La Habana, 2003.
22. Archivos de la Parroquia de San Andrés, San Isidoro y San José. (Tomo I y II).
23. Arias G., María de los Ángeles; Ana Castro y José Sánchez: En torno al concepto de identidad nacional. Revista Perspectivas. #9, abril. Cúcuta, 1998.
24. Arjona, Marta: Patrimonio cultural e identidad. Editorial Letras Cubanas. La Habana, 1986.
25. Arrate, José Martín Félix De: La llave del Nuevo Mundo. Comisión Nacional Cubana de la UNESCO. La Habana, 1964.
26. Ávila y del Monte, Diego de: Memoria sobre el origen del hato de San Isidoro de Holguín. Imprenta El Arte. Holguín, 1926. Segunda Edición.
27. Balcácel, José Luis: Dinámica de la identidad. En problemas 4. Identidad cultural latinoamericana. Enfoques filosóficos literarios. Editorial Academia. La Habana,

1994.

28. Barnet, Miguel: Conferencia Internacional Fernando Ortiz: transculturación, vanguardia y diversidad cultural” en Revista Catauro. Revista cubana de antropología. Año 1. N^o 1. 2000.
29. -----: Gallego. Editorial Letras cubanas. La Habana, 1998.
30. Basail Rodríguez, Alain y Daniel Alvares Durán.: Sociología de la cultura. Editorial Félix Varela. La Habana, 2004.
31. Báxter Pérez, Esther: “Diversidad de métodos para educar y evaluar lo logrado en la educación de valores” en VII seminario nacional para educadores. Ministerio de Educación. Noviembre, 2006.
32. -----: La formación de valores una tarea pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2002.
33. Betancourt Novoa, José: Historia Colonial de Holguín. Ediciones Holguín. Holguín, 1999.
34. Biagini, H.E: Filosofía americana e identidad. El conflictivo caso argentino. EUDEBA. Buenos Aires, 1989.
35. Blanco, José Antonio: Tercer milenio una visión alternativa de la posmodernidad. Edición del centro Félix Varela. La Habana, 1998.
36. Bombino, Luis R. L: Ética y Sociedad. Editorial Félix Varela. La Habana, 2002.
37. Bremen, Fredrica: Cartas desde Cuba. Editorial Arte y Literatura. Ciudad de La Habana, 1980.

38. Brito, Patricia: "Identidad cultural y derechos humanos. www.fabanet.com.ar.2002.
39. Bucio Galindo, Andrés: Identidad sostenible. Fundaçao Universidade Federal do Rio Grande. Revista Electrónica do Mestrado em educaçao Ambiental. ISSN 1517 – 1256. Volume 10, janeiro a junho de 2003.
40. Caballero, E: Diagnóstico y diversidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2002.
41. Calzadilla, Laureano: En la génesis de la cubana. Tesis en opción al grado científico de Master en Historia y Cultura Cubana. Universidad Oscar Lucero Moya. Holguín, 2003.
42. Campistrous Pérez, L. Y Celia Rizo Cabrera: Indicadores e investigación educativa. Material impreso, 2002.
43. -----: Introducción al diseño experimental. ICCP. Folleto electrónico. La Habana. 1999.
44. Carpentier, Alejo: Razón de ser. Editorial Letras Cubanas. La Habana, 1980.
45. Carretero, Mario: La transmisión de valores e ideología en el conocimiento histórico: indicaciones para el aprendizaje-enseñanza de la historia. En Signo No. 13, España, 1994
46. Casanova, Julián: La Historia Social y los historiadores. Alianza. S.A. Madrid, 1991.

47. Castellanos Simona, Beatriz y Otros: Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. Editorial pueblo y Educación. La Habana, 2005.
48. Castellanos, Jesús: La Conjura y otras narraciones. Editorial Arte y Literatura. La Habana, 1978.
49. Castro Ruz, F : La Historia me Absolverá, Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana, 1973.
50. -----: Discurso pronunciado en el acto de inauguración de la Escuela Experimental José Martí en la Habana Vieja, Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado. Ciudad de La Habana, 2005.
51. -----: Discurso pronunciado en el acto de inauguración del curso de formación emergente de profesores integrales de secundaria básica, Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado. Ciudad de La Habana, 2005.
52. Chávez Rodríguez, Justo A, A Suárez Lorenzo y L. D. Permuy González: Acercamiento Necesario a la Pedagogía General. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2005.
53. Colectivo de autores franceses y cubanos: La Historia y el oficio de historiador. Ediciones Imagen Contemporánea. La Habana, 2002.

54. -----: "Memoria de los talleres de expresión creativa e identidad cultural. www.kiskella-alternative.org/Kalalu/Talleres-identidad-#metods, 2003.
55. -----: Apreciación de la Cultura Cubana I.: "Apuntes para un libro de texto". Impreso por unidad de producción n^o, 1. Imprenta "André Vaisin". Empresa nacional de servicios y producción del Ministerio de Educación Superior, 1985.
56. -----: Aspecto Metodológico de la Investigación Científica, Universidad de Murcia. Murcia, 1990
57. -----: Cultura popular tradicional cubana. Centro de Investigación y Desarrollo de la cultura Cubana Juan Marinello. La Habana, 2006.
58. -----: Didáctica General. Editora Magisterial, Lima, 2001.
59. -----: El cubano de hoy: Un estudio psicosocial. Fundación Fernando Ortiz. La Habana, 2003.
60. -----: etnología y sociedad. Editorial "Félix Varela". Ciudad de La Habana, 1999.
61. -----: interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2003.
62. -----: La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2004.
63. -----: Metodología de la Investigación Educacional, Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
64. -----: Problemas 4. Identidad cultural latinoamericana. Enfoques filosóficos

- literarios. Editorial Academia. La Habana, 1994.
65. -----: Selección de lecturas de didáctica. En soporte magnético, 2003.
 66. -----: Trabajo investigativo. Historia de la localidad. Datos culturales sobre orígenes y desarrollo de San Andrés. 1999.
 67. Colón, María del Pilar y Buendía, Leonel: Investigación Educativa, Ediciones Altas. Sevilla, 1994.
 68. Concepción García, R: El sistema de tareas como medio para la formación y desarrollo de conceptos relacionados con las disoluciones en la enseñanza media general. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, 1998.
 69. Concepción García, Rita y Félix Rodríguez Expósito: Rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, Ediciones Holguín. Holguín, 2005.
 70. Constitución de la República de Cuba: Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1998.
 71. Córdova Martínez, C: Conferencia ofrecida en el ISPH "José de la Luz y Caballero". Holguín, 1999.
 72. -----: El Proceso de formación de los hatos y corrales en el norte de la jurisdicción holguinera hasta el siglo XVIII. 2006.
 73. -----: Elementos para comprender la sociedad holguinera del siglo XVIII. 2001.
 74. -----: Estudio etnográfico de la población holguinera a partir del censo de 1861. Documento mecanografiado, 1998.

75. -----: La identidad y el patrimonio en el proceso pedagógico en soporte magnético. Material inédito, 2007.
76. -----: La relación patrimonio identidad en los procesos culturales. En soporte magnético. Universidad de Holguín, 2006.
77. -----: Leyendas y tradiciones holguineras, Premio José Manuel Guarch del Monte. Holguín, 2005.
78. -----: Proyecto del Centro de estudios sobre identidad y educación. ISPH "José de la Luz y Caballero". Holguín, 1999.
79. Cristóbal, A: Precisiones sobre nación e identidad. Revista Temas. 2 23 –32, La Habana, 1995.
80. Cuba. Ministerio de Educación, Proyecto de Escuela Secundaria Básica, en su versión 7 y 8. 2007.
81. Cuenca, J y Consuelo Domínguez: Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Revista Didáctica de las Ciencias Sociales. Huelva, 2002.
82. -----: El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Tesis en opción al título de doctor en Ciencias. Universidad de Huelva, 2002.

