

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
"JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO"**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTORA EN
CIENCIAS PEDAGÓGICAS.**

**TÍTULO: El patrimonio cultural de la
localidad y su contribución al
desarrollo del proceso de enseñanza -
aprendizaje de la Historia de Cuba en
la Secundaria Básica.**

AUTORA: Lic. Aracelis María Rivera Oliveros.

**TUTOR: DrC. Carlos Córdova Martínez.
Profesor Titular.**

**HOLGUÍN
2004**

RESUMEN:

La presente Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas se titula: “*El Patrimonio Cultural de la Localidad y su contribución al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia de Cuba en Secundaria Básica*”. Se efectuó, en ella, un estudio panorámico de la enseñanza de la Historia de Cuba en la educación general, se valora la relación Historia Local – Historia Nacional en el nivel y se incide en algunas deficiencias y barreras que ésta enfrenta en la praxis, especialmente en lo referido a los términos región, localidad histórica e historia local. Se analiza el desarrollo evolutivo del concepto Patrimonio Cultural y se determinan sus potencialidades educativas como agente catalizador y garante de la concreción didáctica de los contenidos históricos locales en el proceso de enseñanza - aprendizaje de Historia en el citado nivel. La Tesis diseña, fundamenta y valida un Modelo Didáctico que favorece el aprendizaje de los escolares a partir de la motivación hacia el conocimiento, uso y preservación de los elementos patrimoniales de su localidad. Para tal propósito concibe en sus etapas, la organización de la sala de historia de la escuela, la creación de espacios comunitarios y la realización de un conjunto de actividades extraescolares, como elementos que propicien el acercamiento de la comunidad hacia la escuela.

La actividad práctica se concreta en las acciones de la estrategia de intervención pedagógica; entre las que se incluyen, las recomendaciones metodológicas dirigidas a favorecer la implementación de la historia local en el programa general de la asignatura y contribuir a evitar así ambigüedades y desorientaciones en los docentes, especialmente en las nuevas condiciones de integración multidisciplinar, dada la peculiaridad de que las teleclases recogen la visión y aspiraciones de docentes y estudiantes de La Habana.

INDICE

INTRODUCCIÓN: _____	Pág. 1
CAPÍTULO I: “LA HISTORIA DE CUBA Y EL PATRIMONIO: ALGUNOS FUNDAMENTOS DE SU APLICACIÓN EN LA SECUNDARIA BÁSICA” -----	
-----	Pág. 9
Epígrafe 1.1 Estudio panorámico de la enseñanza de la Historia de Cuba en la educación general.	
-----	Pág. 11
Epígrafe 1.2 Vinculación de lo local y lo nacional en la Secundaria Básica. Valor formativo de su unidad.	Pág. 22
Epígrafe 1.3 El patrimonio cultural. Su aplicación en el contexto pedagógico.	Pág. 36
CAPÍTULO II: “PRESENTACIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO PARA FAVORECER LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE CUBA APOYADO EN LA UTILIZACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL DE LA LOCALIDAD” -----	
-----	Pág. 55
Epígrafe 2.1 Características de la enseñanza de la Historia de Cuba en la Secundaria Básica campechuelense.	Pág. 56
Epígrafe 2.2 Determinación y clasificación de las evidencias patrimoniales de la localidad	Pág. 60
Epígrafe 2.3 Diseño y explicación del Modelo.	Pág. 69
CAPÍTULO III: “CONCRECIÓN DEL MODELO Y EVALUACIÓN DE SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA” -----	Pág. 83
Epígrafe 3.1 Estrategia para la concreción práctica y evaluación del Modelo.	
-----	Pág. 83
Epígrafe 3.2 Análisis de la aplicación del Criterio de Expertos al Modelo.	Pág. 101
Epígrafe 3.3 Resultados de la aplicación empírica de la Metodología.	Pág. 103
CONCLUSIONES: -----	Pág. 117
RECOMENDACIONES: -----	Pág. 119

INTRODUCCIÓN.

El acontecer político - social de finales del siglo XX, en el cual se destaca el derrumbe del socialismo en Europa y la globalización neoliberal, propiciaron la creciente hegemonía del imperio yanqui en un mundo unipolar y extremadamente convulso, que se caracteriza por la exacerbación de la contradicción Norte - Sur, la elevada agresividad de la política exterior norteamericana, con focalizada prioridad en nuestro país y la falsamente abierta “lucha contra el terrorismo”; pretexto para mostrar su poderío armamentista y el odio a todos los que representan la posibilidad de un mundo diferente. Razones impostergables que sustentan la necesidad de que la Historia de Cuba ocupe un lugar importante en los planes actuales de perfeccionamiento educacional, fundamentada además, por el papel determinante que juega el proceso pedagógico en la formación de las nuevas generaciones, como garante de la perdurabilidad de las conquistas alcanzadas por nuestra revolución socialista.

La disciplina Historia influye notablemente en la vida social, contribuye al desarrollo del intelecto y a la consolidación de los valores representativos de la sociedad que construimos. Dado el hecho de que la historia se ocupa no sólo de la política, sino también de la vida económica, social y cultural; crece la posibilidad de que la asignatura favorezca el deseado acercamiento de la escuela a la comunidad, en un entendimiento que incluya la relación dialéctica - espacial: pasado - presente - futuro.

Con frecuencia alarmante, sin embargo, el interés que muestran niños, adolescentes y jóvenes por su estudio no es el esperado. Situación que ha sido valorada, por ellos, a través de congresos y asambleas, donde enfatizan lo aburridas que les resultan las clases, la enorme carga de contenidos, la premura de tiempo para impartirlas y la poca utilización de métodos que activen su participación, entre otros elementos justificativos de su apatía.

Otra arista del mismo problema y con mayor grado de vulnerabilidad, es la referida al estudio de la historia local, la que como parte del programa general de la asignatura aún carece de sistematicidad didáctica y precisiones metodológicas que posibiliten su oportuna contribución formativa desde el proceso docente educativo, sobre todo si consideramos que ella guarda una gran cantidad de hechos, acontecimientos, personalidades y saberes que conforman el acervo patrimonial acumulado por el

pueblo; los que debidamente utilizados con fines docentes pueden facilitar la actividad educativa en función de fortalecer los valores humanos en los hombres y mujeres del futuro.

La historia local desde su prospección unificadora y contendiente a lo nacional, les permite descubrir y conocer su entorno, sus raíces, y otros valores que de conjunto forman la identidad. Su estudio los hace crecer espiritualmente al potenciar el desarrollo del pensamiento, despertar sentimientos nobles y el orgullo por su comunidad, elementos que luego habrán de refrendar en actitudes patrióticas y humanas.

Pese a que la búsqueda bibliográfica denota tratamiento al tema en el ámbito internacional, por figuras como: Pierre Vilar (1982), Jean Chesneaux (1984), Edward Thompson (1981), Pelais Pagés (1985), Luis González (1998), y en el contexto nacional se han destacado autores como: Rita Marina Álvarez de Zayas (1990), Waldo Acebo Maeireles (1992), Idania Núñez (1994), Jorge Ibarra (1995), Constantino Torres (1996), Eduardo Torres Cuevas (1997), José Ignacio Reyes (2000), Adalis Palomo (2001) y Amaury Laurencio (2003), entre otros; lo referente al desarrollo del conocimiento histórico persiste como dificultad en los constantes análisis e investigaciones de educandos y educadores.

A través de visitas técnicas, inspecciones y entrenamientos metodológicos conjuntos efectuados por el equipo metodológico del Municipio Campechuela; reuniones departamentales al nivel de provincia, investigaciones dirigidas por el Departamento de Humanidades del I.S.P “Blas Roca Calderío” de Manzanillo y el accionar individual de esta investigadora, por más de ocho años, en pos de favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia de Cuba, se ha constatado, entre otras, las siguientes regularidades:

- ❑ La Historia tradicionalmente impartida en nuestras instituciones pedagógicas posee una marcada influencia de la corriente positivista y el contenido que se lleva a los alumnos y que en ellos queda como evidencia de su pensamiento histórico, refiere esencialmente elementos políticos y militares, relacionados con determinadas personalidades y hechos.
- ❑ Es insuficiente la motivación del estudiante por el contenido que la asignatura le ofrece En este aspecto influye, además, el hecho de que la generalidad de los textos, de carácter histórico, carecen de atractivos.
- ❑ La tipología de clases y los métodos empleados al impartirlas, generalmente, colocan al estudiante en la negativa posición de receptor pasivo, propiciando un aprendizaje mecánico y

memorístico, lo que afecta, a su vez, la solidez del conocimiento y conlleva al hecho de que muchos manifestaran no encontrarle utilidad práctica.

- ❑ No se explota con suficiencia lo referido al tratamiento de la historia local y del patrimonio, como parte de ella y el estudiante se siente ausente de la historia que se transmite, por lo que no se reconoce como parte de ella.
- ❑ Con demasiada frecuencia se ignoran los elementos económicos y culturales dentro del programa y la clase, aún cuando ello pudiera facilitar la identificación por parte del estudiante de las diferentes etapas que estudia.
- ❑ La didáctica de la Historia, desde las posiciones vivenciales del patrimonio, no se contempla, ni en los programas, ni en las actividades docentes programadas. En tanto, la docencia no posibilita un despertar del sentido de pertenencia o interés por la zona en que habita el escolar.
- ❑ El empleo de los videos y las teleclases, como parte de las transformaciones recién iniciadas, acentúan el carácter impersonal de la enseñanza, a la vez que homogeneiza el proceso y en última instancia centran el análisis histórico desde una visión occidentalista del problema.
- ❑ La organización del horario de vida, concebida nacionalmente como parte de las transformaciones, limita las posibilidades de una docencia que escape de los límites del aula, soslayando importantes medios de enseñanza como el museo, los monumentos y las fuentes vivas del conocimiento histórico que atesora la comunidad y que constituyen parte de su patrimonio.

El análisis de las regularidades detectadas permite determinar que la disciplina Historia de Cuba en Secundaria Básica, aún no utiliza todas las potencialidades que le ofrece el patrimonio cultural de la localidad en la formación integral de los estudiantes, en correspondencia con las exigencias de las transformaciones actuales para el nivel de enseñanza. Esta situación se genera por insuficiencias en el proceso de enseñanza - aprendizaje, que asume la historia como una suma de hechos y personalidades alejadas de su contexto e intereses y no incluye al patrimonio en su dialéctica, como huella del pasado, fuente de conocimiento, medio auxiliar y en particular, como elemento que propicie la motivación de los alumnos por el estudio y su compromiso social con el cuidado y protección de dicho patrimonio.

De las anteriores contradicciones se genera el siguiente **problema científico**: *¿Cómo contribuir al desarrollo del conocimiento de la Historia de Cuba en los alumnos de Secundaria Básica a través de la promoción y la utilización del patrimonio cultural de la localidad?*

Por consiguiente, el **tema** objeto de trabajo es: *El patrimonio cultural de la localidad y su contribución al desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia de Cuba en la Secundaria Básica.*

El problema detectado obedece a una necesidad del municipio Campechuela, que a su vez se manifiesta en todo el país y se enmarca en *el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia de Cuba en la Secundaria Básica*, determinado como su **objeto** de la investigación.

El **campo de acción** se localiza en *la utilización del patrimonio cultural de la localidad en la enseñanza - aprendizaje de la Historia de Cuba en Secundaria Básica.*

Para satisfacer las demandas del problema, se elaboró el siguiente **objetivo**: *Presentación de un Modelo Didáctico que contribuya al desarrollo de la enseñanza - aprendizaje de la Historia de Cuba en la Secundaria Básica, a través de la incorporación del patrimonio cultural de la localidad.*

El anterior análisis permitió precisar, como **idea a defender**: *El Modelo Didáctico presentado está basado, en su concepción, en la relación Historia Local - Historia Nacional y tiene por centro la utilización del patrimonio cultural de la localidad, en su condición de huella del pasado, como una importante fuente del conocimiento histórico, en contacto con la cual, en los alumnos, se produce una motivación hacia su interacción con la historia; no como una suma de hechos del pasado, sino como una realidad que él estudia, conoce y reconstruye, a la vez que se considera heredero, creador y protagonista de la misma, todo lo que favorece el desarrollo del conocimiento histórico y su compromiso social hacia el cuidado y protección de los elementos patrimoniales.*

Son **tareas** de la investigación:

- ❑ Caracterizar la enseñanza de la Historia de Cuba, con énfasis en Secundaria Básica.
- ❑ Presentar vías de vinculación de la Historia Nacional y la Historia Local.
- ❑ Estudiar la evolución histórica del patrimonio y su aplicación en el contexto pedagógico.

- ❑ Determinar y clasificar las evidencias patrimoniales de Campechuela a partir del estudio de sus potencialidades emotivas para la enseñanza de la Historia de Cuba.
- ❑ Diagnosticar la situación que presenta la enseñanza de la Historia de Cuba en las Secundarias de Campechuela.
- ❑ Diseñar un Modelo Didáctico que favorezca la utilización de las evidencias patrimoniales locales en la enseñanza de la Historia de Cuba.
- ❑ Elaborar una estrategia pedagógica para la concreción práctica del Modelo.
- ❑ Aplicar el Método de Criterio de Expertos, con el propósito de someter el Modelo al análisis y valoración de un grupo selecto de profesionales competentes, escogidos como especialistas del tema.
- ❑ Implementar en la práctica escolar la estrategia con el propósito de valorar la factibilidad de la propuesta metodológica.

Análisis de las principales fuentes:

Durante el proceso investigativo se utilizó una amplia variedad de fuentes relacionadas con la temática del patrimonio, la Historia Local y la enseñanza de la Historia de Cuba, todas de gran valor en el logro del objetivo propuesto. Se destacan por su nivel de incidencia, como soportes referenciales en el estudio del marco teórico y en el posterior desarrollo de la Tesis:

Orales: entrevistados y testimoniantes relacionados con el objeto de estudio: historiadores y técnicos de las instituciones patrimoniales, alumnos, profesores, metodólogos y padres; que aportaron información importante sobre las regularidades y evolución del problema detectado.

Documentales: importantes documentos históricos atesorados por las instituciones patrimoniales como: cartas, actas, etc. y pedagógicas como: programas de estudio, orientaciones metodológicas, resoluciones, circulares y otros cuya utilización permitió constatar el tratamiento dado a la problemática de la enseñanza de la Historia Local a través de los años en la escuela cubana.

Bibliográficas: vinculadas directamente con la temática se analizaron: el libro **Apuntes para una metodología de la enseñanza de la Historia Local en su vinculación con la historia patria** de Waldo Acebo Meireles (1991), imprescindible para incidir en la problemática, dado el nivel de aporte, desde el punto de vista didáctico, sobre el desarrollo del conocimiento histórico a partir de la utilización del patrimonio como parte de la historia local y trabajos de los doctores Idania Núñez la O (1993, 1998, 1999, 2002), José Ignacio Reyes González (1999, 2000, 2001), Adalis Palomo

Alemán (1999, 2001, 2003); Hernán Venegas Delgado (1998, 2000) acerca de la relación Historia Local - Historia Nacional y su implementación pedagógica y los relacionados con la evolución histórica del patrimonio y su introducción en la didáctica bajo la autoría del español José María Cuenca (2000, 2002) y sus compañeros del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Huelva. Se tuvieron en cuenta también, como precursores del objeto de investigación, a los autores Miguel A. Cano (1918), Ramiro Guerra (1923) y Pedro García Valdés (1923, 1940); cuyas obras aportaron información valiosa y otros textos relacionados con la enseñanza de la Historia y la metodología de investigación.