83. De la Iglesia, Álvaro: Tradiciones Completas. Editorial Letras Cubanas. La Habana, 1983.
84. -----: Tradiciones Cubanas. Ediciones Huracán. La Habana, 1969.
85. Del Pino Calderón, Jorge Luis y S. Recarey: "Diagnóstico individual y grupal, orientación y prevención en el contexto escolar" en Módulo II, segunda parte. Tabloide sobre Maestría en Ciencias de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2006.
86. -----: La orientación educativa y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro. Material b160sico, CD. ROM Maestría en Ciencias de la Educación. MINED, 2005.
87. Delgado Torres, Alisa, N: Las identidades. En Filosofía y Sociedad. Tomo II. Editorial Félix Varela. La Habana, 2001.
88. Deschamps Chapeaux, Pedro: El Negro en la economía habanera del siglo XIX. Instituto cubano del libro. La Habana, 1971.
89. Dewey, John: Democracia y educación. Losada, Buenos Aires, 1971.
90. Díaz Barreiro, Francisco: La polémica de la esclavitud Álvaro Reinoso. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1983.
91. Domínguez, C: El papel del patrimonio en la construcción de la identidad europea ante un reto educativo. En Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Huelva, España, 2005.

92. -----: La estadística. Herramienta fundamental en la investigación pedagógica, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2003.
Edición A. B. Bolivia, 1999.
93. Enciclopedia Microsoft Encarta © 1993-2000 Microsoft Corporation. 2007.
94. Epper, R. y A. W. Bates: Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología, Editorial UOC. En HIPERVÍNCULO
"http://www.worldline.com.ar/descarga/profesorado.pdf"
www.worldline.com.ar/descarga/profesorado.pdf_Búsqueda Septiembre, 2005.
95. Escotet, M. A: "¿Revolución en la educación o revolución en el aprendizaje?".
Universita, 2005.
96. Estepa, Jesús: El Patrimonio en la didáctica de las ciencias Sociales: Obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. En Iber Didáctica de las ciencias sociales. Huelva. España, 2001.
97. Esteve, J. M: "El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: una mirada hacia el futuro". Revista Aula Abierta. (72) 12-16,1998.
98. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo.
www.Monografias.com/trabajos4/estrategias/estrategias.shtm/.18 de
septiembre del 2002.

99. Fabelo Corzo, José R: La formación de valores en las nuevas generaciones. Una campaña de espiritualidad y de conciencia. Editorial Ciencias sociales. La Habana, 1996.
100. -----: Práctica, conocimiento y valoración. Ed: Ciencias Sociales. La Habana, 1989.
101. Feliú Herrera, Virtudes: Fiestas y Tradiciones Cubanas. Centro de investigación y Desarrollo Juan Marinillo. La Habana, 2003.
102. Fernández Flores, Eduardo: La formación laboral agrícola en los estudiantes de secundaria básica. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. ISP "José de la luz y Caballero", 2006.
103. Fernández Retamar: Todo Calibán. Editorial Letras Cubanas. La Habana, 2000.
104. Fernández, A: ¿Debemos renunciar a la comunicación educativa en la comunicación mediada por el ordenador? En nuevos caminos en la formación de profesionales de la educación. Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación. La Habana, 2002.
105. Fiallo Rodríguez, J. y otros: Estudio acerca de un modelo de Escuela Secundaria Básica Cubana, informe de investigación, MINED, ICCP. Ciudad de La Habana, 1999.
106. -----: La interdisciplinariedad en el currículo: ¿utopía o realidad educativa? Ciudad de La Habana, 1991. (Libro en formato electrónico)

107. -----: La interdisciplinariedad en la escuela, un reto para la calidad en la educación, Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2000.
108. -----: La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad. Curso pre-reunión. Pedagogía 2001. Memorias del Evento Pedagogía 2001. Ciudad de La Habana, 2001.
109. -----: La interdisciplinariedad: un concepto "muy conocido". En Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.
110. Fidelzait, Sarah y Pérez de la Riva, Juan: San José de Sumidero Demografía Social en el Campo Cubano. Editorial de Ciencias sociales. La Habana, 1987.
111. Freire, Paulo: Pedagogía del oprimido; 20ª Ed.Tr.J. Mellado. México, 1978.
112. Freud, Sigmund: La interpretación de los sueños. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989.
113. García Alonso, María y Cristina Baeza Martín: Modelo teórico para la identidad cultural. Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana "Juan Marinello." La Habana, 1996.
114. García Batista, Gilberto y Fátima Addine Fernández: "La tarea integradora: eje integrador interdisciplinario" en VI seminario nacional para educadores. Ministerio de Educación. Noviembre, 2005.
115. García Castañeda, José A: la Municipalidad Holguinera. Ediciones Holguín.

Holguín, 2002.

116. García, M: "Metodología para el logro de un aprendizaje significativo". Revista Tecnología y Comunicación Educativa, 13, 33-46, 1989.
117. -----: Mediación pedagógica en la educación a distancia. En Revista Ciencias Matemáticas. Vol. 21, No. 2, 185-192. 2003.
118. González Pérez, M: La evaluación del aprendizaje universitario. Tendencias y reflexiones. En: Revista Cubana de Educación Superior, CEPES, La Habana, 2000, págs. 47-62.
119. González Rey, Fernando: Intervención en el encuentro Cuba: Cultura e identidad nacional. Memorias. Editorial Unión. La Habana, 1995.
120. González, Reinaldo: El Bello Habano. Editorial Letras Cubanas. La Habana, 2005.
121. Guadarrama, Gonzáles, Pablo y Suárez Gómez, Carmen: Filosofía y Sociedad. Tomo II. Editorial Félix Varela. La Habana, 2001.
122. Guanche, Jesús: ¿El patrimonio de la cultura popular tradicional es realmente inmaterial o intangible? En Catauro. Revista Cubana de Antropología. Fundación Fernando Ortiz. La Habana.
123. Guerra Cunninchan, L: "Fernando Ainsa. Identidad cultural de Iberoamérica en su narrativa. Reseña crítica", en Revista Iberoamericana, no 141, Pittsburg, p.1047 octubre-diciembre, 1987.
124. Hernández, Asunción: El Tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el bachillerato. En Aspectos Didácticos de las Ciencias Sociales (arte).

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza, España, 1998.
(Fotocopia).

125. Hernández, F: El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Universidad de Castilla. La Mancha, 2002.
126. Hernández, R: Metodología de la investigación. Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana, 2003.
127. Humboldt, Alejandro De: Ensayo político sobre la Isla de Cuba. Fundación Fernando Ortiz. La Habana, 1998.
128. Ibarra Martín, Francisco y coautores: Metodología de la Investigación Social. Editorial Félix Varela. La Habana, 2002.
129. Labarrere, Guillermina: Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2001.
130. Las Estrategias de Aprendizaje: Características Básicas y su Relevancia en El Contexto Escolar. www.vc.ehu.es/deppe/relectron/nb/eln6a5.htm. 18 de septiembre del 2004.
131. Laurencio Leyva, Amauri: Aproximación epistemológica a la problemática de los valores en el contexto de la educación, Revista Cubana de Educación Superior, 24 (3) 57-70, 2004

132. -----: La Enseñanza problémica y sus potencialidades didácticas, Revista Cubana de Educación Superior, 25 (3), 17-22,2005
133. -----: La Historia Local y su proyección axiológica-identitaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba en Secundaria Básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "José de la luz y Caballero", 2002.
134. -----: Los modelos y su funcionalidad teórica, procedimental y axiológica para el perfeccionamiento de los sistemas educativos. Revista Cubana de Educación Superior, 25 (2) 35-44, 2005
135. Le Reverend, Julio y otros: Historia de Cuba. Tomo I. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1975.
136. Lima, S: La mediación pedagógica con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Pedagogía 2005. Curso 67. Ciudad de la Habana, 2005.
137. Lliviana, Miguel, René Hernández y Beatriz Castellanos: La hipótesis en la investigación científica. Dirección de Ciencia y Técnica del MINED, La Habana, 2005.
138. Lobería Carlos: Juan Criollo. Editorial Letras Cubanas. La Habana, 1987.
139. López Civeira, Francisca y otros: Cuba y su historia. Editorial Félix Varela. La Habana, 2005.
140. López López, Mercedes: Saber enseñar, describir, definir y argumentar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1990.

141. Marín, Consuelo: Tun Tun ¿Quién soy? Ideas para un debate sobre identidad. En Cuba, cultura e identidad nacional. Memorias. Editorial Unión. La Habana, 1995.
142. Mariño Sánchez, M: Sistema de tareas pedagógicas profesionales para la asignatura Educación de la Personalidad en el ISP de Holguín. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación, Holguín, 1999.
143. Mariño, María y Emilio Ortiz: Selección de Lecturas sobre Didáctica de la Educación. En soporte magnético, Holguín, 2003.
144. Massón Cruz, Rosa: "La política educativa y los cambios en la Secundaria Básica Cubana", en Didáctica teoría y práctica. Editorial Pueblo y educación. La Habana, 2004.
145. Mateo Domingo, Alfredo: Historia de la división político-administrativo 1607-1976). Editorial Arte y literatura. La Habana, 1977.
146. Matsuura, Koichiro: "Mensaje del Director General de la UNESCO", Oralidad. Para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe. La Habana, n^o11, 2002. En ¿"El patrimonio de la cultura popular tradicional es realmente inmaterial o intangible? Catauro. Revista cubana de antropología. Fundación Fernando Ortiz. Año₅ n_o9, 2004.
147. Maza Miquel S.I y Manuel Pablo: Esclavos, patriotas y poetas a la sombra de la cruz. Cinco ensayos sobre catolicismo e Historia Cubana. Centro de estudios sociales Padre Juan Montalvo, S, J. Santo Domingo. República Dominicana, 1999.

148. Medina Rubio, Rogelio y otros: Teoría de la Educación. Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid, 1995.
149. Merino, José Antonio: Ciencia Filosofía y Existencia. Ediciones Encuentro. Madrid, 1987.
150. Ministerio de Educación. Cuba: Fundamentos de la investigación educativa, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2006. Módulo I, 2ª. Parte.
151. -----: Programa de noveno grado de Secundaria Básica. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2004.
152. -----: Programa de octavo grado de Secundaria Básica, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2004.
153. -----: Programa de séptimo grado de Secundaria Básica, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2004.
154. -----: Seminario Nacional para Educadores, Editado por Juventud Rebelde, Ciudad de La Habana, 2001.
155. -----: Fundamentos de la investigación educativa, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2006. Módulo I, 1ª. Parte.
156. Modelo pedagógico para las transformaciones en Secundaria Básica. Versión 7 y 8. La Habana, 2007.

157. Monal, Isabel: Identidad: entre inercia y dinámica. El acecho de la razón identitaria pura. En Filosofía y sociedad. Tomo II. Editorial Félix Varela. La Habana, 2001.
158. Montero, Susana: La Cara Oculta de la Identidad Nacional. Editorial Oriente. Santiago de Cuba, 2003.
159. Montoya, J: La contextualización de la cultura en el currículo de las carreras pedagógicas. Santiago de Cuba. Tesis al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Frank País García, 2005.
160. Morenza P., L. y Terré C., O: "Escuela histórico-cultural". En Rev. Educación No. 93/ enero- abril. 2-11. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1998.
161. Mulet Ochoa, Mauro: Gente de campo. Ediciones Holguín. Holguín, 2004.
162. Núñez, J: La ciencia y la tecnología como procesos sociales, Editorial Félix Varela, Ciudad de La Habana, 1999.
163. Orientaciones metodológicas para la aplicación de la Resolución Ministerial 226 de 2003 sobre evaluación en la Secundaria Básica.
164. Ortega Ruiz, Pedro; Ramón Mínguez y Ramón Gil: Aprendizaje cooperativo y enseñanza de valores. Pedagogía, Tercera época, V.11, #9. México, 1996.
165. Ortiz, Fernández: Contrapunteo del azúcar y el tabaco. Direcciones de publicaciones Universidad Central de las Villas. 1990.
166. -----: Entre cubanos psicología tropical. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1987.

167. -----: Historia de una pelea cubana contra los demonios. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1975.
168. Páez Pérez, Vilma: Modelo pedagógico flexible de autodesarrollo para profesores de lenguas extranjeras. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro M. F. Santiago de Cuba, 2005.
169. Palomo Alemán, Adalys: La ciencia histórica y su relación con la enseñanza. Proyecto CITMA. Holguín. 2000.
170. -----: La evolución de la Historia Social. Sus implicaciones para la enseñanza de la Historia de Cuba en Secundaria Básica. Instituto Superior Técnico "Oscar lucero Moya", Holguín, Cuba. 1998.
171. -----: Propuesta curricular alternativa para la dirección del aprendizaje de la Historia de Cuba en Secundaria Básica. Holguín: Proyecto CITMA. 2000
172. -----: Una Historia Social para la enseñanza. Proyecto CITMA. Holguín. 2000.
173. Pérez de la Riva, Juan: La Isla de Cuba en el siglo XIX vista por los extranjeros. Editorial de Ciencias sociales. La Habana, 1990.
174. -----: Los culíes Chinos en Cuba. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 2000.
175. Pérez Lourdes y Maria Elena García: Arqueología y participación comunitaria en las localidades de Cayo Bariay y Fray Benito. Proyecto CITMA. Holguín. 2004.
176. Petrovski, A: Psicología evolutiva y pedagógica, Editorial Progreso, Moscú, 1979.
177. Pezuela, Jacobo de la: Diccionario geográfico, estadístico e histórico de la isla de Cuba. Imprenta del Establecimiento del Mellado. Madrid, 1863-1866.