Metodología investigativa:

La investigación se fundamenta en la dialéctica materialista y toma presupuestos de la investigación cuantitativa y cualitativa. En el estudio se triangularon métodos, técnicas, fuentes, paradigmas y concepciones como una de las vías de validación de la Tesis. Los métodos estuvieron determinados por el objetivo general y las tareas de la investigación, fueron mayormente utilizados, por su importancia:

Del nivel teórico:

- ❑ *Análisis y crítica de fuentes:* como principal vía para la valoración de las fuentes, se tomaron como procedimientos esenciales los métodos del pensamiento lógico: el *análisis y la síntesis*, la *inducción - deducción* y lo *histórico - lógico*, etc.
- ❑ El *hermenéutico*: permitió el planteamiento del problema desde las formas iniciales más simples a las más complejas. Constituyó un auxiliar importante en la búsqueda de significados profundos de conceptos y parlamentos.
- ❑ El método de *modelación*: en el acercamiento, lo más posible, a la realidad objetiva; en la construcción de una realidad potencial, que permitió elaborar el Modelo.
- ❑ *El sistémico – estructural*: en el diseño de un Modelo cuyas partes están en estrecha interrelación y donde los cambios, en algunos de sus elementos, se reflejan en los otros.
- ❑ El *genético*: al tomar como punto de partida el concepto patrimonio cultural de la localidad, alrededor del cual se conforma el nuevo modelo de aprendizaje de la Historia.

Del nivel empírico:

- ❑ *Observación simple* a clases y otras actividades escolares y comunitarias.
- ❑ *Observación participante*: aplicada con el objetivo de constatar el estado actual del problema, para lo que se tuvo en cuenta el papel y vivencias de la investigadora en todo el proceso, recogidas en diarios de trabajo.
- ❑ *Encuestas y entrevistas*: a estudiantes, docentes, factores de la comunidad y personal de patrimonio, con la finalidad de recoger criterios y testimonios sobre la problemática estudiada.
- ❑ *Trabajo con la documentación escolar*: relacionada con el estudio de la Historia de Cuba en la Secundaria Básica.
- ❑ *Criterio de expertos*: como una vía de valorar el nivel de eficiencia y operatividad del Modelo Didáctico.
- ❑ *Grupo nominal*, para consensar con docentes de experiencia el programa y otros elementos didácticos.
- ❑ *La prueba no paramétrica de McNemar para la significación de los cambios*. con el objetivo de conocer el rango de significación de la aplicación empírica de la propuesta metodológica.

La **novedad científica** del trabajo se encuentra en la forma de organizar y utilizar el patrimonio cultural de la localidad dentro de la relación Historia Local - Historia Nacional, con un enfoque de historia social, como vía para lograr la motivación de los alumnos hacia el estudio y el desarrollo de actitudes que favorezcan la protección de los valores patrimoniales y la identidad; desde una visión interdisciplinar de la Historia de Cuba en Secundaria Básica.

El **aporte teórico** radica, fundamentalmente, en un Modelo Didáctico dirigido a favorecer el estudio de la Historia de Cuba desde una visión interdisciplinar de la Secundaria Básica, a través de la promoción y utilización del patrimonio cultural de la localidad, como huella del pasado, fuente de conocimiento histórico, en contacto con la cual, en los alumnos, se produce una motivación hacia su interacción con la historia como parte de su cultura y no como una suma de hechos del pasado, sino como una realidad que él estudia, conoce y reconstruye, a la vez que, se considera heredero, creador y protagonista de la misma; todo lo que favorece el desarrollo del conocimiento histórico y su compromiso social hacia el cuidado y protección de los elementos patrimoniales.

En tanto el **aporte práctico** se encuentra en:

- ❑ La aplicación de la estrategia pedagógica materializada en el programa de Historia de Cuba; pero a la vez extensiva a otras asignaturas y a las diferentes actividades que desarrolla la escuela.
- ❑ Las recomendaciones metodológicas dirigidas a favorecer la implementación de la historia local, a partir de la utilización del patrimonio cultural, en el programa de historia nacional.
- ❑ La propuesta de organización y utilización de la sala de historia desde una visión integradora.
- ❑ El conjunto de proyectos comunitarios para llevar a la comunidad la propuesta.

La tesis consta de introducción, tres (3) capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y 21 anexos.

El primer capítulo: **LA HISTORIA DE CUBA Y EL PATRIMONIO: ALGUNOS FUNDAMENTOS DE SU APLICACIÓN EN LA SECUNDARIA BÁSICA.** Contiene una reseña sobre la evolución pedagógica de la Historia de Cuba, un análisis de las concepciones existentes en torno a la evolución del concepto patrimonio y la utilización didáctica del mismo; así como una valoración de sus potencialidades formativas desde las singularidades de la localidad, incluyendo su importancia como fuente de conocimiento histórico y de formación de valores en escolares de Secundaria Básica.

El segundo capítulo responde al título: **PRESENTACIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO PARA FAVORECER LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE CUBA APOYADO EN LA UTILIZACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL DE LA LOCALIDAD** y parte del análisis de las características de la enseñanza de la Historia de Cuba en la Secundaria básica campechuelense, continúa con la determinación y clasificación de las evidencias patrimoniales de la localidad y concluye con el diseño y explicación de las etapas del Modelo.

El tercer y último capítulo denominado: **CONCRECIÓN DEL MODELO Y EVALUACIÓN DE SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.** Tiene como centro de su actividad la presentación de la estrategia pedagógica como vía de concreción del Modelo, a lo que sigue la validación de su pertinencia a partir del criterio de expertos y culmina con un análisis de los resultados de la aplicación empírica de dicho Modelo en la práctica educativa.

CAPÍTULO I:

HISTORIA DE CUBA Y PATRIMONIO. ALGUNOS FUNDAMENTOS DE SU APLICACIÓN EN LA SECUNDARIA BÁSICA.

La Didáctica de la Historia ha experimentado cambios notables, a escala universal, como resultado de la maduración de múltiples criterios, bajo el influjo y la asunción de tendencias historiográficas que marcan, ineludiblemente, su concreción en el plano pedagógico. Se comparte la opinión de autores como: Le Riverend (1987), P. Pagés (1983); M.J. Sobejano (1993); C. Torres (1996); J. I. Reyes (1999), A. Palomo (2000) y R. Segreo (2004), referente a que las corrientes Positivista, Marxista y la Nouvelle Histoire Francoise o Escuela de los Annales, plasmaron una huella indeleble sobre la impronta didáctica de la Ciencia Histórica en el siglo XX.

La escuela de los Annales tuvo como fundadores a los pensadores franceses Marc Bloch y Lucien Febvre, quienes en los años treinta del pasado siglo se propusieron el estudio de la sociedad a partir del análisis de todos los factores que la conforman; aunque tuvo como limitante que el estudio de los distintos elementos de forma individual, entorpeció la comprensión de los fenómenos históricos.

En los años cincuenta del citado siglo XX, las ideas de los annalistas fueron retomadas por historiadores marxistas de Europa Occidental, no contaminados por el dogmatismo, especialmente británicos, como: Eric Hobsbawn y Thompson, a los que se debe agregar el italiano Gramsci. Ellos unieron las concepciones de los Annales a los principios fundamentales del Materialismo Histórico. Este hecho marcó el punto de partida de la Historia Social.

A la **Historia Social** no es atinado catalogarla como una corriente homogénea, ya que en ella se presentan variados matices, razón por la que se asume el concepto que la entiende como: *“la corriente historiográfica que promueve el estudio de distintos objetos y sujetos históricos y que deviene elemento articulador de las diversas esferas de la vida pasada, presente y futura y que valoriza los sujetos sociales y analiza las relaciones en su pluridimensionalidad, utilizando sus propios criterios de análisis temporal.”* Adalis Palomo Alemán (2000: 2).

A partir de la década del sesenta de la anterior centuria, los estudios de historia social experimentaron una explosión, evidenciada en el surgimiento de centros de estudios propios y mayor número de publicaciones, como resultado de la aparición de nuevas investigaciones sobre temáticas diversas, incluidos temas, hasta entonces, marginados por la historia, tales como:

- *Historia de las mentalidades*: que se detiene lo mismo en el estudio del comportamiento cultural de las masas populares, que en la historia de una institución política.
- *Historia narrativa*: ocupada de los sistemas de valores, la juventud, la ancianidad, el amor, la muerte, las religiones, la familia, el sexo, las razas, la comunidad, las enfermedades, entre otras.
- *Historia de género*: que aborda los mecanismos de las relaciones sociales entre los sexos, reflexión sobre la distinción social a partir de un sistema de valores, creencias y costumbres. En este sentido, es más reciente el surgimiento de la *historia de la mujer*, con el fin de lograr una visión más global de los aportes que ha hecho el sexo femenino en la construcción y desarrollo de la sociedad.
- *Micro - historia*: cuyos temas de interés conciernen a la cotidianidad, los valores y la cultura. Entendida por muchos investigadores, entre los que se destacan el mexicano Luis González (1999) y el italiano Giovanni Levi (2000) como una *Historia Local* que para el análisis histórico, contempla el estudio profundo y pormenorizado de fenómenos, procesos, luchas, figuras históricas, de un género, familia o individuo e incluso de un territorio, con la convergencia de lo demográfico, lo económico, lo social y lo cultural en sentido general.
- *Historia de la Cultura Popular*: ocupada de los gustos, las costumbres, las tradiciones, los modales, las creencias populares y valores de la vida cotidiana.

Oportuno resulta el análisis de la investigadora A. Palomo (2001), cuando considera que lo común entre todos estos temas se localiza en su marcada tendencia hacia la pluridimensionalidad, al enfocar estudios no sólo de las personalidades y las élites, sino de las grandes masas anónimas y al hecho de que cada uno de ellos revela, en su esencia, la vida de las personas comunes de la sociedad, casi siempre ignoradas por la investigación histórica.

Como concepción didáctica, el mérito de esta corriente historiográfica radica en su contribución a la formación de la identidad cultural, la educación valoral, al reconocimiento individual y colectivo de hombres y mujeres en interacción social; así como la comprensión y valoración de hechos o figuras que, por su actuación, puedan favorecer la conformación de una conciencia nacional en los estudiantes.

La idea de que la Historia de Cuba es el vehículo idóneo para garantizar la formación integral de los estudiantes por sus valores intrínsecos, como portadora de memoria histórica, su prospección valoral e identitaria, sus potencialidades para rescatar tradiciones y despertar sentimientos de justicia, patriotismo, respeto a los héroes y mártires y en defensa de la paz y por los derechos humanos, ha

sido sistematizada por muchos investigadores, desde aristas diferentes. Consultados por su importancia, esta investigadora se identifica con los planteamientos de: F. Castro Ruz (1968, 1973, 1991, 1993, 1995, 1998, 2000, 2001, 2002); A. Hart (1976, 1989, 2001); R. M. Álvarez (1978, 1990, 1993, 1995, 1997, 1998); H. Díaz Pendás (1989, 2001, 2002); H. Leal (1991); I. Núñez (1993); J. I. Reyes (1999; 2001); A. Palomo(2000), C. Córdova (1999. 2000, 2002, 2003), A. Laurencio (2002) y C. Viciedo (1987, 2001, 2002) entre otros.

Desde el plano gnoseológico, la Historia de Cuba debe constituir, en lo que a didáctica se refiere, respuesta a los intereses, motivaciones y aspiraciones de la niñez y la juventud que la estudian; ella debe ser además, reflejo de su imbricación social y contextual, producto a que, esta Historia, “... como conocimiento del pasado para entender el presente y prever el futuro... que rompe con el esquema tradicional de considerar la Historia como una ciencia de lo muerto, de lo estático.” Hilda Iparraguirre (1993: 25), es la que en sus congresos, nos piden nuestros estudiantes, abogan los profesores y necesita la patria en las nuevas condiciones.

1.1 Estudio panorámico de la enseñanza de la Historia de Cuba.

Aunque la Historia, como estudio, es muy antigua, recuérdese la obra del griego Heródoto, considerado el padre de la Historia, la intención de su utilización pedagógica data del Renacimiento. En la bibliografía consultada se habla de su explotación pedagógica, de cómo Jacobo Wimpheling la introdujo en aulas de la primera enseñanza o Juan Amos Comenius en **La Didáctica Magna** (capítulo XXIX) la considerara con grandes potencialidades para desarrollar valores educativos, por lo que se pronunció a favor de su inclusión en los planes de estudio de la escuela. A pesar de lo anterior, la Historia como asignatura tuvo sus primeras aplicaciones en las postrimerías del siglo XVIII, cuando “... Federico II, en 1763, la introdujo, nominalmente por lo menos, en las escuelas protestantes de Prusia, y el filantropista Salzman inició en su instituto de Schenepfenthal el estudio de la Heimat o comarca...” Alfredo Aguayo (1943: 7).

Pasados los años, se suceden otros intentos en Europa y América, desde diversas posiciones acordes a diferentes ideas pedagógicas, entre las que se destacó la concepción de guiar el aprendizaje del escolar de lo conocido y próximo a lo desconocido y más lejano, esgrimida según criterios de la escuela alemana, fundamentalmente.

Para la segunda mitad del siglo XIX, la Historia había ocupado un puesto en los sistemas escolares de casi todos los países y se estudiaba cuidadosamente las técnicas de su enseñanza. Por estos

tiempos, didactas como: Bidermann, Herbert Spencer, Haupt, Stihl y otros refrendaban este criterio en sus obras y hacían propuestas renovadoras sobre su aplicación.

En Cuba, la inclusión de la Historia en la educación está estrechamente relacionada con el decursar de la Ciencia Pedagógica, que tuvo sus bases organizativas desde la última década del siglo XVIII y de alguna manera se relaciona con la emergente nacionalidad y sus próceres más representativos. Logró, sin embargo, su establecimiento como disciplina curricular, para todo el sistema de educación, a partir de la introducción del plan de estudios decretado por el gobierno colonial en los años cuarenta del siglo XIX, lo que no impidió que, en algunos sectores, creciera axiológica y epistemológicamente vinculada a los sentimientos de cubanía e independencia. Su desarrollo; por lo tanto, es expresión de las aspiraciones políticas y sociales de mejoramiento progresivo de los hombres y mujeres en las diferentes etapas que conforman el devenir histórico de la nación.

Sin bien es innegable la relación de la Historia con el pensamiento nacionalista, también lo es su manipulación por las concepciones conservadoras que, como basamento ideológico del colonialismo y el neocolonialismo imperaban en contraposición con un pensamiento avanzado que proponía nuevos conceptos, métodos y teorías en marcada prospección a revolucionar la cultura, la educación y la ideología.

La corriente filosófica de mayor influencia en la pedagogía desde las últimas décadas del siglo XIX fue el positivismo, que tuvo en Enrique José Varona su principal representante. La misma se presentó con un cientificismo tipificante y a pesar de sus limitaciones logró adherirse a las ideas más radicales del pensamiento político y socio - cultural del momento histórico.

Una de las primeras manifestaciones de la actividad educativa de los maestros cubanos, de carácter colectivo, fue la realización del Primer Congreso Pedagógico Cubano, acaecido en Matanzas en el año 1884. A pesar de los reparos y las suspicacias del gobierno para evitar su realización, en el evento "*...quedó claro que el interés del maestro cubano se centraba en adaptar las escuelas a los programas de la moderna pedagogía.*" Justo Chávez Rodríguez (1986: 51).

En lo que respecta a la enseñanza de la Historia, el Congreso acordó su didáctica desde los preceptos positivistas, como garantía de cientificidad y la generalidad de los acuerdos propalaban la utilización de los documentos como elementos probatorios y centro de su verdad, aunque reclamaban además, mayor preparación para los maestros. Los delegados manifestaron sus expectativas optimistas y favorables, respecto a la utilización del nuevo método de enseñanza intuitiva, formulado por el

pedagogo suizo Juan Enrique Pestalozzi y valoraron la creación de museos, bibliotecas escolares y la concepción de una enseñanza práctica y racional, tendiente al desarrollo de sentimientos patrióticos. Para resumir los resultados de la enseñanza durante la Colonia nada más ilustrativo que el censo de población realizado por el gobierno interventor en 1899, donde se constata que: “... de una población que solamente rebasaba el millón y medio de habitantes, cerca de un millón de cubanos no sabía leer ni escribir, el 63,9% de la población era analfabeta; casi no existían escuelas, la cantidad de escuelas primarias públicas en todo el país había descendido a 312 y las condiciones materiales de las aulas eran pésimas, los cursos de estudio eran insuficientes e ineficaces” Perla Cartalla (1995: 144).