178. Pino Pupo, Carlos Ezequiel: Un modelo para el aprendizaje de competencias profesionales en el proceso de formación del Licenciado en Educación en la especialidad de Eléctrica. Tesis doctoral. Holguín, 2003.
179. Pogoloti, Graciela: Nación e identidad. Revista Temas #1. La Habana, 1995.
180. Política Educacional, Tesis y Resoluciones: Dpto. de Orientación Revolucionaria del Comité Central del Partido Comunista de Cuba, Instituto Cubano del Libro, Ciudad de La Habana, 1976.
181. Portela F, Rolando: La enseñanza de las ciencias desde un enfoque integrador. Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza aprendizaje de las ciencias. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.
182. Portu, Consuelo: Conoce el Patrimonio cultural. Editorial MINED. La Habana, 1980.
183. Portuondo Zúñiga, Olga: Entre esclavos y libertos de Cuba Colonial. Editorial Oriente. Santiago de Cuba, 2003.
184. Prats Cuevas, J: Antropología y Patrimonio. En ensayos de antropología cultural. Barcelona España, 1996.
185. -----: El estudio de la Historia Local como opción didáctica ¿Destruir o explicar la Historia? Revista Ilber, # 8, 1996.
186. Pupo Pupo, Rigoberto: "Pensamiento independentista y tradición cultural cubana". En Filosofía y sociedad. Tomo II. Editorial Félix Varela. La Habana, 2001.

187. Raymond, Williams: Sociología de la Cultura. Editorial Paidós Ibérica, S.A. España, 1994.
188. Revista cuatrimestral editada por la Sección de Base de la UNHIC en la ciudad de Gibara. Gibara. Mayo – Agosto de 1999 Nro2.
189. Reyes González, José I: La evolución del objeto de estudio de la Historia, las principales corrientes historiográficas y su influencia en la conformación del pensamiento histórico-social del escolar. Las Tunas, 1999.
190. -----: Resumen de Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas, 1999.
191. Ribeiro, Darcy: El Proceso civilizatorio. Editorial Ciencias sociales. La Habana, 1997.
192. Rivero Oliveros, Aracelis María: El Patrimonio Cultural de la Comunidad y su contribución al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia de Cuba en la secundaria Básica. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP “José de la Luz y Caballero”, 2004.
193. Rodríguez Cruz, Juan Carlos: El Patrimonio identitario de la comunidad de San Andrés. Revista Electrónica “Ciencias Holguín”. Nro4, Holguín 2007.
194. -----: La Formación histórica de la comunidad de San Andrés. Revista Electrónica “Ciencias Holguín”. Nro 2, Holguín 2006.
195. -----: La importancia de la formación identitaria, acorde a su contexto, en los escolares de Secundaria Básica que viven en zonas rurales y en pequeños poblados. Revista Electrónica “Ciencias Holguín”. Nro2, Holguín 2007.
196. Rodríguez Gómez, Armando: Administración Colonial. Ediciones Holguín, 2001.

197. Rodríguez, Luis Felipe: Ciénaga. Editorial Arte y Literatura. La Habana, 1975.
198. Rodríguez, Pedro Pablo: "Conferencia presentada en el encuentro con cubanos residentes en el exterior en Cultura e Identidad. Notas en Medio de un Debate". Selección de Lecturas de Cultura Política. Segunda Parte. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 2002.
199. Rojas Gómez, Miguel: El Camino de la identidad cultural. En Filosofía y Sociedad. Tomo II. Editorial Félix Varela. La Habana, 2001.
200. Rojas Soriano, Raúl: El proceso de la investigación científica. Editorial Trillas. México, 2002.
201. Rosavin, George Ivanovich: Métodos de la Investigación Científica. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1990.
202. Sampieri, Ernesto: Metodología de la Investigación. Edición especial para la Educación Superior. La Habana, 2002.
203. Sánchez Suárez, José: "La filosofía de la educación en Félix Varela: Proyección Formativa en el contexto pedagógico cubano". Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico de Holguín. Holguín, 2003.
204. Santos Abreu, I: Curso de Educación Patrimonial. En Congreso Internacional de Pedagogía. La Habana, 2003.
205. Sarvisens, A: Cibernética de lo humano. Oikos, Taú. Barcelona, 1984.
206. Segura Suárez, María Elena y Otros: Teorías psicológicas y su influencia en la educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2005.

207. Sierra salcedo, Regla Alicia: "Modelación y Estrategia": Algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica" en Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2004.
208. -----: La estrategia en instituciones educativas: criterios metodológicos para su diseño e implementación. Material impreso ISPEJV, 2000.
209. -----: Modelo Pedagógico. Consideraciones generales. En Revista Varona. ISPEJV, 1997.
210. Torres Cuevas, Eduardo: En Busca de la cubanidad. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 2006.
211. -----: Historia de Cuba 1492 – 1898 formación y liberación de la nación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2001.
212. -----: Historia del Pensamiento Cubano. Editorial de Ciencias. La Habana, 2006.
213. Torres Fumero, Constantino: Constantino: Reflexiones en torno a la Historia Social. En, Revista Temas, Cultura, Ideología y Sociedad, No. 2, La Habana. 1996.
214. -----: Reflexiones en torno a la Historia Social. En temas. Cultura, ideología y sociedad, N_{ro1}, enero-marzo. La Habana, 1995.
215. Torres Rodríguez, Omar: Selección de lecturas para la educación en valores. Cienfuegos, 2006.
216. Torres, Félix: Raúl Cepero Bonilla Escritos Económicos. Editorial de Ciencias sociales. La Habana, 1983.

217. Tortolo Fernández, Sonia y Felicia Ibáñez Matienzo: "La identidad como cualidad y valor" en *Ética y Sociedad*. Tomo II. Editorial Félix Varela. La Habana, 2002.
218. Trujillo Pardo, Carmen y Otros: *Museo de Arte Colonial*. Editorial Letras Cubanas. Ciudad de la Habana, Cuba, 1985.
219. Ubieta Gómez, Enrique: *Ensayos de identidad*. Editorial Letras Cubanas. La Habana, 1993.
220. UNESCO: *Convención para la salvaguarda del Patrimonio cultural Inmaterial*, 2003.
221. Valdés Bernal, Sergio: *Lengua Nacional e identidad cultural del cubano*. Editorial Ciencias sociales. La Habana, 1998.
222. Valdés Veloz, Héctor: "Educación de la calidad de la educación" en V seminario para educadores. Ministerio de Educación. Noviembre, 2004.
223. Varona Corona, Sofía de: "La labor del maestro en el proceso de formación desarrollo de la identidad nacional cubana". Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico de Holguín. Holguín, 2007.
224. Vázquez, L, D: *Las costumbres, tradiciones y creencias campesinas y su influencia en la conservación de valores medioambientales e identitarios*, tesis en opción al título de Master en Ciencias Sociales y Axiología. Holguín, 2005.
225. Vega, R. *La integración de los contenidos: un reto para un plan de estudios disciplinar*. Universidad de La Habana. Ciudad de la Habana. Cuba, 2003.

226. Viciado, Consuelo: Metodología de la investigación educativa. Potosí: Bolivia, 1996.
227. Vigotsky, L. S: Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Madrid. Akal, 1973.
228. Vigotsky, L. S: Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.
229. Wundermann, Joh G: Notas sobre Cuba. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1989.
230. Zamora, Rolando: Notas para un estudio de la identidad cultural cubana. CICC. La Habana, 1994.
231. Zanetti Lecuona, Oscar: Realidades y Urgencias de la Historia Social en Cuba. En Temas, Cultura, Ideología y Sociedad, No. 1, enero- marzo, La Habana. 1995.
232. Zea, Leopoldo: La Cultura latinoamericana y su sentido libertario. En problemas 4. Identidad Cultural. Enfoques filosóficos=literarios. Editorial Academia. La Habana, 1994.
233. Zilberstein, J. y M. Silvestre: Hacia una didáctica desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1999.
234. Zilberstein, J., Portela, R. y M. Mcpherson: Didáctica integradora de las Ciencias vs. Didáctica Tradicional. Experiencia cubana, IPLAC, Ciudad de La Habana, 1999.
235. Zilverstein, y otros: Didáctica integradora. Editorial Academia, La Habana, 1999.