El naciente imperialismo utilizó, en Cuba, la educación como una vía de garantizar su hegemonía política, social y cultural. Es justo reconocer aciertos en los planes y programas de estudio creados para el caso; sin embargo, no se puede obviar sus intenciones de norteamericanizar la Isla. Al respecto Juan Marinello planteó: “Los interventores mostraron una organización docente sin dudas más revolucionaria y de mejores técnicas que la retrasada escuela traída de España, aunque distaba mucho de ser apetecible y ejemplar.” (1933: 26).

En la primera etapa de esta política reformista educacional, participa Varona, quien realiza importantes trabajos sobre qué, cuándo y cómo insertar las materias en dichos planes de estudio, de manera tal que la educación previera y facilitara una formación más integral de niños y jóvenes. “...educar, desde un punto de vista comprensivo, no es nada menos que intervenir en la adaptación del individuo al mundo circundante y a la sociedad, facilitarla y dirigirla, para procurar que la ineludible ley de selección se convierta en instrumento del progreso personal y colectivo.” Enrique José Varona (1904: 7). La reforma propuesta por el insigne pedagogo cubano era profunda y aspiraba a suplir la enseñanza verbalista y retórica por una más objetiva y científica.

Otra de las acciones significativas, emprendidas por el gobierno interventor bajo el pretexto de agilizar las transformaciones educacionales y cambiar el triste panorama educativo heredado de los 388 años de dominio colonial español, fue la instauración de los seminarios de verano, iniciados a partir de 1900, cuyos anfitriones fueron la Escuela Estatal de New York y las universidades de Harvard y Cambridge, entre otros centros norteamericanos.

En el corto período enmarcado entre los años 1900 y 1901 cerca de 2500 maestros recibieron los cursos preparatorios en las instituciones norteamericanas, como colofón y continuidad de la idea del gobierno yanqui de socavar la conciencia nacionalista y asegurar el éxito de su dominio por la vía de

la anexión voluntaria. Entre los jóvenes criollos escogidos para hacer la pasaduría se encontraba Ramiro Guerra y Sánchez, quien desde este momento mantuvo una actividad sistemática en pos de revolucionar la didáctica cubana como expresión de nuestro nacionalismo. Ramiro Guerra se destacó, además, por sus atinadas posiciones en defensa de la introducción y perfeccionamiento de la historia patria en la enseñanza.

Todas las materias recibidas por los seminaristas estaban intencionalmente relacionadas con la nación del norte y eran una verdadera apología a sus paisajes, economía y desarrollo en general. La Historia de Cuba sólo se trató ligada a la de América y se ejecutaba por medio de excursiones y visitas a lugares históricos, ajenos en su mayoría, al proceso histórico cubano.

La enseñanza de la historia patria durante estos años sufrió varias transformaciones; pero en sentido general y pese a los intentos individuales y colectivos de muchos profesionales, su sistema de conocimientos estaba organizado conforme a la ideología burguesa y a los preceptos yanquis imperantes, que propagandizaban, a través de ella, su poderío, la superioridad de su "democrática" nación y su sueño americano de vida, con el propósito de alimentar el anexionismo y en casos extremos el miedo al enfrentamiento, en un descabellado intento de frenar el espíritu nacionalista y rebelde de los cubanos.

EL enfoque educativo que prevaleció en la colonia, no fue superado totalmente en la República Neocolonial, donde se retoma permeado de la apología a los valores y figuras de la nación norteamericana y bajo una concepción ecléctica, basada en fuertes elementos de las teorías de Spencer y Pestalozzi. La realidad de estos hechos no escapó a la preocupación de los pedagogos del patio, que así lo plasmaban en sus obras: "*Nuestra opinión personal era que los métodos que se seguían en nuestras escuelas requerían una transformación profunda*". Ramiro Guerra Sánchez (1955: 33).

Aún cuando a partir de la década del treinta, los postulados de la "Escuela Nueva" se adueñaron en esencia de los discursos pedagógicos, que preconizaban la aspiración de formar un hombre real, concreto y progresista; a lo que se añade los esfuerzos de pedagogos como los doctores Alfredo Aguayo y Diego González, que fructificaron en obras como **Didáctica de la escuela Nueva** (1933) y **Didáctica y dirección del aprendizaje** (1936), durante todo el período, la Historia de Cuba continuó dando saltos imprecisos en las diferentes enseñanzas; cargada de fantasía y con un marcado carácter narrativo y memorístico.

Los planes de estudio, aprobados por las distintas direcciones nacionales de educación, (1901, 1914, 1922, 1926 y 1944) se caracterizaron, en sentido general, por establecer la Historia de Cuba, en la primaria, unida unas veces a la Historia Local, otras a la de América, e incluso a asignaturas como Español y Geografía y por la ausencia entre sus objetivos de la formación valoral o patriótica. Al respecto Aguayo, conocedor del panorama y preocupado por la situación, planteó en **Didáctica de la Escuela Nueva**: “*Ya nadie solicita de la historia lecciones de moral ni ejemplos de lealtad y patriotismo... no es el fin ni objetivo de esta disciplina desarrollar el patriotismo ni edificar al niño con altos y nobles ejemplos de conducta, sino sencillamente dar a los alumnos una comprensión de los valores e ideales de su país y de su tiempo.*” (1933: 238).

Pese a las disposiciones gubernamentales no faltaron en la etapa analizada pedagogos e historiadores que se sustrajeran del influjo yanqui y desplegaran una meritoria labor por salvaguardar nuestras mejores tradiciones, para lo que inculcaban en sus alumnos, a través de las clases y libros, el amor a la patria y el respeto a la verdad histórica. En este sentido jugaron un importante papel, como agentes catalizadores del pensamiento pedagógico y patriótico los congresos nacionales de Historia, aprobados durante una sesión ordinaria de la Sociedad Cubana de Estudios Históricos Internacionales (SCEHI) el 27 de febrero de 1942.

Estos eventos, desarrollados primero con sistematicidad y luego con determinada periodicidad hasta nuestros días, (anexo 16) tenían por finalidad “*Promover el mayor auge de estudios históricos y alentar su cultivo, así como difundir el conocimiento de la Historia más allá del cálculo de especialistas, fomentando el nacionalismo y el patriotismo.*” Carlos Rafael Fleitas (2001: 15). Los mismos contribuyeron a aclarar muchos hechos históricos; pues tenían entre sus objetivos el de reivindicar la revolución libertadora cubana, desvirtuada intencionalmente por los representantes del país norteño en la Isla; así como la inclusión de los idearios de Varela, Mendive, Luz y Saco, propugnadores de justicia, educación, cultura y libertad para la patria.

En sentido general, los congresos reconocieron y acordaron:

- La necesidad de perfeccionar la enseñanza de la historia como vía de contrarrestar la profunda crisis ideológica existente.
- La eliminación en su enseñanza de prejuicios raciales, religiosos o políticos, de convencionalismos; así como de las falsedades que durante años afectaron la verdad histórica.
- Incluir, por su importancia, la enseñanza de la historia en los currículos desde la primaria hasta la universidad.

- ❑ Recoger, como finalidad esencial de la enseñanza de la historia, la consolidación de la nacionalidad, al realizarse nuestros valores en todos los campos de la actividad humana, la doctrina y el ejemplo de los forjadores de la historia nacional y el esfuerzo, los ideales y propósitos de los libertadores; reconociendo y aplicando a la vez, el programa revolucionario de José Martí como base del ideario cubano, tanto en su sentido profundamente nacional como en su proyección americana y su inspiración y magnitud universal, para que la reafirmación patriótica fuese el primer paso hacia el reconocimiento justo y dinámico de la posición y misión de nuestra patria en el continente y en el mundo.
- ❑ Recordar a las autoridades docentes la introducción organizada de los estudios de la historia en un sistema que fuese de lo particular a lo general; es decir: Historia de Cuba, Historia de América e Historia Universal, de forma tal, que se resaltara la posición histórica de nuestra nación en sus relaciones con el resto del mundo; este acuerdo obraba en correspondencia con la vieja concepción de partir de lo conocido y más próximo a lo desconocido y más lejano.
- ❑ Elevar al Ministerio y a la Junta de Superintendentes, la consideración de reconocer la Historia de Cuba como asignatura básica y obligatoria para la promoción de los alumnos en todos los grados de la enseñanza.
- ❑ Redactar un curso de Historia de Cuba con carácter nacionalista, en el cual se eliminaran todos los elementos que no promovieran valores efectivos en la mente de los estudiantes, incluyendo el abigarramiento de detalles minuciosos o datos innecesarios, aunque se concediera libertad para la exposición histórica y los juicios sobre hechos y personas en particular.
- ❑ Que se empleara un programa único, dentro de las orientaciones modernas de la metodología de la disciplina, para el estudio de la Historia de Cuba en todas las escuelas públicas y privadas.
- ❑ Que en su enseñanza se utilizaran las técnicas de la escuela renovada y activa para suplir el verbalismo memorista que predominaba.
- ❑ No convertir al texto en el único procedimiento empleado por el maestro en el desarrollo de la clase, sino hacer de él una fuente adicional de información.
- ❑ Que se estableciera el estudio objetivo de la Historia de Cuba y se incluya la Historia Local a través de visitas a bibliotecas, museos, lugares históricos y archivos.
- ❑ Rectificar en los textos y demás materiales docentes los errores históricos existentes.
- ❑ Realizar cursillos de preparación para maestros y profesores en ejercicio de la enseñanza de la Historia de Cuba.

- ❑ Que se incluyera el estudio de la vida y obra de José Martí.
- ❑ Difundir las biografías de nuestros héroes y documentos como “El Manifiesto de Montecristi” o la “Constitución de 1940”, para ser usadas en clases como material de consulta e instaurar la conmemoración de hechos significativos de la Revolución Independentista.

Muy pocos de estos acuerdos se materializaron en la etapa republicana, pese a que la situación era conocida por todos y a la claridad de ilustración del problema en los trabajos presentados en las diferentes sesiones científicas, donde en muchas ocasiones, los que podían y tenían en sus manos la misión del mejoramiento participaban; tal es el caso de Aureliano Sánchez Arango, ministro de educación en la etapa, quien en el Octavo Congreso planteó: *“la enseñanza de la Historia tiene sus problemas propios, que es necesario intentar resolver.”* Carlos Rafael Fleitas (2001: 27), pero nunca hizo nada para lograrlo.

Sólo a partir de 1959 la Historia de Cuba alcanza un lugar privilegiado en la educación, *“la preocupación de darle el papel protagónico al estudio de lo social, como parte de la preparación cultural y para poder comprender las tareas que había que asumir en el nuevo contexto histórico.”* José Ignacio Reyes (1999: 8), fue lo que en gran medida impulsó la actividad, convirtiendo la historia nacional en tarea, objetivo y materia de aprendizaje en todos los niveles de enseñanza. Aplicada esta vez desde el enfoque del Materialismo Dialéctico para el análisis y la interpretación, que incluía el cuidadoso estudio acerca de lo acumulado y escrito sobre ella.

La pedagogía cubana posrevolucionaria pudo y le dio al fin un lugar priorizado a la Historia de Cuba. El esclarecimiento de hechos, personajes, fenómenos y procesos; así como el análisis de regularidades desde la óptica marxista reforzaron su comprensión, a la vez que se promovió el fortalecimiento del sentido de pertenencia y el nacionalismo de nuestro pueblo, alzado en defensa de las ideas revolucionarias.

No obstante, la Historia, no pudo abstraerse al influjo que ejerció sobre la pedagogía, la nueva concepción del desarrollo social, tan de moda en la Europa socialista y que condujo, aún sin proponérselo, a la enseñanza de una Historia lineal, donde predominaban los enfoques fácticos, con privilegiado estudio de las regularidades, destacándose fundamentalmente las causas y consecuencias de los procesos históricos y obviándose el estudio profundo de los hechos; entre otros desaciertos relacionados, en primer lugar, con el superficial tratamiento que se le daba a las tradiciones pedagógicas nacionales y de la que no lograron escapar ni los textos; *“...impartíamos nuestra Historia según la visión de didactas e investigadores soviéticos, tal es el caso del libro*

Cuba, el camino de la Revolución de O. Darushenkov." Ángel Lago Bieito (1998: 3); todo lo que fue develado a través de un diagnóstico nacional realizado en el curso 1972 - 1973.

Antes del perfeccionamiento, las limitaciones afectaban las diferentes enseñanzas; por ejemplo: **Primaria** trabajaba sólo lo referente a la Historia de Cuba visto a través de círculos concéntricos, es decir, repetía en cada grado un ciclo completo de la Historia Nacional, de manera reiterativa. En tanto la **Secundaria Básica** padecía de limitaciones crecientes que radicaban principalmente en la ausencia de articulación vertical con los contenidos de Primaria; pues se iniciaba con Historia Antigua y Medieval; luego, Historia Moderna y Contemporánea, después Historia de Cuba, para finalmente cerrar con Historia de América. A esto debemos sumarle que la distribución del tiempo no era racional, ni equitativa, en lo que a las formaciones económicas y sociales (FES) respecta, ejemplo:

Séptimo: Dedicaba 9 horas a la Comunidad Primitiva, 58 horas al Esclavismo y 38 al Feudalismo.

Octavo: La mayor parte del tiempo se le dedicaba a la Historia Moderna y un poco más allá del segundo semestre, al estudio de la Historia Contemporánea, centrada, tras unas pinceladas universales, en los temas de la victoria de la URSS sobre el fascismo en la II Guerra Mundial. Los contenidos relacionados con Asia, África y América Latina no encontraban espacio en un programa lacerado por constantes desubicaciones cronológicas.

Noveno: Iniciaba con una Historia de Cuba que no distaba del nivel estudiado en la primaria y que obviaba los primeros siglos coloniales, por lo que se carecía de muchos elementos importantes que facilitaban la comprensión de nuestro proceso histórico y concluía con un bosquejo apretado de la Historia de América.

De primaria a secundaria el estudiante recibía 310 horas clases de Historia de Cuba y los conocimientos de la historia patria eran deficientes, manifestados en la casi total desmotivación por su aprendizaje, el descuido constante del aspecto cronológico y la abismal apatía ante la generalizada crisis de la solidez del conocimiento.

En sentido general, los planes anteriores a 1975 no posibilitaban que el alumno observara la historia en un proceso de desarrollo ascendente, no tenían correctamente enfocado el papel de las masas populares y la personalidad en la historia. Tampoco se consideraba un objetivo importante el desarrollo de habilidades de trabajo independiente y los conceptos a trabajar no respondían a grados ascendentes de complejidad.

El desarrollo del Primer Congreso del PCC marcó pautas en toda la vida económica, cultural, política y social de la Nación y como parte de ella ratificó que: *“El criterio básico de la política educacional cubana consiste en hacerla corresponder con el socialismo y los ideales que el mismo expresa.”* Fidel Castro Ruz (1976: 369).

Las reformas realizadas, posteriores al magno evento, en el campo de la ciencia y la educación fueron básicas para los procesos futuros y el nuevo plan de perfeccionamiento tuvo como principal objetivo adecuar la educación a la sociedad que se construye bajo preceptos del socialismo. La Historia, como asignatura, definió sus objetivos generales, confirmó como base de su enseñanza al Materialismo Histórico, estableció la relación universal - nacional y promovió la potenciación de habilidades, capacidades y valores en los estudiantes. No obstante la enseñanza de la Historia Universal continuó lastrada por el enfoque sociológico y se interpretó erróneamente la relación Historia Universal - Historia Nacional, al incluir los contenidos de Historia de Cuba en la Historia Universal y soslayar las peculiaridades de nuestro desarrollo histórico.

De acuerdo con el Doctor José Ignacio Reyes, se califica al período de 1975 - 1987 como el más negativo del proceso de enseñanza de la Historia en la etapa revolucionaria. A continuación se procede a la caracterización del mismo, por medio del análisis de los programas de la asignatura en los niveles de primaria y secundaria básica:

La enseñanza **Primaria:** iniciaba el estudio histórico a un nivel propedéutico, en **cuarto** grado, con un programa muy sencillo llamado “Relatos de Historia de Cuba”, que con la misma visión heredada de la República, transmitía factológica y elementalmente algunos hechos y personajes de nuestra historia. Esta forma sistemática de llevar los contenidos, si algo tuvo positivo fue el respeto al orden cronológico; pero, el mayor peso de la historia se le concedió a la comunidad primitiva y al esclavismo, previstos en el programa que le sucedía: “Historia del mundo Antiguo”, ubicado en **quinto** y que trabajaba a un nivel fundamental o sistemático el Oriente Antiguo, Grecia y Roma.

En **sexto** grado se complicaba la situación al estudiar, en un primer momento, el tránsito del régimen esclavista al feudal y el desarrollo de este último en Europa, África y América Latina, continuar con el desarrollo del colonialismo y finalizar con la Historia de Cuba desde el descubrimiento hasta la primera mitad del siglo XVII (1640). La visión de la historia que recibían los estudiantes seguía fragmentada y lineal por lo que no dejaba huellas positivas duraderas en sus mentes, al alejarlos cognitiva y afectivamente de sus raíces nacional y local.

La **Secundaria Básica**: retomaba el nivel de sistematización y proponía que al concluir el noveno los estudiantes tuvieran una educación histórica basada en los conocimientos básicos de la historia universal y patria. La realidad demostró incoherencias en la materialización; pues al dejar de ser asignatura independiente para desarrollar su estudio desde una visión universal integradora, que si bien dejaba atrás los círculos concéntricos, era marcadamente cronológica, lastraba la evolución histórica nacional e impedía a causa de la fragmentación, trabajar la interacción dialéctica de las diferentes etapas de lucha que conforman nuestro proceso revolucionario de una forma lógica. El contenido se agrupaba de la siguiente manera:

Séptimo: las revoluciones burguesas a partir de la Inglesa y el periodo moderno, que abarca 1640-1870, con la inclusión además de Europa, Asia, África, América Latina y el Caribe. En el segundo semestre se daba continuidad en Historia de Cuba a la etapa posterior a 1640 concluida en la primaria y se llegaba hasta 1868.

Octavo: retoma la Historia Moderna a partir de 1871 hasta el triunfo de la Gran Revolución Socialista de Octubre (GRSO) y la Historia de Cuba en el periodo de 1868 a 1923.

Noveno: Iniciaba con Historia Contemporánea desde 1917 en adelante e Historia de Cuba en el mismo período.

Esta Historia, en lo que a Cuba respecta, propendía al análisis de contadas figuras y hechos desde una visión estrecha, que sólo incluía elementos positivos preconcebidos en un programa, que, además relegaba la historia local y sus potencialidades valorales y formativas.

Al analizar documentos de la etapa, se aprecia el reconocimiento de una superioridad cualitativa y cuantitativa de la historia patria impartida, en lo que respecta a enfoques, objetivos y métodos de enseñanza; la inclusión del enfoque sistémico (objetivo - concepto - habilidad) y el aprovechamiento más racional del tiempo, dada la eliminación de la enseñanza cíclica. Sin embargo, la práctica mostraba otra realidad, en la que predominó una tendencia metodologista en la superación de los docentes y la ausencia, casi general, en las aulas, de la pretendida contextualización lógica de la relación Universal - Nacional.

En 1987, como parte del Proceso de rectificación de errores y tendencias negativas, se inició una nueva revisión de los planes y programas de estudio. El Ministerio de Educación consideró oportuno presentar, esta vez, la Historia de Cuba como una asignatura independiente y con un texto específico e incrementar la cantidad de horas clases, en aras de solucionar la necesaria comprensión e

identificación afectiva de los escolares con la Historia Patria. 1988 marcó pautas educativas con la instauración de un nuevo sistema de programas que concibió en sus diseños curriculares, para:

Primaria: iniciar con la asignatura “El mundo en que vivimos” en el primer ciclo y continuar con “Historia de Cuba” en quinto y sexto grado como cierre organizado al ciclo preparatorio; el cual continuaría su profundización en la Secundaria Básica (con 53 horas clases más para la asignatura, en noveno grado), para llevar de forma lineal y cronológica las diferentes etapas que conforman nuestro devenir nacional.

En sentido general, el diseño era concebido y aplicado en la enseñanza de forma coherente desde la primaria hasta la educación superior, con inclusión de elementos de la localidad, la formación de valores y de sentimientos nobles y humanos; así como la toma de partido ante las injusticias, en estrecha relación con los objetivos formativos previstos por el programa. Sin embargo, se coincide nuevamente con el doctor José Ignacio Reyes, al plantear que el momento más significativo de la Historia de Cuba, como materia pedagógica, fructificó al declarársele asignatura priorizada, a inicios de los noventa, aunque parezca paradójico tras la caída del campo socialista y el derrumbe de la URSS; pues, dichos acontecimientos dejaron entre sus lecciones, la necesidad de fomentar el espíritu crítico y reflexivo de las jóvenes generaciones, para entender y accionar sobre la realidad contradictoria y adversa del mundo al que Cuba, como consecuencia de los cambios, ha tenido que insertarse, a través del fortalecimiento de su formación político - ideológica e identitaria.

En todos los avatares, con su cuota de aciertos y desaciertos, en los que se ha movido la Historia de Cuba, los textos escolares han jugado un significativo papel. Apoyados en paradigmas y enfoques, más o menos coherentes, ellos han marcado, indudablemente, un hito en el desarrollo de la enseñanza de la historia y es imposible su comprensión integradora sin el análisis de estos libros (anexo 18).

A partir del curso escolar 2002 – 2003 la enseñanza Secundaria Básica, enfrenta cambios radicales en su modelo educativo, derivados a su vez del perfeccionamiento a que se somete el socialismo cubano, a partir del despliegue de la Batalla de Ideas y en función del logro de una cultura general integral. La estrategia ideológica a seguir fue planteada por Fidel Castro en la apertura del curso escolar, el 16 de septiembre 2002, cuando expresó: *"Hoy buscamos a lo que a nuestro juicio debe ser y será un sistema educacional que se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos en el modelo de sociedad que el pueblo de Cuba se ha propuesto crear"*(2003: 2).

Al centro del modelo educativo aparece una nueva concepción: el profesor general integral, un aporte revolucionario y novedoso para la atención educativa a los adolescentes, quien deberá estar en capacidad de desplegar actividades en cualquier área del trabajo educativo con 15 alumnos e impartir todas las asignaturas, excepto Inglés y Educación Física, con el objetivo de lograr que aprendan cuatro veces más, a partir de un diagnóstico y tratamiento diferenciado y de la óptima utilización de la televisión, el vídeo, la computación y el resto de los nuevos Programas de la Revolución.

El proyecto, concretado a partir del curso escolar 2003 - 2004, pretende coordinar un trabajo educativo más eficiente con los adolescentes, basado en la superioridad de desarrollo de su conciencia, el fortalecimiento del espíritu solidario y humano, la actuación con sentido y en defensa de la identidad nacional y cultural de nuestro pueblo y la manifestación actitudinal del patriotismo socialista, creativo y transformador de la realidad en que vive. Con un mejor funcionamiento de la relación de la escuela con la familia y con su contexto; una superior atención a sus diferencias individuales, una comunicación armónica entre los sujetos participantes en el proceso pedagógico y la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El carácter multidisciplinar e integrador que se promueve, si bien a largo plazo fructificará en profundos avances educativos, hoy limita, en cierta medida, la prioridad de enseñanza de la Historia, ya que el carácter impersonal de la tele y videoclases afecta con su homogeneidad la multilateralidad del proceso. Se considera que la investigación que se presenta contribuirá a bloquear los aspectos negativos, a la vez que se es consecuente con el criterio de que: *"no hay enseñanza de la historia sin competencia en la disciplina y sin un profesor con capacidad pedagógica que la explique."* Hilda Iparraguirre (1993: 39).

1.2 Vinculación de lo local y lo nacional en la enseñanza de la Historia en Secundaria Básica. Valor formativo de su unidad.

Las consultas bibliográfica realizadas permiten remontar los antecedentes de la Historia Local a la Prusia de mediados del siglo XVIII, con el filantrópico Salzman y con Juan F. Herbart, quienes centraban la atención en los estudios de la Heimat o comarca. Desde Prusia los estudios históricos locales se extendieron a toda Alemania y luego a Inglaterra, España, Francia y los E.E.U.U; para, entre los finales del siglo XIX y principios del XX, propagarse por el resto de Europa y América. Como elemento coincidente, en todos los casos, su tratamiento fue dispuesto como base cognitiva de

la historia nacional, por lo que sus contenidos propedéuticos sólo se previeron en la enseñanza primaria, concepción defendida por autores como Dewey, Cousinet y los seguidores de Rousseau, Salzmar y Pestalozzi.

En Cuba, los orígenes de la Historia Local, como concepción didáctica, se remontan al siglo XIX, con la figura de José de Luz y Caballero, quien en la temprana fecha de 1835 y ante la Sociedad Económica Amigos del País, declaró: “...es sumamente interesante para la patria infundir a sus hijos, con la leche, un amor entusiasta por ella, no habiendo modo más propio de conseguir tan preciado fin como el de familiarizar al niño con ciertos recuerdos de la historia peculiar de su pueblo nativo - para que sirva como de núcleo a la de su nación, y después de las demás del mundo(...) colocándose el alumno en su aldea, digámoslo así, como un centro a quien deberán referir los puntos más notables que se hallan en la periferia. Este sería el medio de dar desde el principio cierta realidad al estudio de la historia”. José de la Luz y Caballero. (1950: 91-93)

En el siglo XIX, sin embargo, los estudios locales fueron bastante esporádicos, solo constan algunos trabajos realizados en Santiago de Bejucal, en Occidente, Santiago de Cuba y Puerto Príncipe, en Oriente.

En los primeros años del siglo XX, pedagogos e historiadores, entre los que se destacan: Carlos de la Torre, Vidal Morales y Morales, Manuel Sanguily y Esteban Borrero, abordan la importancia de la historia local en la formación de sentimientos patrióticos, por lo que consideraron necesario relacionar ésta con los estudios de la Historia de Cuba; el tema fue recogido en una publicación de 1901: el **Manual o Guía para los exámenes de maestros y maestras**, donde se declara: “Por mucho que se recomiende el cosmopolitismo en la enseñanza de la historia, adviértase que la de la localidad y la de la patria en general han de ser objeto en todos los grados de mayor consideración porque en último resultado, nos ha de interesar más nuestro país que los ajenos.” Carlos de la Torres (1901: 48 y 49).

El manual, aunque no establece orientaciones metodológicas para incursionar en la enseñanza, recomienda inclinar a los alumnos hacia el conocimiento de la historia de sus familiares, vecinos, el pueblo donde viven, los lugares próximos donde hayan ocurrido sucesos memorables y las fechas patrióticas. Los elementos contenidos en el manual, de evidente carácter progresista y de gran vigencia en la didáctica, fueron ignorados por La Circular No. 5 del 20 de mayo de 1901, que acordó los cursos de estudios y métodos de enseñanzas que habrían de regir en las escuelas públicas de instrucción, a partir del año escolar de 1902.

Algo más tarde, Pedro García Valdés señalaba que el estudio de la localidad capacita al niño para inferir lo nacional y lo internacional; en tanto Miguel Angel Cano expresaba un sentir similar, manifestado: *"en primer lugar no se pretende enseñar historia con el estudio de la Historia Local, aunque historia es, sino que simplemente se aspira a preparar al niño para el estudio de la historia"*. (1918: 70).

Ramiro Guerra, importante historiador y uno de los más expertos pedagogos de la etapa republicana y que fue, también, *"probablemente, el máximo propulsor de la enseñanza de la Historia Local en la primera mitad de este siglo"* Waldo Acebo Meireles (1991: 7) bajo la influencia de la pedagogía norteamericana y las ideas del genial Juan E. Pestalozzi, retoma, junto a otro grupo de pedagogos, la necesidad de llevar a los programas docentes los elementos de la localidad. Este hecho se materializa con la elaboración de los planes y programas para el curso 1925 - 1926, donde logra introducir la reclamada enseñanza en el programa del tercer grado, como antecedente de los estudios de Historia de Cuba que recibirían los alumnos en 4to, 5to y 6to grado. Los cambios fueron avalados por la Circular No. 114 de 1926, que modificaba los cursos de estudios para las escuelas urbanas y rurales de la Enseñanza Primaria Elemental. La enseñanza de la Historia local tuvo como barrera la ausencia de textos destinados a este fin y la falta de preparación del personal pedagógico que debía acometer la tarea.

Hasta 1944, la situación referente a la enseñanza de la Historia Local se comportó más o menos de forma similar, convirtiéndose en práctica la concepción de verla como un punto de partida, como antesala de la Historia Nacional y separada de esta. Los planes de estudio mantuvieron el carácter propedéutico de su enseñanza, concebida para el tercer grado. A partir de esta fecha, los congresos de Historia enfatizaron sobre el estudio de la historia local, aunque se avanza muy poco en lo que respecta a su instrumentación didáctica.

La pedagogía utilizada para alcanzar los objetivos propuestos en los citados planes, denota una mezcla de las corrientes filosóficas y pedagógicas del momento, entre las que se destaca: el Positivismo y la Escuela Nueva, en pleno desarrollo por estos años en nuestro país. Lastrada, además, por la ineludible realidad que fue el insoslayable vínculo de la educación con la ideología de la clase en el poder, que frustraba los anhelos de los maestros y los condenaba a conformarse con tratar determinadas figuras o hechos de la localidad de manera aislada.

El triunfo de la Revolución Cubana, en 1959, provocó un cambio trascendental en toda la vida política, social y económica de la nación, donde la educación fue, desde los primeros momentos, un

objetivo central y priorizado de esas transformaciones. La enseñanza de la historia fue enriquecida, como parte de un profundo cambio de mentalidad y el Materialismo Dialéctico e Histórico, con sus análisis científicos de la sociedad; aunque lastrado por enfoques dogmáticos, pasó a liderar todo el proceso de revitalización y movimiento historiográfico.

A pesar de la revalorización que se produce en la Ciencia Histórica Cubana, los primeros planes redactados para el curso 1961-1962 eran muy similares a los de 1944, en lo que a Historia Local se refiere; por lo que pasaron sin dejar huellas, ni siquiera para la historiografía, situación que perdura hasta la década de los setenta.

Desde el punto de vista metodológico, lo tratado sobre enseñanza de la historia, antes de 1989, apenas recogía el elemento local; tal es el caso de la obra de Silvia Nereida, **Metodología de la Enseñanza de la Historia** publicado en 1974 por la Editorial Pueblo y Educación y que, aunque, indudablemente marcó pautas en el campo de la enseñanza de la Historia; sólo hace una ligera alusión a su tratamiento y la del colectivo de autores encabezado por Rita Marina Álvarez de Zayas, Horacio Díaz Pendás y Justo Chávez; **Metodología de enseñanza de la Historia**, donde ni siquiera se menciona.

La publicación del libro **Metodología de la Enseñanza de la Historia del Nivel Medio** en 1978, bajo la autoría del soviético de N. G. Dairi, por vez primera, en la etapa revolucionaria, llevó al maestro el mensaje de la necesidad de darle tratamiento, en el nivel secundario, a los contenidos locales de historia en los programas de estudio de la historia nacional, lo cual constituyó un importante aporte, que, aunque con un poco de retraso, fue retomado por nuestra pedagogía e introducido en el programa de la asignatura Historia de Cuba para noveno grado, a partir del curso 1988-1989.