Anexo 1

Población del partido de San Andrés según el censo de 1863, citado por Jacobo de la Pezuela.

Población	Varones	Hembras	Total	%
Blancos	2391	2811	5202	83.66
Pardos libres	154	149	303	4.87
Morenos libres	114	84	198	3.18
Pardos esclavos	44	58	102	1.64
Morenos esclavos	281	132	413	6.64
Total de color libre	268	233	501	8.06
Total de color escl.	325	190	515	8.28
Total de pardos	198	207	405	6.21
Total de morenos	395	216	611	9.83
Total	2984	3234	6218	

Anexo 2

Naturalidad de la población blanca del partido de San Andrés según el censo de 1863, citado por Jacobo de la Pezuela.

Naturales de:	Varones	Hembras	Total	%
Canarias	55	25	80	1.54
Asturias	8	-	8	
Castila la Vieja	8	-	8	
Vizcaya	7	-	7	
Navarra	5	-	5	
Andalucía	30	-	30	
Cataluña	50	3	53	
Cantabria	32	-	32	
Subtotal Ibéricos	140	3	143	2.75
Latinoamericanos	6	4	10	
Criollos	2172	2749	4921	94.60

Anexo 3

Caracterización sociológica del territorio de San Andrés

San Andrés está ubicado al oeste del municipio de Holguín; el territorio tiene una extensión territorial alrededor de los 70 km². El consejo popular limita: al este con el consejo Popular de Purnio, al sur y al oeste con el municipio Calixto García y al norte con el municipio Gibara. Además del poblado cabecera a él pertenecen las circunscripciones de : San Miguel, Los Sitios, Casa Colorada, La Vega, El Llano, La Breñosa, El Guabino, Punto Fijo, Loma Blanca, La Mula y Tasajera. El territorio posee una población relativamente numerosa con un total de 15846, para unos 203 habitantes x Km² superando en población a municipios como Antilla.

La comarca cuenta con terrenos fértiles en los que se produce: plátano, yuca, maíz, calabaza, cítricos, hortalizas, tabaco, entre otros. Como sectores económicos fundamentales se encuentran: la planta procesadora de Zeolita, la fábrica de Tabaco, dieciocho cooperativas y nueve organopónicos.

El comercio y la gastronomía están representados por: diecisiete unidades de comercio minorista, siete unidades de gastronomía, una panadería, una dulcería, dos tiendas recaudadoras de divisas y un combinado alimenticio. Las áreas fundamentales que prestan servicios básicos son: una farmacia, un cine, nueve salas de vídeo, una peluquería, una barbería y un taller de radio y televisión.

La educación institucionalizada está constituida por una red de escuelas primarias, casi todas en buen estado constructivo y que, como regla, garantizan que los niños tengan que caminar lo menos posible para llegar a la escuela, aunque existen excepciones.

Se hace todo lo posible por evitar el multigrado. Existen aulas de enseñanza especial en el poblado, y aulas de la tercera variante en las escuelas rurales.

La enseñanza media está representada por una secundaria básica, un centro de superación para jóvenes, así como una facultad obrero-campesina, que funcionan en la infraestructura de la secundaria básica. El 70% de los maestros son licenciados y viven en la zona.

En cuanto a la cultura y el deporte cabe señalar que San Andrés cuenta con: diez grupos de danza, con setenta y nueve integrantes en total; cinco grupos de música, cuatro grupos de teatro, cuatro talleres literarios, siete grupos de artes plásticas; un club de danzón, un cine-teatro-video y una casa de cultura.

En el Consejo Popular existen tradiciones deportivas, se practican siete disciplinas: béisbol, judo, ajedrez, baloncesto, voleibol, fútbol y atletismo. Como deportivas podemos mencionar: un estadio deportivo, una cancha de voleibol, una cancha de baloncesto y un campo de fútbol.

En la comarca la salud preventiva y curativa se realiza contando con un potencial humano profesional, técnicos, trabajadores del servicio y dirigentes, entre los que predomina la presencia de la mujer. Existe un policlínico, un hogar materno y 32 consultorios, atendidos por 35 médicos, más un grupo de especialistas que viajan periódicamente de Holguín; seis estomatólogos y 59 enfermeras.

El Consejo tiene *comunicación* con el municipio cabecera a través de 20km de carretera en regular estado y con los asentamientos mediante caminos y terraplenes en regular y mal estado, llegando a incomunicarse con Punto Fijo, Tasajera, El Garaje y La Breñosa en la época de lluvia. Las comunicaciones telefónicas son deficitarias y mucho

más las comunicaciones por correo electrónico, pues San Andrés no cuenta con ese servicio.

Comercio y gastronomía posee una red de tiendas de víveres y carnicerías para la distribución de productos, fundamentalmente, normados, presentes en todos los caseríos. En el poblado se cuenta con tiendas recaudadoras de divisas. También existen establecimientos de gastronomía con modestas ofertas. Parte de los círculos sociales, que se levantan en las zonas rurales actúan como cafeterías, ofreciendo fundamentalmente bebidas alcohólicas y cigarro.

El Consejo Popular cuenta con las siguientes fortalezas:

Existe una caracterización de los principales problemas socioeconómicos y medio ambientales del territorio.

Está identificado como problema social el elevado índice de jóvenes desvinculados.

Dentro de las debilidades:

Insuficiente trabajo de los grupos comunitarios.

Entre los principales problemas detectados:

Alta cifra de viviendas en mal estado.

Insuficiente fuente de empleo.

La causa del elevado número de jóvenes proclives a cometer actividades delictivas, radica en la no continuación de estudios cuando terminan la Secundaria Básica.

El 60 % de las familias con bajos ingresos económicos.

Desvinculación laboral de madres solteras.

Diagnóstico del proceso docente educativo en la Secundaria Básica “Vladimir Ilich Lenin” de San Andrés.

En San Andrés, como en otros lugares semejantes, se inicia la enseñanza secundaria en 1980, como parte de la red de secundarias básicas suburbanas, que se crea al final de la década de los años 70 y principios de los 80 del siglo XX. Los programas de estudio fueron concebidos a nivel nacional, como se ha hecho hasta ahora, sin variar, aun cuando el desarrollo de las diferentes regiones presente peculiaridades propias.

La Secundaria Básica abrió las puertas, no solo a estudiantes egresados del único centro escolar existente en el poblado de San Andrés, sino a todos los estudiantes de escuelas rurales aledañas al poblado y que hoy pertenecen al Consejo Popular, como de otras que pertenecen a otros Consejos Populares vecinos. En la actualidad (2007) la Secundaria Básica cuenta con el 70% de estudiantes que proceden de áreas netamente rurales, aunque en el poblado también existe cierto ambiente rural.

El promedio de estudiantes que ha matriculado en los últimos años (1995-2007), por curso escolar, es de 163 y el de los que egresan de 167. La continuidad de estudios es alta, solo el 1,2% dejan de hacerlo. La deserción se presenta después, por falta de adaptación y motivación en los centros internos. Respecto a la calidad del aprendizaje las categorías evaluativas con que finalizan los estudiantes en el curso 2005-2006 son las siguientes: de los 208 estudiantes del séptimo grado obtuvieron: 49 (E); 74(MB); 73(B); 7(R) y 5(I). Octavo grado con 181 alumnos: 55 (E); 49(MB); 58(B); 12(R) y 7(I).Noveno grado con 168 alumnos: 27(E); 35(MB); 83(B); 19(R) y 4(I).