Se le debe, a este período, también, la creación de más 160 museos municipales, la redacción de las monografías locales y regionales, con la colaboración de más de tres mil maestros, profesores y otros funcionarios, la reorganización de los historiadores empíricos y profesionales en la Unión Nacional de Historiadores de Cuba (UNHIC) y el restablecimiento de la periodicidad de sus congresos nacionales, la restauración de las principales zonas históricas y culturales de las diferentes provincias y la atención a un conjunto de monumentos bajo la égida de la Organización Nacional de Patrimonio, entre otras muchas acciones; todo fruto del serio trabajo encabezado por las comisiones de historia del Partido en las diferentes provincias.

Es indudable que el impulso de esta etapa ha sido significativo, coherente y sistémico; sin embargo, los cambios fundamentales desde la prospección didáctica llegaron, fundamentalmente, a partir de los años noventa, cuando Waldo Acebo Meireles, con su libro **Apuntes para una metodología de la enseñanza de la historia local en Cuba**, por primera vez, recoge abierta y explícitamente elementos pedagógicos del tratamiento a la Historia Local, desde la perspectiva cubana y trabajos de E. Torres Cuevas (1992); I. Núñez (1993), O. Zanetti (1995); C. Torres (1996); J.I. Reyes (1999); A. Palomo (2001) y A. Laurencio (2002); entre otros, proponen soluciones viables al problema, lo que posibilita la ampliación y perfeccionamiento de los estudios regionales, el aumento del número de fuentes documentales y bibliográficas para apoyar el trabajo docente e historiográfico; así como despertar el interés y fomentar la preparación individual de los profesionales.

Como consecuencia de todo lo anterior, el programa de Historia de Cuba de noveno grado se ha visto inmerso en paulatinas transformaciones. Inicialmente la aspiración de sus creadores fue que los conocimientos de la historia más reciente se relacionaran con la vida práctica de los estudiantes, al reconocer la necesidad de emplear el método investigativo para que los adolescentes interiorizaran la relación pasado - presente - futuro que conforma la historia de su localidad, especificar la necesidad de detenerse en personalidades y hechos relevantes del área e imbricar, a diferencia de otrora y esta es su mayor novedad, la historia local dentro de los contenidos del programa general de Historia de Cuba.

La propuesta se muestra interesante y motivadora; pero, a la hora de su ejecución en la docencia, perdía efectividad, denotando una marcada dicotomía entre la forma de relacionar los contenidos locales y nacionales, al caer nuevamente en errores de anteriores etapas.

El profesor, en el citado programa, contaba con dos horas clases, ubicadas al final de cada unidad para desarrollar los contenidos referentes a la localidad. De esta manera, al aislar el contenido local del nacional se generaba un problema, al estudiante no relacionar los contenidos y asimilarlos unos al margen de los otros.

La negativa situación tuvo su rectificación en una breve aclaración, de las autoridades del MINED, que orientaba el tratamiento a los contenidos locales de acuerdo y con relación a la temática que se estudie; sin embargo, la manera en que se previó el tratamiento a lo local, supeditaba todo el proceso a la maestría y la voluntad de acción del profesor, lo cual constituyó otra barrera para su ejecución, porque no todos los docentes cuentan con suficiente conocimiento histórico - cultural que le permita programar actividades extracurriculares con el objetivo de suplir el déficit de tiempo.

El hecho se agrava con el profesor integral que, generalmente, al ver crecer las limitaciones de tiempo, centra su labor en el cumplimiento de la propuesta metodológica de las videoclases, que ofrecen una visión capitalina del problema y dirigen el interés de los estudiantes hacia determinados elementos fácticos, que lo llevan de forma involuntaria y recurrente a separar lo local de lo nacional. En sentido general, el estudio de la Historia Local, como parte de la enseñanza de la historia de Cuba, aún presenta algunas deficiencias:

- ❑ Las monografías elaboradas, en muchos municipios y provincias, aún se encuentran en proceso de rectificación y revisión editorial: situación que las aleja de los profesores del nivel medio, que en la generalidad tampoco formaron parte de los equipos de investigación, por lo que hay que educarlos hacia su utilización.
- ❑ No existe una metodología que oriente como combinar con las teleclases el elemento local y al dejar al libre albedrío la operatividad del profesor, hace que, en muchas ocasiones, pierda el verdadero sentido pedagógico e histórico.
- ❑ Algunos museos no cuentan con suficientes documentos y objetos para posibilitar el análisis coherente y cronológico del proceso histórico de lo local a lo nacional y el material patrimonial que atesoran no se explota debidamente con fines didácticos, en tanto las localidades más alejadas de su área de ubicación no participan en la utilización de sus muestras con fines docentes.
- ❑ No todos los docentes realizan con efectividad el tratamiento metodológico, que incluya coherencia y correspondencia entre la necesaria y no siempre comprendida relación historia nacional - historia local, de acuerdo con los objetivos establecidos para la asignatura en el nivel de enseñanza, por lo que convierten, en el mejor de los casos, la Historia Local en una sumatoria de ejemplos que ilustran someramente la Historia Nacional.
- ❑ La existencia de las salas de historia en las escuelas, lejos de ayudar a despertar el interés por el conocimiento histórico, en los pocos casos que se utiliza, no se organiza en correspondencia con los programas, alejando su esencia de los intereses históricos y didácticos de los pupilos, que sólo ven en ellas un local más, un lugar frío, que no despierta su curiosidad, ni invita a la investigación.
- ❑ Subsiste, aún, la ausencia de un enfoque definitorio de la acepción histórica y pedagógica de la **Historia Local**, en tanto los profesores y estudiantes manifiestan confusiones en la interpretación de **localidad** y **región** históricas como espacios de concreción de sus actividades

educativas, lo que puede estar dado en sus orígenes, al no contemplar una frontera que las delimitara.

Es oportuno señalar al respecto que, la Historia Regional y la Local, como la Historia Social, están influenciadas por la Escuela de los Annales y su revolución renovadora de la teoría y la práctica historiográfica del siglo XX y enriquecidas, logrando una dimensión mayor con la aplicación del marxismo al análisis histórico.

Estos enfoques constituyen una alternativa para el desarrollo de las Ciencias históricas y desde la dimensión pedagógica fundamentan concepciones didácticas que favorecen la comprensión, por los estudiantes, de los acontecimientos ocurridos en determinados territorios en su vinculación nacional; sin embargo, pese a que en nuestro país existen importantes estudios al respecto, bajo la autoría de: J. Le Riveren Brusone y Juan Pérez de la Riva (décadas de los sesenta - setenta), O. Portuondo (década de los ochenta) y H. Venegas y W. Acebo Meireles (décadas de los ochenta hasta hoy), autores escogidos como modelo por su constancia en el tema; la confusión inicial sobre la conceptualización de historia local, región y localidad histórica, prevalece, sin rectificaciones en la praxis pedagógica.

Los marcos regional y local, continúan reducidos a límites determinados por leyes o decisiones administrativas y no por "*... procesos o hechos humanos colectivos que dan sentido, llenan de contenido los espacios y los identifican.*" Julio Le Riverend (1986; 96); tal es el caso, del nuevo Proyecto de Secundaria Básica y las videoclases, que como modelo se están trabajando en todas las escuelas, donde se establece el límite local en los hechos que acontecieron o acontecen desde la comunidad hasta la provincia y no se aclara que el problema, realmente, se centra en cómo determinar un concepto que no niegue la flexibilidad, de acuerdo con los diferentes niveles de lo que se estudia, sin afectar los límites históricos y culturales reales, ni caer en estrechas rigideces geográficas.

En Cuba las regiones históricas se crean a lo largo de los siglos. Para la autora, la **región histórica** incluye *un territorio más o menos extenso, formado, como regla, alrededor de un núcleo urbano, que actúa como elemento aglutinador, al ser centro administrativo, económico y cultural.* La población de dicha región *presenta* como tendencia elementos identitarios que la caracterizan, incluido, en muchos casos, una de las variantes del español hablado en Cuba. La región contiene a su vez subregiones, que a pesar de su relativa estabilidad no permanecen estáticas, por lo que puede

ocurrir que una subregión, llegado un momento, pueda ser valorada como región, o surjan nuevas subregiones.

Sin embargo y especialmente desde el punto de vista didáctico *“No puede confundirse la historia regional con la local, aunque están indiscutiblemente relacionadas.”* Arístides Medina (1986: 31). Y ello se debe a que, dentro de una región se pueden delimitar varias historias locales, o considerar que la historia regional es la unión dialéctica de las historias locales. No obstante, aunque es evidente ser capacidad de ser contenible, tergiversar su relación es galimatías impropio; que en el argot popular, equivale a *“meter la Habana en Guanabacoa”*. La solución, por lo tanto, debe encaminarse por vía de la relatividad operacional del concepto.

En lo que respecta a la **Historia Local**, tradicionalmente se hace coincidir esta con los límites políticos - administrativos, fundamentalmente de los municipios. Desde el punto de vista de la didáctica, actualmente se concibe llegando su extensión hasta la provincia; no obstante, esta autora considera que ella debe ser construida, por los maestros, a partir de las exigencias educativas y deben tener presente que, la **localidad**, que es en definitiva quien la contiene, parte del lugar donde está situada la escuela, las tradiciones, los sitios históricos y patrimoniales, que la rodean y las necesidades educativas.

Acceder a su análisis evolutivo - conceptual facilita la percepción axiológica del problema, por coexistir una diversidad de criterios entre los didactas. Por ejemplo: Waldo Acebo (1991: 22), la considera como: *“el estudio hecho por los alumnos, bajo la orientación del maestro, de los hechos, fenómenos y procesos singulares y locales del pasado lejano o próximo, y del presente, de determinado territorio, en su relación con el devenir histórico nacional.”*

En tanto, la Doctora Idania Núñez La O (1993: 15) la conforma como *“La selección de hechos, procesos, fenómenos singulares y locales del pasado lejano o próximo y del presente, en su relación con el devenir histórico nacional; así como las personalidades que actúan en ello, de un determinado territorio con flexibilidad de límites, de acuerdo a un interés pedagógico concreto, en el cual los escolares asumen una posición activa en el estudio e investigación de las fuentes, para lo cual establecen comunicación cognoscitiva y afectiva con la localidad, todo ello bajo la dirección del maestro”*.

Es loable, en ambas definiciones, su operatividad pedagógica, como eslabón esencial para unificar dialécticamente el contenido del aprendizaje con la práctica social, a través del elemento vivencial; que hace interactuar a los estudiantes con su contexto, realidad social, cultural, política y

medioambiental; de manera que a través de sus raíces pueden llegar a la significación práctica de la historia que ellos mismos "construyen" y que forma parte de la de la nación. No obstante, los citados autores, mediatizan la parte actitudinal y procedimental del proceso de interacción alumno comunidad, a la disposición del maestro.

Con una prospección diferente, el investigador Bárbaro Caimary (1999: 7) la asume como: *"El estudio de los hechos históricos acontecidos en la localidad (entendida ésta no sólo como la vecindad, sino extendida geográficamente a la división político administrativa de la provincia) que trascienden la cotidianidad y que, de un amanaera u otra, aportan algún elemento importante para el estudio de la historia nacional"*. Esta definición poco se acoge a las características pedagógicas de la Historia como asignatura; pues margina el papel del estudiante en el proceso educativo, a la vez que subordina la operatividad dialéctica de la historia local a la actual división político - administrativa y se ha valorado en este análisis, que en dependencia de la etapa histórica analizada, la relatividad de su extensión no debe traer confusiones, sobre todo para los estudiantes, en el entendimiento de las diferencias entre localidad y región. Ha de tenerse en cuenta, además, que la división política administrativa de 1975 no siempre tuvo en cuenta las regiones históricas culturales existentes, pues su basamento fue fundamentalmente económico.

Aún con la frescura de su reciente declaración, el investigador Amaury Laurencio la determina como: *"una concepción didáctica que se proyecta hacia el estudio de los hechos, procesos, fenómenos y personalidades de la localidad en su integralidad sociocultural; en estrecho vínculo con el devenir histórico de la nación, desde la óptica de la relación pasado - presente- futuro."* (2002: 70). Es muy significativa la manera en que el autor asume el papel de la relación dialéctica pasado - presente - futuro para el estudio, conocimiento y actuación sobre la historia local. No obstante, es importante tener siempre presente que esta es, en sí, una corriente historiográfica y que sólo al ser utilizada con fines pedagógicos, adquiere funciones didácticas que la separan de la posibilidad de verse o estudiarse como un fin en sí misma, para convertirse en medio pedagógico; vehículo a través del cual con el estudio y conocimiento de lo hechos, procesos y personalidades más significativos de la localidad, se fortalezca la Historia Nacional.

En sentido general, todos los autores obviaron el papel del patrimonio, categoría que la lleva a ser vista y a operar más allá de una fuente, al representar la posibilidad de contribuir a formar una conducta en valores en los estudiantes.

La **localidad histórica**, como se señala, ha presentado tradicionalmente dificultades en su tratamiento, confundándose en muchas ocasiones con localidad geográfica, tal es el caso de la utilización histórica del siguiente concepto, que la determina como un: “... *territorio que permite la realización de observaciones durante las actividades de aprendizaje de los alumnos, ya sea en los alrededores de la escuela o en un área que posea un radio de 7 u 8 Km. Y que tiene como centro la escuela.*” Ramón Cuétara López (1984: 65).

La rigidez del concepto, limita la acción socializadora que la investigación histórico - pedagógica requiere, afectando su determinación espacial y las potencialidades educativas del patrimonio local. Soslaya, además, que lo local puede trascender las fronteras de la escuela, e incluso del municipio, para llegar a fuentes históricas de otras localidades cercanas; sobre todo porque, desde el punto de vista didáctico, en esas áreas pueden aparecer nuevas fuentes y conocimientos que amplíen el universo cultural de los estudiantes y enriquezcan la enseñanza de la Historia de Cuba.

Específicamente en el ámbito de la enseñanza de la Historia, el propio Waldo Acebo (1991: 21) propone: “*un territorio, más o menos extenso, con una población estable, históricamente constituida; con una organización económica, social, política y culturalmente definida; que forma parte y se supedita, de alguna forma, a una estructura mayor, superior, más compleja*”. Concepto que, aunque se aviene a lo referido por los sociólogos como comunidad*, donde el barrio, el municipio o la provincia pueden tener cabida, margina: “*dimensiones importantes como la sociocultural, la microcontextual y la psicológica; aspectos de incuestionable rigor para el análisis holístico de toda agrupación humana.*” Amaury Laurencio (2002: 71)

En tanto José Antonio Rodríguez (1999: 33) plantea que: “*la localidad o región no es algo estático, homogéneo; sino que su identidad se sustenta en la diversidad y desarrollo diferenciado, interno, de sus subregiones, comunidades, aldeas, barrios o zonas histórico - sociales, cuyo origen obedece a un desarrollo histórico previo y condicionante del mismo*”. No obstante, y pese a reconocer la relatividad de la concreción de la localidad, también incide en el error, ya común, de considerar localidad y región como elementos coincidentes y aunque la localidad es parte de una región, no puede contener la primera. Además lo relativo depende de quien lo explique y del lugar donde se analice.

Lo que sí es cierto y se deriva del análisis anterior es que, de una manera u otra y desde el punto de vista pedagógico, la historia local y la localidad histórica se imbrican. Se debe tener presente que la

* Comunidad: entiéndase como unidad social y territorial enmarcada en un contexto de mayor amplitud que el puramente geográfico.

historia local transcurre en un contexto determinado que es la localidad histórica. Dada las monografías de historias locales existentes, éstas siempre se corresponden con los actuales municipios, presentando en ocasiones, producto de la existencia de límites territoriales arbitrarios, deficiencias que afectan el ámbito cultural. Por lo que en su uso pedagógico, sin negar la propuesta de relatividad del Ministerio debe incluir la localidad y la historia local afectivamente más cercana al escolar.

El análisis anterior revela que desde el punto de vista pedagógico la Historia Local y la localidad histórica convergen en una unidad procedimental, la cual es posible definir de la siguiente manera:

Localidad Histórica - Pedagógica: *extensión flexible y relativa del territorio geográfico, para su utilización con fines educativos; donde el estudiante, con la guía adecuada del profesor y la utilización de elementos vivenciales, descubre, conoce, investiga y estudia los hechos, personalidades y procesos históricos de forma independiente o colectiva, a la vez que desarrolla habilidades actitudinales y procedimentales que le permiten contextualizar el conocimiento, afectivamente cercano, como parte del devenir nacional y siguiendo la relación pasado - presente - futuro.*

Valor formativo de la unidad de lo local y lo nacional.

El tratamiento de los procesos históricos locales, como parte de la Historia de Cuba, constituye un aporte significativo en la educación de las nuevas generaciones, particularmente en lo que refiere la formación de valores y sentimientos y la asunción de una correcta concepción científica del mundo: *"... con el tratamiento de la Historia Local se establece una interrelación con la comunidad que facilita la aceptación por el escolar de ideas y puntos de vista, en la medida en que el profesor sea capaz de tocar sus sentimientos y emociones."* Idania Núñez (1993: 19)

La localidad es el medio por excelencia para explicar y ejemplificar los conocimientos generales que se enseñan y aprenden de la Historia Nacional y verificar el cumplimiento de las leyes sobre el desarrollo social, sobre la base de las experiencias; a la vez que posibilita el desarrollo en los adolescentes de los aspectos intelectual, volitivo y emocional. Ella brinda la posibilidad de que el alumno palpe la realidad histórica, la sienta cercana a él, imagine que la vive y la construya. Utilizando todas las vías y métodos que lo aseguren; la misma: *"además de coadyuvar a la comprensión del material fáctico, permite la aproximación de los alumnos a la investigación, es*

decir, a la búsqueda activa, a desarrollar una relación afectiva a partir de lo más cercano, de lo que para él tiene un significado, un valor.” Haydee Leal (2000: 43).

Estas consideraciones aplicadas al enfoque actual de la enseñanza de la Historia Patria, resaltan sus valores en la contribución de la formación de los estudiantes, desde diferentes puntos de vista. De ellos, asumimos por su importancia, lo que aporta la unidad de lo local y lo nacional en la enseñanza desde la arista que comprende:

□ **El valor intrínseco de los hechos y acontecimientos que aporta la Historia como ciencia.**

Desde esta arista, el aprendizaje de los escolares se estimula al poder ellos, con sus propios esfuerzos, corroborar la autenticidad de acontecimientos que hasta entonces les llegaban como una leyenda, una narración épica, *“literatura en forma de cuento”*, María Ramos (2002: 5) de lo que pudo haber sido y que en muchas ocasiones les pareció imposible. De modo tal que una historia no mate ni subvalore la otra, sino que la engrandezca y la refuerce en la misma medida que su unidad actúe como garante integrador de lo nacional, desde una perspectiva que contrarresta el localismo acrítico y evita su fomento en la mentalidad de los adolescentes.

Puede explotarse, también, la historia local como medio de aproximación probatoria al contexto del hecho o figura que se estudie. Se debe, para ello, crear el compromiso afectivo de los educandos con el hecho analizado, cuidando no relacionar el término proximidad con la categoría espacio; pues, a lo que generalmente se le llama “próximo”, por estar ahí, muchas veces en la propia comunidad donde se encuentra enclavada la escuela, puede o no conocerse y si no tiene promoción, es un hecho “lejano” que tiende, incluso, a desaparecer con el deceso de los testigos y participantes, ya que: *“Lo que lo hace próximo o no, es mi relación afectiva con el mismo, y esto no es un problema espacial o temporal, aunque estos aspectos puedan influir en ello.”* Waldo Acebo Meireles (1991: 12).

La localidad puede jugar un papel importante como coauspiciadora de la memoria histórica, dado que con la interacción del estudiante con las fuentes primarias, el olvido es menos posible y el interés por el conocimiento histórico crece. En consecuencia, la visita al museo, la actividad en/ o en coordinación con la sala de historia, las excursiones históricas, los testimonios de protagonistas de determinadas acciones, el trabajo con documentos, la realización de investigaciones y en sentido general, el contacto con el patrimonio, son determinantes en la conformación de habilidades que le posibilitan al alumno comprender y actuar en correspondencia con la relación dialéctica pasado - presente - futuro.

□ **La Historia Local como potenciadora de la educación para la paz y por los derechos humanos.**

Esta arista, aunque es muy rica y brinda múltiples posibilidades al educador, es de las menos tratadas en la pedagogía cubana, sobre todo porque su interpretación más generalizada, la reduce a: *“modelo que genera formas alternativas de pensar, sentir, vivir y actuar en el plano personal y colectivo, potenciando la capacidad para afrontar los conflictos, protestas, resistencia política y social (cambios de gobiernos, problemas étnicos, raciales, religiosos, de género...) desde una perspectiva no violenta.”* Ramiro Reyes Esparza (1991: 7)

Se le entiende, además, como: *“valor condicionante de todo proceso de humanización, que supone tanto la eliminación de formas de violencias ocultas en la convivencia, como el saber convivir creando ámbitos de concordancia y de participación en la felicidad de los demás. La paz no es, pues, sinónimo de indolencia o de apatía ante las cosas o los acontecimientos adversos, sino la aceptación de ellos, con temple, actitud de sosiego y serenidad, en un esfuerzo continuado por superarlos”* Ramón Medina (1998: 34).

Ambos criterios representan la clásica propuesta de los centros de poder capitalista de aceptar el mundo que nos corresponde vivir tal cual es: neoliberal, injusto, terrorista; sin pretensiones de cambios. Existen corrientes contrapuestas al respecto, se manejan dos criterios acerca de la paz: uno que reconoce una paz negativa (ausencia de guerras) y otro que prevé una paz positiva (ausencia de violencia estructural que define un estado de hecho, donde la justicia social es respetada y los pueblos viven en entendimiento armónico) Jacques Semelín (1991: 6). Las dos posibilidades constituyen utopías.

En Cuba tras la fundación de la Comisión de Educadores por la Paz y los Derechos Humanos en octubre de 1997, el concepto de paz se ha ampliado y no se entiende solamente como el antónimo de la guerra entre los estados, sino como: *“...una condición que implica la vida individual de los sujetos, las relaciones interpersonales, la soberanía nacional y las relaciones entre las naciones, a partir del respeto a todos los derechos humanos.”* Consuelo Viciado (2000: 4).

Lo que significa que, educar para la paz, desde o para los currículos escolares, con la visión de la historia local como parte de la Historia de Cuba, posibilita la formación integral y multilateral de niños y jóvenes para su mejor inserción en el contexto social y medioambiental en que viven,

fomentando en ellos valores morales éticos, estéticos, humanos y de justicia social, desde varias dimensiones:

Individual, que supone interiorizar una ética personal que promueva y exprese la autoestima, el cuidado de la salud, el desarrollo de la riqueza espiritual; que incluye el desarrollo de la memoria histórica, la protección de la naturaleza, del entorno y del patrimonio local; con la suficiente confianza en sí, como factor del éxito en su empeño y la condición de vivir en armonía consigo mismo. *“Se trata de aprender a conocer, a actuar y a vivir en su entorno.”* Consuelo Vicedo Domínguez (2001: 11)

De Género, que auspicie la igualdad entre niños y niñas, muchachos y muchachas, adolescentes y jóvenes; que promueva el rescate de la participación de la mujer en la localidad, a través de los más de 150 años de lucha por lograr y mantener la independencia nacional, el papel de la Federación de Mujeres Cubanas, el respeto a la individualidad genérica, etc., a través de rescate de la historia local, incluyendo la familiar y la del hombre común; significa pues, **ser él o ella sin apartarse de la identidad e idiosincrasia del pueblo.**

Contextualizada, que promueva el descubrimiento, entendimiento, estudio y asimilación reflexiva y crítica de la situación de la localidad, como parte del territorio nacional, sus luchas anteriores y actuales, logros y dificultades en la construcción de una sociedad más justa; papel de las organizaciones sociales y de masas, de la comunidad, en el fomento de la justicia social con iguales oportunidades para todos. Con conocimiento de pasado y actuación en el presente, que garantice el futuro; es decir: **aprender a ayudar a construir la paz de la nación y el mundo desde su terruño.**

Social, que desarrolla la aspiración de una ética en las relaciones de los estudiantes con sus compañeros de aula, la familia y otros coetáneos, sobre la base de la solidaridad, el respeto a las diferencias, la tolerancia, la defensa de opiniones propias. Esta dimensión puede fomentarse a partir de investigaciones sobre figuras de la localidad de la historia pasada o actual, que conlleve al entendimiento de la importancia de **aprender a convivir con los que nos rodean.**

Educar para la paz desde una óptica que comprenda la relación local - nacional - universal conlleva, además, a una nueva forma de aprender - enseñar - aprender, una vivencia de los valores; una relación íntima, estrecha y armónica de la educación con y para la vida. Donde se rescata lo conceptual y se agrega lo actitudinal y valoral, a través de la incorporación de aspectos afectivos por medio del comprometimiento del estudiante con la Historia, desde una posición partidista, patriótica y progresista; elementos recogidos en el nuevo modelo y programa de enseñanza secundaria.

Es por tanto, la educación para la paz y los derechos humanos, una dimensión del proceso docente educativo que debe actuar continua y permanentemente como parte de la formación integral de las jóvenes generaciones y que vista desde la concepción actual, que contempla la Historia Local como parte del programa integrador de la asignatura en la enseñanza secundaria básica, puede contribuir al logro de los objetivos formativos del nivel. De esta manera la educación para la paz influye directamente en toda la estructura escolar: organización del proceso, relaciones profesor - alumno - familia, desarrollo cultural, cuidado del medio ambiente y la prospección patriótica, valoral e identitaria.

1.3 El patrimonio cultural. Su utilización en el contexto pedagógico.

Como concepto, patrimonio es un término polisémico que ha experimentado un continuo proceso de construcción y enriquecimiento, dado su carácter abierto. La palabra patrimonio surgió ligada a la propiedad, según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia procede *del latín "patrimonium, hacienda que una persona ha heredado de sus ascendentes"*; y ofrece como acepción actual *"bienes propios adquiridos por cualquier título"*. La Enciclopedia Encarta 2004, por su parte, lo define como *"bienes que una persona hereda de sus ascendientes"*. Existe recurrente coincidencia en el término en lo referido a lo que se recibe de los antecesores, lo que denota que en este sentido y por origen, el patrimonio comprendió, fundamentalmente, los bienes que poseía alguien y que le daba un lugar en la sociedad; para lo que fijó su atención en el patrimonio familiar, como herencia, aunque luego se amplía a los bienes en general que posee una persona natural o jurídica.

En esta última acepción, el patrimonio no se limita a un individuo y los bienes materiales que hereda; si no que se extiende a un contexto mucho más amplio, que va desde la localidad, pasando por la nación, hasta alcanzar carácter universal y recoge como parte del mismo, la cultura acumulada en forma de conocimientos, tecnología, artes, leyendas, tradiciones, creencias, etc. Su evolución se amplía de lo personal a los bienes sociales, incluso los intangibles.

Inicialmente, 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 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 que la ciudad y los espacios urbanos cobran valor, como expresión de poder, esplendor, posibilidad de atraer a viajeros y recaudar dinero; razones por las que el Estado, indirecta y subconscientemente, realiza una valoración económica del patrimonio. Se perfeccionan y ordenan las colecciones artísticas; esta vez, siguiendo el criterio del valor artístico de la pieza e iniciando las prácticas de restauración, las normas de protección y el surgimiento de los museos. Esta época concluye inmersa en un fenómeno de incalculable trascendencia histórica y que marca la transición hacia el mundo contemporáneo, la **Ilustración**. La misma lleva al nacimiento del concepto de cultura y el interés consciente y académico por la historia, que se reflejará posteriormente en el nacimiento de las ciencias históricas: la Historia del Arte, la Arqueología, etc.; bajo la égida, en muchos casos, del gobierno; tal es el caso de las excavaciones arqueológicas de Pompeya y Herculano promovidas por Carlos III, quien antes de ser monarca de España, fue rey de Nápoles.

Fueron objetos del período de la ilustración, también, el estudio y catalogación, de manera sistemática, de las obras de arte, la definición de los períodos a que pertenecían y el estilo empleado en sus construcciones. Simultáneamente se gesta un incipiente sentimiento de valoración de la naturaleza, de amor al paisaje; ideas sistematizadas en la corriente romántica, “*antecedente directo del concepto ecologista contemporáneo y de respeto al patrimonio natural*”. Asunción Hernández (1998: 221).

La Revolución Francesa, durante la etapa insurreccional, repercutió gravemente y de forma directa sobre el patrimonio, al propiciar su devastación inconsciente, en el intento de destruir las propiedades de la derrocada monarquía. Afortunadamente la actitud de la Primera República fue totalmente opuesta al desastre y desarrolló, oportunamente, un conjunto de acciones para legislar su protección, entre las que se destaca la creación de las comisiones de monumentos y la formulación del concepto moderno de patrimonio, cuya autoría le corresponde al diputado Jean Baptiste Mathieu, al definirlo como: “*una especie de existencia del pasado*”, en un discurso ante la cámara francesa, en septiembre de 1793. Asunción Hernández (1998: 221).

A partir del siglo XIX, los estados han promovido un esfuerzo sistemático, institucional, legislativo y cultural para construir el concepto de patrimonio desde la práctica de la restauración, concebida y guiada por documentos programáticos, llamados “*Cartas Internacionales*”. En el XIX se generaliza

la idea de que el patrimonio es la huella de los pueblos y sirve a estos como elemento de identificación nacional, a la vez que se desarrolla la restauración moderna y la protección legislada del patrimonio

En el siglo XX la restauración se convierte en ciencia, su metodología y criterios se llevan a las mencionadas "Cartas Internacionales"; que con periodicidad asistémica han perfeccionado y ampliado el concepto de la siguiente forma:

- La Carta de Atenas, 1931: habla de monumentos históricos - artísticos y entiende el patrimonio como un "*monumento aislado*".
- La Carta de Venecia, 1964: amplía el concepto de patrimonio de monumento al de "*entorno*" y considera que ambos tienen el valor de testimonio de una civilización.
- La Carta Europea del Patrimonio Arquitectónico, 1975: mueve el concepto de monumento al de "*asentamiento*", sin que necesariamente este tenga que tener una edificación de interés excepcional, incluyendo por vez primera los valores ambientales al margen del interés excepcional de un monumento singular.
- El Coloquio de la UNESCO, en Quito, 1977, incluye a los *centros históricos* como parte del patrimonio.
- La Carta de Florencia, 1981: consideró como monumento a los "*jardines históricos*".
- La Convención de Granada, 1985: insertó dentro del patrimonio arquitectónico a los monumentos, "*los conjuntos arquitectónicos*" y los "*sitios*".
- La Carta de Toledo, 1986: establece que toda "*trama urbana*" de las ciudades históricas formaba parte del patrimonio.
- La Carta del Restauo de Roma, 1987: incluyó el patrimonio "*bibliográfico*", "*documental*" y en general, "*todos los objetos de cada época y área geográfica que revistan significativamente interés artístico, histórico y en general cultural*". En ella se cambia el término de monumento por el de "*manufactura histórica*".

Desde las perspectivas de la actualidad, el concepto patrimonio ha sido enfocado de diversas formas. Por ejemplo, para el investigador Llorenç 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 periodos 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.

Para José Luis García (1992: 299) patrimonio equivale a recursos: "*Son recursos que en un principio se heredan, y de los que se vive, se pueden modificar, evolucionar hacia nuevas formas y hasta desaparecer.*" De lo que se infiere que la responsabilidad de legación a sus descendientes está siempre en manos de los herederos.