Los principales problemas detectados en las asignaturas priorizadas:

Matemática:

- Con las operaciones combinadas con números naturales y fraccionarios en sus diferentes formas de representación.

- En la resolución de problemas aritméticos y que conducen al planteamiento de ecuaciones lineales.
- Respecto a las operaciones combinadas con números racionales.
- En la resolución de problemas aritméticos y que conducen al planteamiento de ecuaciones lineales y sistemas de ecuaciones.
- En la aplicación de los criterios de igualdad de triángulos a la resolución de ejercicios de cálculo y de demostración.
- Operaciones combinadas con números racionales.
- Resolución de problemas aritméticos, proporcionalidad directa e inversa, de operaciones con polinomios en que se apliquen los productos notables y de descomposición factorial.
- Interpretación de situaciones de la vida a partir de la representación gráfica de funciones lineales.
- Resolución de ecuaciones cuadráticas.
- Resolución de ejercicios de cálculo y demostración utilizando las propiedades de la circunferencia y los criterios de igualdad de triángulos.

Español-Literatura:

- Lectura y comprensión de textos diferentes, a nivel de interpretación. Producción y construcción de textos de carácter narrativo, descriptivo y dialogado en los que se aprecien suficiencia, unidad, coherencia y cohesión en las ideas.
- Reconocimiento, caracterización y empleo de los elementos de morfosintaxis estudiados: sintagma nominal y verbal, sus diferentes estructuras, oraciones

unimembres y bimembres, la concordancia entre los núcleos del sujeto y predicado

- Acentuación de palabras llanas, agudas y esdrújulas, uso de la tilde hiática y diacrítica
- Escritura correcta con los grafemas s, c, x, z, b, v, g, j, ll, y j.

HISTORIA:

- Caracterización de las etapas históricas objeto de estudio.
- Elementos básicos de la historia y cultura de nuestra América.
- Ubicación espacial y temporal de hechos y procesos históricos.
- Búsqueda, procesamiento y exposición de la información de forma oral y escrita.
- Hechos, acontecimientos y procesos históricos en sus nexos y concatenaciones.
- Valoración de personalidades históricas.
- Trabajo con las fuentes del conocimiento.
- La historia integrada a los contenidos históricos nacionales.
- Trabajo con las fuentes de conocimiento histórico, con énfasis en el Cuaderno Martiano.
- Manifestaciones de la cultura en las diferentes etapas estudiadas a través de la literatura cubana.

Anexo 4

Resumen de las investigaciones realizadas por los estudiantes de los elementos patrimoniales del contexto donde está enclavada la secundaria básica Vladimir Ilich. Lenin.

Patrimonio natural:

- Río Chaparra.
- Presa sobre el Río Chaparra.
- Cadena de elevaciones junto al Río Medio, este último de aguas todo el año y arenas limpias.
- Minas de Zeolita.
- Llanuras de La Vega, donde históricamente se ha sembrado tabaco y cuyo nombre lleva el lugar por la existencia de vegas; así como las de Janata, donde se llegó a cosechar, en los años 50 y 60 del siglo XX, el “mejor tabaco de mascar del mundo”.

Sitios de valor histórico:

- Loma de la Entrada (Donde ocurrió el combate de San Andrés el 29 de noviembre de 1958).
- Sabana de Canjilones (Combate de José Maceo 4 de junio de 1895)
- Parque de San Andrés (Antigua Plaza de Armas).
- Lugar donde fue asesinado José Mendoza (Víctima de las Pascuas Sangrientas).
- Lugar donde fue asesinado el joven de 16 años Rafael Erenio Pérez García (por el asesino Sosa Blanco).

- Lugar, junto al río Chaparra, donde fue fusilado el bandido Abelardo. Rodríguez, personaje célebre de la región en la segunda mitad del siglo XIX y que ha originado numerosas leyendas.

Patrimonio arquitectónico:

- Casa construida en el siglo XVIII y que otrora fuera caballería del ejército español.
- Casa de los veteranos de las guerras independentistas, donde estos se reunían a menudo durante el período republicano.
- El cementerio, que contiene las tumbas de patriotas y personajes célebres de la localidad y está unido a numerosas leyendas.
- Vivienda de Alfredo Aguirre Pérez.
- Vivienda de Blanca Leiva Soa, otrora cuartel general del ejército español en la comarca.
- Casa de la cultura, antigua Sociedad Liceo La Armonía.
- Vivienda de Aristides Berencén, antes fonda de Carlos López.
- Zona comercio – Registro consumidores - otrora Sociedad Hermanos Maceo.
- Vivienda de Raúl Pérez Ochoa.
- Vivienda de Ángela Pedraye , antes almacén de la familia Álvarez.
- Parque Camilo Cienfuegos, antigua Plaza de Armas.
- Iglesia católica.
- Vivienda de Belkis Gutiérrez Bruzón.
- Tienda de productos industriales “La Libertad”.
- Vivienda de Eduardo Trujillo Gallego.

- Barbería, en sus orígenes caballeriza del ejército español.
- Vivienda de Alberto Fernández.
- Vivienda de Elidia Escobar, antigua tabaquería.
- Vivienda de Rosario Batista Velásquez.
- Vivienda de Enma Pavía Sánchez.
- Aserrío.
- Taller de radio (Teatro Escobar).
- Vivienda de Alta Gracia Minot.

Instrumentos de trabajo y otros objetos relacionados con la vida rural.

- Carretas de ruedas con llantas de hierro y madera.
- Molinos de moler maíz de forma manual del siglo XIX.
- Arados antiguos de fabricación criolla.
- Sillas de montar y otros arreos para caballos.
- Yugos y otros aperos para bueyes como argollas, cadenas.
- Sables y machetes antiguos utilizados en la Guerra de Independencia.
- Molinos de viento para la extracción de agua.
- Güiros para conservar la sal y las especias.
- Porrones de barro y tinajas para almacenar agua.
- Frascos antiguos de vino, canecas de barro.
- .Fotografías antiguas del siglo XIX y XX que reflejan historia familiar y lugares históricos.

I

Principales instalaciones que se han dedicado a la producción artesanal del tabaco y sus propietarios en el pasado:

- Casa tabaquería conocida como “El Matutino” (Ramón Fernández Velásquez.)
- Casa tabaquería “La Flor Escobar” (Norberto Escobar.)
- Tabaquería “El Floridiano” (Floridiano Torres.)
- Tabaquería “El Marrero” (José Luis Marrero.)
- Casa Tabaquería (Rafael Turruellas Torres.)
- Tabaquería “La Golondrina” (Diomedes Gutiérrez)
- Casa Tabaquería (Guillermo Torres.)
- Tabaquería “El Pinino” (Rafael Guerrero.)
- Tabaquería (Miguel Cabrera)
- Tabaquería “El Horizonte” (Maximino Pupo)
- Tabaquería “La flor de Parra” (Arnaldo Parra)
- Tabaquería “El botón de Rosa Pita” (Rosa Pita)
- Tabaquería “Adonis Cabrera”. Es la única que está en funcionamiento, vinculada al perfeccionamiento empresarial, con un rico historial, ostentando la condición de Vanguardia Nacional durante varios años.

Otras evidencias sobre el patrimonio tabacalero como son.

- Cajuelas.
- Piezas para hacer tercios.

- Prensas.
- Paqueras.
- Chavetas.

Patrimonio artístico

- Bandolina y violín que pertenecieron a Pura Vincench, destacada personalidad del poblado, así como partituras de piano de dicha creadora.
- Proyector de películas que trabajaba con carburo, perteneciente a la familia Vincench y en la década de los cincuenta lo utilizaban en su cine.
- Fotos de la orquesta musical conocida como los “Hermanos Vincench,” quien fuera una de las pocas orquestas de San Andrés. En ella descollaron los hermanos Fernán, Rodney y Fortún. Fernán logró tocar en la orquesta de Beni Moré; Rodney en Riverside, luego con la orquesta Avilés y fundaría más tarde “Los Chicos malos”, que luego se llamarían “Los chicos de Cuba”; y Fortún en el Cabaret Tropicana.
- En el campo de la literatura un cuento titulado “El ateo” dedicado a Pura Vincench. Escrito por el Dr. Antonio Díaz Fernández.
- El retablo de la iglesia.(Madera)
- El custodio u ostensorio. (Bronce)
- Crucifijo de bronce con pie.
- Candelabros de bronce.
- Cruz alzada. (Bronce).
- Partituras de piano (Himnos religiosos para la liturgia de las horas) creados por la hermana social María del Carmen Morales Mustelier. También Himnos del

Congreso Eucarístico Diocesano (letra y música); danzas cubanas santiagueras y tres canciones de concierto para soprano lírico con letra de Rabindranath Tagore.

Registro de bienes culturales:

Se destacan en la localidad algunos objetos de la cultura aborigen, un molino de maíz hecho de piedra con utilidad en nuestros días, machetes, paraguayos; fotos y documentos de la familia Vincench, objetos personales, bayonetas, billetes y monedas, bonos del M26-7, vestuario, distintivos y brazaletes de alfabetizadores, diarios, cartillas y manuales, partituras musicales que pertenecieron a Pura Vincent.

Tradiciones culinarias campesinas

- El cerdo asado en púa y depositado después en una yagua, luego de picar pequeñas postas, es consumido por familia y amistades, *in situ*, utilizando solo las manos.
- El uso de casabe, con más frecuencia en los días festivos, para acompañar la carne de cerdo.
- El consumo de viandas, como plátano y boniato, azadas en brazas de carbón vegetal.
- El consumo de leche cruda en los desayunos (no recomendable).
- El café colado en una bolsa de lana, al amanecer, por el medio día, al atardecer y como brindis amistoso a las visitas.
- La fabricación de dulces caseros, en especial de guayaba y de la corteza de naranja agria, servido generalmente con queso.
- Los quesos y la cuajada de leche.

- Los tamales de maíz tierno, condimentado con ajíes, ajos y empellas de cerdo.

Fiestas tradicionales campesinas:

- Conmemoraciones religiosas de vieja data, como la peregrinaciones del 8 de septiembre, día de la Virgen de la Caridad y la celebración del 30 de noviembre, día del patrono, San Andrés
- Celebración de la “Noche Buena” en alegoría al nacimiento de Jesucristo, en la noche del 24-25 de diciembre, la festividad se realiza el día 24, desde la tarde.
- Despedida del año viejo y bienvenida al nuevo, el 31 de diciembre y primero de enero.
- Día de los Reyes Magos, la noche del seis de enero
- Baile con órganos.
- Corrida de caballos y corrida de cintas.
- Serenatas a media noche o por la madrugada.
- El juego de dominó, lo mismo en días festivos como en días tradicionales, muchas veces acompañado de la ingestión de bebidas alcohólicas.
- Bautizos, cumpleaños, y bodas

Refranes recolectados en la comarca de San Andrés:

- Más sabe el Diablo por viejo que por diablo.
- Arrieros somos y en el camino andamos.

- No por mucho madrugar se amanece más temprano.
- No corren mucho los de adelante si los de atrás corren bien.
- Una golondrina no hace verano.
- Todos los caminos conducen a Roma.
- Mal de muchos, consuelo de todos.
- El hábito no hace al monje
- Hijo de majá nace pinto.
- Yagua que está para uno no hay chivo que se la coma.

Leyendas sobre tragos recogidas en el contexto cultural

- Una de estas leyendas ha dado nombre y notoriedad a un viejo puente, el Puente de la Cadena; cuentan que por las noches en el sitio arrastran cadenas; también en el lugar se presenta un ser fantasmal, de gran tamaño que espera sentado a las víctimas para aterrorizarlas, nunca muestra su cara.
- El perro que en las noches oscuras vomita fuego, en el paraje conocido como Loma de Cañada de Palma.
- El duende de Alejandro Solís. La leyenda nos narra que cuando entraba en la casa se sentían sus tacones en el piso de tablas, tomaba agua y se escuchaba cuando abría la tinaja y llenaba el vaso y cuando lanzaba a tierra el agua que sobraba en el mismo. Si por alguna razón se enfurecía rompía la vajilla. En algunas noches se sentía el sonido de un hacha talando, pues el duende se entretenía cortando los árboles del cafetal cercano a la casa.
- El caballo de la Vega. En las noches de luna llena los vecinos, de este barrio

rural, veían pasar un caballo ensillado, pero sin jinete.

- El esqueleto de la vega. En el camino real de La Vega un esqueleto perseguía a las personas montado en zancos; y un gallo con varios pollitos seguía al transeúnte nocturno más de 50 metros de distancia.
- En la casa de Nersa Cruz Leal, aún hoy ella afirma que se escuchan golpes en las paredes, apagan y encienden ventiladores y bombillos, le rozan el cuerpo de forma suave, se le tiran encima y ve rostros por las ventanas.
- La bruja Nona la Civila. Fue un personaje real, se le acusaba de brujería y de salir de noche a hacer el mal. El autor recuerda que cuando niño le decían, "pórtate bien, si no te coge la bruja Nona".

Anexo 5

Guía de observación de clases

Aspectos esenciales a valorar:

- El tratamiento a la identidad cultural.
- La relación identidad-patrimonio-contexto cultural.
- La utilización del patrimonio cultural de origen campesino.
- El rol del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Orientación y control del trabajo independiente.

Anexo 6

Entrevista a estudiantes.

Objetivo: conocer las opiniones de los educandos acerca de la enseñanza del patrimonio cultural campesino y su nivel de motivación hacia su conocimiento.

Guía de la entrevista:

- 1. ¿Qué entiendes por patrimonio cultural?*
- 2. ¿Qué representa para ti el patrimonio cultural campesino?*
- 3. ¿Podrías señalarnos algunas manifestaciones de este patrimonio?*
- 4. ¿Te interesaría conocer sobre el patrimonio campesino a través de las diferentes asignaturas?*
- 5. ¿Qué conoces sobre su existencia en tu localidad?*

Anexo 7

Encuesta a estudiantes

Objetivos: Diagnosticar la concepción que tienen los alumnos sobre el patrimonio cultural campesino, como parte del patrimonio cultural de la localidad y la relación con su identidad.

Presentación

Querido estudiante:

Con el objetivo de perfeccionar el conocimiento sobre el patrimonio cultural campesino se aplica esta encuesta. Te solicitamos que seas lo más sincero posible. Es de carácter anónimo por lo que no es necesario escribir tu nombre.