Entre este autor y Prats existe coincidencia en la forma de ver la relación cultura - patrimonio, pese a la apócrifa paradoja entre el carácter cambiante y activo de la cultura y el tradicionalista del patrimonio.

En tanto para Asunción Hernández (1998: 218) el patrimonio se concibe 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*" y lo vincula con el Romanticismo, por la coincidencia en algunos de sus referentes, tales como: naturaleza incontaminada, historia, inspiración emotiva e historia, etc. Hecho que resulta significativo si se aprecia esa *naturaleza* como expresión de posibilidad de subsistencia, la *historia* como expresión del pasado en su relación dialéctica con el presente y el futuro y el *genio o la inspiración* como las posibilidades individuales que trascienden. Por lo que, aunque no es un dogma su cumplimiento, cualquier elemento que participe de alguna de estas características es susceptible de ser patrimonializado; lo que no niega que para lograr su activación funcional han de converger ideas, valores, símbolos e identidad. De ahí su gran valor como recurso didáctico que puede abarcar lo local, lo supranacional e incluso lo universal.

Jesús Estepa, por su parte, lo concibe como: "*el legado que recibimos del pasado, lo que vivimos en el presente y lo que transmitimos a generaciones futuras.*" (2001: 94). Se aprecia así en su definición, correspondencia con los anteriores autores.

Corrientes más abiertas, encabezadas por Querol y Martínez, lo definen como: "*los compuestos tanto por la obra humana, nunca independiente de la naturaleza, como por la obra de la naturaleza, nunca independiente de los seres humanos.*" (2001: 95), donde la tendencia es no hacer distinciones entre el patrimonio cultural y el natural. Desde esta perspectiva la investigadora cubana Rita Merina Álvarez de Zayas lo identifica como: "*complejo histórico – natural – cultural, que se expresa en unos espacios determinados y en el que nos hallamos implicados, tanto nuestros antepasados como nosotros mismos a través de un proceso temporal, en el que logramos salvaguardar ejemplos*

singulares, tangibles e intangibles, que constituyen la idiosincrasia que nos identifica como seres sociales." (2004: 3).

De forma general, gran parte de la comunidad de investigadores consultados sobre el tema: Consuelo Portu (1996), María del Carmen Rumbaut (1999), Gilda Ares y Mauro Sampera (1980); Marta Arjona (1986); Ascensión Sánchez Martínez (1998); José María Cuenca (2002) e Ismael Santos (2003) y los antes valorados Estepa, Hernández, García, Álvarez de Zayas y Prats, coinciden de alguna manera con la definición que propuso y trabaja la Organización de Naciones Unidas por la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde 1972, según la cual el concepto más generalizado ha sido el de **Patrimonio Cultural**, derivado del concepto italiano de bienes culturales, formulado en la "Convención de La Haya" en 1954, e integrado por todos los aspectos y cosas hechas por el hombre y los espacios habitados en una perspectiva histórica y cultural.

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 las leyes No. 1 Ley de protección al patrimonio cultural, que determina los bienes muebles e inmuebles y la No. 2 Ley de los Monumentos Nacionales y Locales, que establece las normas para proteger y conservar aquellos bienes que, por su destacada significación, se declaren monumento nacional o local; 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 propuesta posteriormente por Marta Arjona, quien reconoce como patrimonio cultural a: *"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 la que se identifica la cultura nacional.” (1986: 7).

Una integración práctica, con visión dialéctica del problema, requiere no olvidar que 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, que a decir de la investigadora Consuelo 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.”*

Otra barrera que enfrentan los especialistas e investigadores, sobre el concepto patrimonio, 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. Las numerosas definiciones que hoy existen, van desde aquellas basadas en posiciones tradicionalistas, reducidas a concebir el patrimonio sólo en el ámbito de su conocimiento y salvaguarda, hasta las hoy comunes visiones integradoras que lo reconocen en los objetos de uso

cotidiano, como transversal de la riqueza material de un país y a través de los valores intangibles, con visiones sobre mentalidades, comportamientos y representaciones de la vida social.

Es parte del mismo valladar la confusión que se genera a la hora de relacionar o aplicar el término por igual a centros históricos, incluso a ciudades enteras; grandes monumentos como catedrales, castillos; pequeños edificios, obras de arte (muebles e inmuebles), piezas arqueológicas, productos artesanales, libros, cartas y otros documentos; yacimientos minerales y naturales, espacios naturales; fábricas, maquinarias de interés histórico y tecnológico; costumbres, leyendas. Elementos todos, que si algo tienen de común interés, es que todos poseen un valor determinado: histórico, natural, artístico, etc., por lo que se deben preservar para las futuras generaciones.

Una gran dificultad para los que luchan por conservar el patrimonio es el turismo descontrolado, fenómeno iniciado en la década de los setenta y que en nuestros días alcanza niveles espectaculares, con la atribución, en muchos casos, del papel de artículo de consumo a los elementos patrimoniales, utilizados como medio de rápido enriquecimiento. El hecho está unido al contrabando y robo de estos valores.

Como ejemplo de lo anterior, resulta representativo, lo ocurrido con la Muralla China, quien figura entre las siete maravillas de la antigüedad y uno de los primeros sitios declarado patrimonio de la humanidad. Actualmente y según las estadísticas de la UNESCO se encuentra entre los tres lugares más visitados del mundo, quizás esta sea la razón por la que desafiando su magnificencia y solemnidad ancestral, se dispusieran en todas sus áreas, tiendas de venta de souvenirs, áreas de juego y hasta carritos de diversión al estilo Conney Island, para agilizar el regreso de los turistas a su base.

En el caso cubano, aunque también se explota el patrimonio con fines turísticos, se prioriza su conservación. Esto permite aseverar que si se protege adecuadamente, no existe peligro alguno para el sostenimiento y defensa de la identidad nacional; si no que por el contrario, propicia su divulgación y afianzamiento con el rescate de muchas tradiciones perdidas u olvidadas, tal es el caso del oportuno, fresco y revitalizante proyecto de la oficina del historiador en la Habana Vieja.

Con el objetivo de preservar el patrimonio mundial, la UNESCO trabaja en la elaboración de legislaciones que definan el alcance de las medidas de protección más convenientes, divididas en dos niveles, nacional e internacional y ha desarrollado un conjunto de acciones encaminadas al citado fin, con las que el Estado Cubano, como parte de la organización, cumple. Algunas de estas medidas son:

- ❑ Desarrollo de convenciones:
 - Para proteger la propiedad cultural en caso de conflicto armado, 1954.
 - Sobre las medidas que deben adoptarse para prohibir e impedir la importación, exportación y transferencia ilícita de bienes culturales, 1970.
 - Sobre protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural, 1972.
 - Sobre la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático, 2000. Actualmente se trabaja en la preparación de regulaciones para la protección del Patrimonio inmaterial e Intangible.
- ❑ Protección Nacional e Internacional del Patrimonio Cultural y Natural.
- ❑ Fundación del fondo para la protección del Patrimonio Mundial.
- ❑ Formulación de programas educativos.
- ❑ Creación del Centro de Patrimonio Mundial, con los objetivos de:
 - Promover la firma de la Convención de 1972 por parte de los países y alentarlos a que aseguren la protección de su patrimonio natural y cultural.
 - Incitar a los estados partes de la Convención a presentar sitios de su territorio nacional para su inclusión en la Lista de Patrimonio Mundial.
 - Incitar a los estados partes a establecer sistemas de presentación de informes sobre el estado de conservación de los sitios del Patrimonio Mundial.
 - Ayudar a los estados partes a salvaguardar los sitios del Patrimonio Mundial suministrándoles asistencia técnica y formación profesional.
 - Garantizar asistencia de emergencia a los sitios del patrimonio mundial que se hallen en peligro inmediato.
 - Respaldar las actividades dirigidas por los estados partes para la sensibilización con respecto a la preservación del Patrimonio Mundial.
 - Promover la participación de las poblaciones locales en la preservación de su patrimonio cultural y natural.
 - Fomentar la cooperación internacional respecto a la conservación del patrimonio cultural y natural.
- ❑ Creación del Comité de Patrimonio Mundial.

Desde el inicio de las Convenciones, el Comité de Patrimonio Mundial ha inscrito en la Lista del Patrimonio Mundial 730 sitios:

563 como sitios culturales.

144 como sitios naturales.

23 como paisajes culturales.

De ellos siete son cubanos (anexo 19).

Patrimonio e identidad.

En nuestros días es muy común relacionar patrimonio con la identidad, sin embargo, no es hasta finalizada la Segunda Guerra Mundial que los hombres toman conciencia de los valores del patrimonio cultural como imagen de identidad. *"El saldo de destrucción y de muerte dejado por la conflagración estampó en las pupilas de los sobrevivientes la dramática realidad de un desdibujado paisaje en el que no se conocían, y por el que comenzaron a transitar con torpeza en busca de la razón de su ser perdida entre las ruinas."* Martha. Arjona, (1986: 11). Resulta entonces que la identidad cultural tiene una de sus vías de expresión a través del patrimonio y se fundamenta en sus principios.

Por lo que se hace necesario analizar qué se entiende por identidad. Este tema es tan rico en conceptos, como polémico en su análisis, por la diversidad de puntos de vistas. Por ejemplo, el Pequeño Larousse recoge entre sus acepciones: *"conjunto de circunstancias que hacen a una persona diferente a las demás"*. Definición que limita el significado; pues aunque el sujeto sólo es idéntico a sí mismo, está ligado genéticamente a su familia, a un grupo social, una etnia y a una nación. Óptica desde la que, *"La identidad es una estructura de sostén de sí mismo, que fundamenta el proceso de conformación del individuo, de su familia, de su etnia, de su nación."* Amarilis Batista (2001: 29). Su comprensión abarca elementos propios de la personalidad que se resalta en la individualidad, así como la relación responsable con la sociedad, a partir de la parte más próxima de ella; la familia, para ascender en niveles de generalización a la etnia y la nación con todos los cánones, normas, costumbres y tradiciones que encierra.

José Martí, aunque no da una definición tácita del concepto, realiza una asunción teórica - práctica del mismo, que no solo rebasó los niveles de su época; si no que además de trascender el pensamiento político y emancipador de sus coetáneos, llega a nuestros días como parte inherente de la unidad nacional que sustenta el proyecto socialista que escogimos como modo de vida y que él definió como: *"...comunidad de intereses, unidad de tradiciones, unidad de fines, fusión dulcísima y consoladora de amores y esperanza"*, entre los que se alza, como principal amor y concepto superior la Patria. (1975: 95).

Rigoberto Pupo (1991: 39), la definen como: *“comunidad de aspectos sociales, culturales, étnicos, lingüísticos, económicos y territoriales; así como la conciencia en que se piensa su ser social en tanto tal, incluye la autentica realización humana y las posibilidades de originalidad y de creación”*, Fernando González Rey (1995: 28) la valora como: *“un fenómeno subjetivo que pasa por los sentimientos y las emociones, espacio donde nos expresamos y vemos emocionalmente”*. Mientras que para María Arias; Ana Castro y José. Sánchez (1998: 37) *“es un proceso de formación y transformación, un proceso abierto, inacabado(...) un espacio convertido en una pradera dispuesta a recibir todas las lluvias, los vientos, las semillas venidas de todas partes, sobre el fundamento de una capacidad de selección que asimila las influencias provechosas y se cierra a lo que pudiera dañarnos”*.

Todas estas definiciones se relacionan entre sí y abordan científicamente el problema de la identidad; consideramos, sin embargo, que no lo abarcan en su compleja integralidad, ya que la identidad como expresión es mucho más que la mera suma empírica de datos, sobre costumbres, tradiciones etc. Por su relación con el patrimonio cultural, desde la óptica didáctico – integradora que se aborda en esta investigación y por su cuidadoso y profundo análisis de las diferentes aristas que la componen, coincidimos con Carlos Córdova en que: *“La identidad se expresa en 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, ideológicas, y políticas propias; para alcanzar niveles superiores en la formación de la nacionalidad, expresada en un sistema de valores que parte del autorreconocimiento del grupo humano que la sustenta, como sujeto histórico - cultural, con aspiraciones de una determinada cuota de poder y llega a su madurez con la consolidación de una nación soberana.”* (1999: 11.)

La relación que media entre los elementos patrimoniales y los componentes simbólicos - identitarios, es otra de las aristas de este subtópico que ha sido objeto de análisis por muchos investigadores y que actualmente adquiere un valor especial por lo que representa; sobre todo a raíz de los cambios globalizadores y neoliberales.

Para el investigador Le Gof (1998: 77) la citada relación es vista como entes que tan pronto se unen como se separan; pero que en definitiva convergen porque tienen motivaciones históricas comunes. Por un lado la necesidad de reconocer, de defender la herencia común y por el otro la de definir,

mantener y afirmar un espacio, también común, tanto en el plano de la historia como en el de las instituciones, las costumbres, de las mentalidades, de las prácticas antropológicas, culturales, políticas, cotidianas; un espacio que no es otro que el definido por los lazos identitarios. En realidad, el patrimonio como huella de la historia, es base, cimiento de la identidad; a la vez que como manifestación cultural aporta muchos de los elementos que constituyen la identidad

Un significativo ejemplo de esta importante dimensión del patrimonio, lo constituye la Campana de La Demajagua, símbolo antiesclavista, independentista, de soberanía y de la unidad del pueblo cubano, que desde 1868, cuando repicó en el Ingenio, al concederle Céspedes la libertad a sus esclavos y llamarlos a la lucha por la independencia, ha presidido como testigo y protagonista la mayoría de los acontecimientos más representativos de la Historia de nuestra Patria.

El Comandante en Jefe ha insistido, con especial recurrencia, sobre la necesidad de la defensa de la identidad nacional a lo largo de su trayectoria como dirigente revolucionario y al referirse a la posibilidad institucionalizada, de formar el valor de identidad en los adolescentes y jóvenes, preconiza la necesidad de fortalecer en ellos sentimientos patrióticos y el desarrollo de una actitud ante la vida que sea reflejo de sus convicciones y de su sentido de pertenencia y responsabilidad con la nación cubana. Su insistencia la ha expuesto con claridad, incluso ante ellos mismos; en una de esas ocasiones afirmó: *"Cada uno de ustedes debe decir: ¡yo soy la Revolución!, ¡yo soy la independencia del país!, ¡yo soy el honor del país!, ¡yo soy la fuerza, el ejército del país!, donde quiera que esté. Sólo, aislado, o con un grupo. Ustedes deben decir como dijimos nosotros, aquel grupo que perseveró... Este concepto es muy importante, porque mientras exista un hombre o una mujer habrá Revolución, habrá independencia, habrá Patria."* Fidel Castro (1990: 2)

El patrimonio y los museos.

Aunque se aprecia que desde la antigüedad el hombre atesora parte del patrimonio, la existencia del museo, como institución social, está muy relacionada con la Revolución Francesa; cuando el pintor Luis David, en un acto político y de oportuno rescate de los valores culturales de la monarquía depuesta, los salvó de la destrucción masiva, bajo la influencia triunfalista que movía a la masa enardecida y deseosa de hacer desaparecer todo vestigio monárquico y los colocó en una institución, por primera vez, al servicio de la población. Esta acción posibilitó que el pueblo pudiera contemplar los objetos históricos y obras de arte que durante años de sacrificio había pagado con su sangre y sudor y a los que nunca tuvo acceso.

En Cuba, antes de 1959, existían aislados museos. El Estado Revolucionario como parte de la protección del patrimonio cultural de la Nación y según la Ley No. 23 de 1979 aprobada por la Asamblea Nacional del Poder Popular, estableció la creación de uno en cada municipio *“en el que se conserven y muestren, para su conocimiento y estudio, documentos, fotografías u otros objetos referentes a la historia nacional y local que reflejen las tradiciones del pueblo, los episodios sobresalientes de sus luchas, los hechos y la vida de sus personalidades destacadas en diversas épocas y lo referente al desarrollo de su economía, su cultura y sus instituciones.”*(1979: 12).