Marca con una x en las siguientes interrogantes la respuesta que se corresponde con tu opinión

1. ¿El patrimonio cultural campesino forma parte de la identidad cultural del territorio donde está asentado el consejo popular de San Andrés?
A) - *No forma parte.* ____
B) - *Está presente como manifestaciones aisladas.* ____
C) - *Es la base principal de la identidad cultural.* ____

2. Consideras importante al patrimonio cultural campesino como parte de la identidad cultural nacional:

A) –Sí. _____

B)- No. _____

C)- No sabe. _____

3. ¿Te consideras heredero del patrimonio cultural campesino?

A) –Sí. _____

B)- No. _____

C)- No sabe. _____

4. ¿Conoces qué elementos integran el patrimonio cultural campesino de la localidad?

A) –Sí. _____

B)- No. _____

C)- No sabe. _____

5. Escribe cinco elementos de la localidad que identificas con el patrimonio cultural campesino:

• -----

• -----

• -----

- -----
- -----

6. ¿Qué importancia le concedes en la actualidad a esos elementos?

A) –*Mucha*____

C)- *Poca*____

B)-*Alguna*____

D)- *Ninguna*____

Anexo 8

Encuesta a estudiantes

Objetivo: conocer los intereses del alumno en relación con el conocimiento y práctica del patrimonio cultural campesino.

Presentación

Estimado estudiante:

Con el objetivo de desarrollar el conocimiento y práctica del patrimonio cultural campesino y hacer el proceso de obtención del conocimiento más científico, ameno y agradable se realiza esta encuesta. A continuación te proponemos responder algunas preguntas sobre estos aspectos.

Te pedimos que seas muy sincero. La encuesta es de carácter anónimo, por lo que no es necesario escribir tu nombre.

Puedes marcar con una x todas las opciones que consideres positivas en la realización de actividades conducentes al desarrollo de la identidad cultural campesina.

1. ¿Cómo te gustaría entrar en contacto, en la escuela, con aspectos relacionados con el patrimonio cultural campesino?

- ----- *Proyecciones de filmes relacionados con la vida y la historia de nuestros campos.*
- ----- *Lectura de obras literarias relacionadas con la vida y la cultura del campo cubano.*
- ----- *Participación en círculos de interés relacionados con temas del patrimonio cultural campesino.*
- ----- *Que las actividades culturales en la escuela incluyan danzas, música y otros elementos culturales campesinos.*

2. ¿De los elementos culturales siguientes con cuáles te identificas (participas o utilizas)?

- ----- *Fiestas del santo patrono, San Andrés.*
- ----- *Improvisación de décimas campesinas.*
- ----- *Música campesina.*
- ----- *Sombrero de yarey.*
- ----- *Guayabera.*
- ----- *Guateques campesinos.*
- ----- *Dulces hechos en casa.*
- ----- *Cerdo asado en púa.*

- ----- *Cerdo asado comido por toda la familia en una yagua.*
- ----- *Boniato asado.*
- ----- *Plátano asado.*
- ----- *Yuca con mojo.*

Anexo 9

Entrevista a profesores generales integrales

Objetivo: Conocer los criterios de los profesores generales integrales acerca del patrimonio cultural campesino y su inclusión en el proceso docente-educativo.

1. ¿Qué usted considera como patrimonio cultural y qué relación tiene con la identidad?
2. ¿Considera usted que la secundaria básica “Vladimir I. Lenin” se relaciona adecuadamente con el patrimonio del contexto cultural en la que está enclavada?
3. El patrimonio campesino es predominante en la comarca de San Andrés, ¿Cuáles, según usted, son sus principales exponentes?
4. ¿Incluye usted regularmente elementos del patrimonio de la localidad en el proceso docente – educativo? De hacerlo, ¿Qué metodología utiliza?

Anexo 10

Entrevistas a informantes claves especialistas en Antropología Cultural

Estimado Doctor, desarrollamos una tesis de doctorado y le agradeceríamos su cooperación en la profundización de los siguientes temas:

El concepto de cultura.

La noción de cultura campesina.

La definición de identidad cultural campesina.

La determinación de patrimonio cultural campesino.

El valor pedagógico de la interrelación cultura-patrimonio-contexto cultural.

La instrumentación axiológica de la identidad.

Anexo 11

Entrevistas a informantes claves vecinos de la comarca

Estimado compañero le adelantamos una serie de temas sobre los cuales queremos valorar posteriormente con usted. Estaremos muy agradecidos por su cooperación.

La situación de la comarca de San Andrés antes del triunfo de la Revolución.

La lucha revolucionaria contra la Dictadura de Fulgencio Batista.

Los cambios económicos sociales ocurridos en los primeros años de la Revolución.

Tradiciones y costumbres campesinas que usted considera de importancia significativa en la cultura tradicional del territorio.

La situación actual de los valores culturales campesinos.

Anexo 12

Aspectos valorados a través de la técnica de grupo nominal

- 1. El diseño de la investigación.**
- 2. El tratamiento pedagógico a la interrelación identidad-patrimonio-contexto.**
- 3. La contradicción desde su manifestación externa a la interna.**
- 4. La solución de la contradicción**

Anexo 13

Preprueba

1. ¿Considerarías interesante y útil las clases donde se vinculen los diferentes contenidos con el patrimonio cultural campesino?
2. Menciona algunos elementos del patrimonio cultural campesino que se destacan en la localidad y que contribuyen al fortalecimiento de nuestra identidad.
3. ¿Por qué es importante preservar el patrimonio cultural de la localidad?
4. ¿Qué conoces de tus antepasados?
5. ¿Haz participado en actividades sobre temas culturales campesinos dirigidos por la escuela?
6. ¿Te gustaría hacer investigaciones sobre temas de carácter histórico – social y cultural en tu localidad?
7. ¿Consideras importante el hecho de ser sanandresano? Argumenta.

Anexo 14

Posprueba

1. ¿Consideras interesantes y útiles las clases y otras actividades que, vinculan a los contenidos el patrimonio cultural campesino?
2. Valora tres elementos del patrimonio tangible y cinco del intangible relacionados con la identidad cultural de la localidad.
3. ¿Cómo contribuyes a preservar el patrimonio cultural de la comarca de San Andrés?
4. ¿Cuál ha sido tu contribución y la de tu familia al enriquecimiento del patrimonio cultural campesino?
5. ¿Qué elementos puedes aportarnos de la historia familiar?
6. ¿Te consideras heredero del patrimonio campesino, parte de él y enriquecedor del mismo? Argumenta.

Anexo 15

Términos territoriales utilizados para definir el contexto donde se encuentra situado San Andrés.

En el proceso histórico la comarca de San Andrés ha sufrido diferentes cambios estructurales: hatos, hacienda comunera, partido pedáneo, barrio rural y consejo popular. En sentido general todos concuerdan con el mismo territorio a excepción del partido pedáneo que comprendía además zonas vecinas. En la tesis son sinónimos comarca de San Andrés, territorio de San Andrés, comunidad de San Andrés y consejo popular de San Andrés.

Se considera necesario definir el concepto comarca que se utiliza en esta investigación como: territorio con una clara unidad geográfica y límites relativamente precisos, menor que una región, formado en el proceso histórico, portadora de características identitarias patrimoniales.

Anexo 16

Municipios de la provincia de Holguín