Según la misma ley, cada uno de estos museos funciona bajo la atención, dirección y control de la Dirección de Cultura de la Asamblea Municipal del Poder Popular y está subordinado a la orientación técnica y metodológica del Ministerio de Cultura.

Por definición y naturaleza, los museos son espacios no formales de enseñanza - aprendizaje, por el hecho de que allí se comunican y generan conocimientos y actitudes. Dado el caso de las emociones únicas que allí se experimentan, a partir del contacto vivencial con la historia, se convierten en un contexto pedagógico, en un área más de la enseñanza curricular. Sin embargo, es necesario tener sumo cuidado a la hora de enfocar las actividades y no soslayar el hecho de que las piezas que conforman el rico universo de sus fondos, se diferencian entre sí por su origen y procedencia; por lo que al colocarlas en sus salas y para que no pierdan su significación didáctica, pueden apoyarse y realzarse a través del empleo de diseños escenográficos y el tratamiento integral del conjunto, como expresión de su lugar y el papel jugado en el momento histórico que representa.

Los museos municipales son, en sentido general, una rica fuente de enseñanza patrimonial que se debe explotar en interés del conocimiento esclarecedor y la perdurabilidad de la memoria histórica, por profesores y estudiantes, por todo el tesoro cultural que ellos guardan, tanto en sus archivos como en sus salas de exposición. Desde el punto de vista docente, el museo posee una especial significación por lo que desde la perspectiva vivencial puede aportar al aprendizaje del estudiante. La literatura consultada: M. A. Cano (1918), R Guerra (1923), P. García (1941), N.G Dairi (1978), W. Acebo (1985, 1991), H. D. Pendás (1988, 2003), E. García (1999), E. Leal (2000), J. A. Rodríguez (2002), J. Estepa (2001), J. M. Cuenca (2002), A. Laurencio (2003); mantienen como regularidad, la acertada necesidad de sustentar su utilización docente a través de la implementación secuencial de un conjunto de pasos, que se extienden desde el orden organizativo general, hasta los aspectos metodológicos específicos; con el objetivo de evitar ambivalencias arbitrarias que

desvirtúen los objetivos formativos e instructivos que propiciaron la actividad en sus salas o a partir de sus muestras, ya sea en visitas individuales o colectivas.

El museo tiene ante sí el reto de reflejar a través de sus objetivos, lo más fiel posible, rasgos de hechos o fenómenos históricos, aspecto que a su vez lo convierte en una vía importante de apoyo a los objetivos docentes de la educación; al desarrollo de habilidades para el trabajo independiente, la formación de convicciones y la preparación de los escolares, política, ideológica, moral y estéticamente. Estas direcciones alcanzan su mayor materialización a través de la asignatura Historia de Cuba, principal portadora de memoria histórica y base que refuerza nuestra identidad. No obstante, aunque poseen una estructura organizativa y didáctica, portadora de un mensaje para el visitante, ellos no fueron concebidos con fines pedagógicos específicos, ni dedicados a una determinada comunidad etaria, por lo que el profesor ha de tener presente al decidir su utilización: los objetivos del programa escolar, las funciones didácticas que se plantean, que tipo de actividad es factible realizar y cuáles de los recursos patrimoniales del museo le permiten desarrollar eficientemente sus propósitos didácticos.

Patrimonio y didáctica.

La didáctica del patrimonio y su protección, en Cuba y el mundo, constituye en la actualidad una temática recurrente por la sistematicidad de su investigación: Pérez y Gimeno (1991), Martínez (1992), González y Fuentes (1995), Alonso (1998), Ávila (1998, 2001), Domínguez (1999), Cuenca (2001), Domínguez y Cuenca (2002), Santos (2003), dada la necesidad de enseñar a preservar la mayor cantidad posible de estos testigos del transcurrir de la historia y del desarrollo de la civilización universal, producto de las potencialidades que como catalizadores de la identidad poseen.

Internacionalmente *“Las relaciones del patrimonio y la enseñanza siempre han sido dispares y poco claras. En historia (...) el uso didáctico de las fuentes textuales, que ha gozado de cierta tradición, se ha planteado usualmente descontextualizando su carácter patrimonial, y por lo que se refiere a los restos materiales y objetuales existe poca cultura en cuanto a su explotación didáctica. En el mejor de los casos su uso se ha limitado a objetos y artefactos patrimoniales, visualizados a partir de iconografía, planimetría y fotografías que se han convertido en un recurso positivo para complementar discursos.”* Francis Xavier Hernández Cardona (2003: 455). Resulta atinado el análisis del investigador; realmente el patrimonio se trata como un elemento subordinado y

complementario del discurso pedagógico, en tanto la visita a los museos y a escasos lugares patrimoniales concretos (monumentos, sitios, etc) han sido sólo el colofón semilúdico a un cerrado discurso didáctico, que se va más a la formación moral y cívica que a lo histórico y estético.

Cuba, en gran medida, no escapa a esta situación internacional, nuestra pedagogía generalmente soslaya la utilización de los elementos patrimoniales. Consideramos, sin embargo, que el concebir el patrimonio como un medio auxiliar para conocer la historia y formar valores es útil y positivo, en tanto se conozca realmente el objetivo de su concreción en la docencia; porque el problema radica, más bien, en reducirlo únicamente a medio ilustrador de la educación cívica y ciudadana, hecho que aunque se relaciona con su esencia histórica lo aleja de su colosal dimensión de fin para convertirlo en un anecdótico recurso complementario que representa el pasado. Se olvida entonces que este forma parte del presente y es base de comprensión del porvenir, si tenemos en cuenta que nuestra cotidianidad se constituye en un proceso retroalimentario y sistémico sobre lo pasado y que toda la realidad que nos rodea (conocimientos, creencias, tradiciones, organizaciones, costumbres, actividades económicas, tecnologías, cultura) es producto heredado y construido de forma ascendente hacia el devenir, porque *“el patrimonio es la historicidad evidenciada”*. Francis Xavier Hernández Cardona (2003: 456).

En los últimos tiempos connotados investigadores, entre los que citamos a: A. Placencia (1987, 1990), H. Leal (1997, 1999, 2000), H. Díaz Pendás (1986, 1992, 1996, 2000, 2001, 2002), R. M. Álvarez de Zayas (1992, 1994, 1999, 2002) y E. Leal Espengles (1998, 2000, 2001, 2003); han llamado a la utilización de las fuentes primarias en la enseñanza de la Historia; lo que de facto nos lleva al patrimonio como conjunto de fuentes primarias especialmente significativas. Si a esto le sumamos las potencialidades integradoras de los elementos patrimoniales en la reclamada actuación interdisciplinaria, se comprenderá el porqué de tan oportuna actitud. Ya que desde esta perspectiva, los referentes patrimoniales se articulan como un hecho sociocultural, constituido por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, tecnológico y medio ambiental, que puede tener salida en la generalidad de las asignaturas básicas concebidas para los planes de estudio de la Secundaria, enseñanza que nos ocupa. Arista desde la que el patrimonio constituye un marco privilegiado para valorar la unidad de la realidad y la importancia de los conocimientos integrados que llevan a conocerla desde la necesaria visión conceptual, procedimental y actitudinal. Sobre todo porque se demanda, en los cambios actuales, de la sustitución de la instrucción por una educación básica, lo que implica ineludiblemente la transmisión de valores, elemento que llama

espontáneamente a su aplicación, ya que en el ámbito escolar, los trabajos con o a partir del patrimonio facilitan extraordinariamente la reflexión sobre actitudes, normas, valores, costumbres, sentimientos, ideales, especialmente los identitarios.

La actual revolución didáctica, con su consiguiente aplicación de las nuevas tecnologías y el desarrollo de la ciencia, ha puesto en manos de los pedagogos recursos variados: vídeos, computadoras, juegos didácticos, software, películas, etc. Todo lo que favorece el carácter científico de la enseñanza, como parte de la masificación de la cultura, lo que, aunque parezca paradójico, no justifica de manera alguna que se relegue el patrimonio local; pues, nadie como él puede potenciar la solidez del conocimiento, ya que ninguno de los otros medios sustituye el valor formativo de la construcción del conocimiento histórico dentro o fuera del aula, de forma vivencial, en contacto directo con los objetos, sitios, monumentos, etc., aunque el proceder se realiza generalmente de forma voluntaria y espontánea; porque la existencia de publicaciones, que ilustren o divulguen el quehacer didáctico del patrimonio en nuestras aulas, es mínima.

Especialistas internacionales del tema como: J. M. Cuenca (2000), C. Domínguez y J. Estepa (2001), Aramburu, Ll. Prats e I. González (2002) y F. X. Hernández Cardona (2003), consideran indistintamente su extraordinario valor en la didáctica, sobre todo de las ciencias sociales. No obstante, la posibilidad de definir un perfil científico para la didáctica del patrimonio aún es débil y casi totalmente teórica, dado que su estatus epistemológico aún no está totalmente claro, ni es reconocido de manera homogénea en el contexto internacional. Por otra parte, su bagaje académico e investigativo son débiles, en lo que influye la poca generalización de importantes experiencias individuales que ya existen al respecto; tal es el caso de la tesis del doctor José María Cuenca, o las incursiones didácticas realizadas en Grecia, Italia, Francia, Estados Unidos de Norteamérica y España, donde se ha insertado el patrimonio en los currículos como parte de una asignatura e incluso como asignatura específica.

Al respecto, compartimos la posición de investigadores como Matozzi y Estepa (2001). El primero aboga porque su tratamiento no se realice a partir de una didáctica específica, sino como parte del curriculum integrado de la enseñanza, especialmente en el campo de la Historia y las Ciencias Sociales, ya que la didáctica del patrimonio de forma específica es propia de las instituciones patrimoniales (museos y otras), elemento que si bien es cierto, no ha de ser visto de forma tan estrecha, pues, a partir de una correcta concertación de convenios se puede garantizar integradoramente su didáctica a partir de currículos escolares.

El segundo considera, muy atinadamente, que el patrimonio en la didáctica no tiene la finalidad directa de lograr un conocimiento tácito de los elementos patrimoniales; por lo que carece de sentido en la educación secundaria convertirlo en una asignatura específica, sino que se ha de promover su conocimiento y protección como parte del programa de estudio de la asignatura Historia, específicamente desde la Historia local, con el convencimiento de que el aula y los centros de interpretación patrimonial son espacios diferentes (uno formal y el otro informal) y se debe cuidar, en cada uno, enfocar los contenidos históricos con una óptica patrimonial.

De una u otra manera, lo que sí queda claro es que el patrimonio en sus diferentes facetas, está destinado a aparecer en todos los escenarios del futuro para el área de las Ciencias Sociales y que el camino conjunto que ambos han iniciado significará una revolución para la didáctica en general. Lo que no contradice, que en el caso de la formación secundaria se valore que es más factible su utilización como recurso didáctico integrador que como disciplina o asignatura específica; ya que, enseñar a partir del patrimonio facilita la formación de un pensamiento lógico, genera gusto estético, propicia la valoración de significados, estrecha las relaciones educando - comunidad, que incluye a su vez, la interacción con el medio ambiente y su contexto socio – cultural, propicie placer y el desarrollo de capacidades cognitivas, la solidaridad grupal, dignidad personal y autorregulación; todo lo que lleva a la formación de hombres y mujeres dignos de la nueva época, cuyo centro es la cultura, desde una dimensión transdisciplinar.

Se considera, por ello, muy oportuno y atinado señalar que: ***“La finalidad básica de la didáctica del patrimonio es la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes desde las que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de las posiciones futuras, vinculadas con nuestras raíces culturales y tradicionales, en las que están presentes los elementos socialmente simbólico e identitarios.”*** José María Cuenca (2002: 81). El patrimonio, por lo tanto, se ha de entender no sólo como recurso, sino como un objetivo propio del proceso educativo para hacer más comprensiva, significativa y motivadora la enseñanza. Él como parte integrante del currículo puede ser un valioso aliado a la hora de fijar como objetivos el fortalecimiento de la identidad cultural y el fomento de valores.

Es sumamente importante en las condiciones del mundo de hoy, especialmente después de la guerra de EEUU contra Iraq, educar para hacer el patrimonio más comprensible y próximo a la población, para lograrlo se ha de permitir que el alumno, que es en definitiva el sujeto más cercano a nuestras

influencias educativas, disfrute, haga suyo y por lo tanto aprenda a utilizar el patrimonio correctamente y a conservarlo, puesto que el mayor peligro para su sostenibilidad no son los agentes naturales, sino el hombre con sus guerras, expolios, vandalismo, migraciones, turismo masivo y desorganizado y la contaminación atmosférica. Importante es además tener presente, a la hora de realizar su tratamiento didáctico, que la prospección identitaria debe realizarse desde posiciones críticas y reflexivas para evitar manipular valores tendientes a un nacionalismo acrítico y proclive a despertar actitudes chovinistas.

El patrimonio es aquello que queda visible del pasado, es prácticamente lo único directamente observable de la historia y por tanto, como historia identificada y observable, nos permite una aproximación científica al ayer lejano o reciente. Elementos que hacen significativamente apropiada su utilización en la didáctica.

La motivación como vía para acercar a los alumnos a la actividad educativa con el patrimonio.

La motivación es un estado psíquico producto de la influencia que ejerce el medio sobre el individuo. Ella puede ser **extrínseca**, si la fuente motivacional es un elemento ambiental externo al sujeto que la presenta; tal es el caso de conductas cuyas "causas" son consecución de un refuerzo o evitación de castigos e **intrínseca**, cuando es proveniente de factores internos como intereses, valores, actitudes, expectativas, pensamientos, entre otros; los llamados factores internos, tienen como causa última elementos objetivos del contexto donde el individuo se desenvuelve.

Deci y Ryan (1985; 38), definen motivación intrínseca como: *"la tendencia natural de procurar los intereses personales y ejercer las capacidades, y al hacerlo, buscar y conquistar desafíos"* y afirman que: *"cuando se nos motiva en forma intrínseca, no necesitamos premios o castigos que nos hagan trabajar porque la actividad es recompensaste por sí misma."*

Ambas motivaciones son sólo los lados opuestos del continuo movimiento bio - psico - social de los seres humanos, que va desde la completa autodeterminación, hasta la completa determinación ambiental; sin embargo, existen entre estos dos extremos un punto medio o **motivación intermedia**, que se evidencia en la capacidad del hombre como ente racional para decidir con libertad a qué fuentes de estimulación responder, sí a las fuentes de estimulación externas, como los requerimientos ambientales, o a las de estimulación internas, como las necesidades fisiológicas y/o sociales propias del sujeto.

Ciertamente, en la mayoría de las ocasiones, la conducta humana está determinada tanto por factores internos como por factores externos y al excluir alguno se es vulnerable a cometer el error de seccionar el poder explicativo del importante proceso mediador que es la motivación.

En el caso particular de la educación, se pueden encontrar múltiples ejemplos de la utilidad de ambos tipos de motivaciones; así pues, se sabe que aún cuando un estudiante recibe la asignatura de su preferencia, *motivación intrínseca*, a lo largo de la clase se encontrará con actividades que no son de su total agrado y es posible que en ellas, necesite algún tipo de incentivo externo, *motivación extrínseca*, que le ayude a mantener su interés por el contenido. En este caso el estudiante no actuará como un ente pasivo en su medio; sino que por el contrario deberá tomar las decisiones más adecuadas a sus necesidades.

Habitualmente la motivación académica ha sido tratada desde la perspectiva de la persona y se hace referencia a los componentes que la integran, auto - concepto, atribuciones causales y metas de aprendizaje, emociones, etc., sin prestar demasiada atención a los factores contextuales y en el modo en que éstos pueden influir en la motivación. No obstante, es importante señalar que estos componentes están estrechamente condicionados por el ambiente en el cual los adolescentes desarrollan su actividad.

El profesor, indudablemente, es la persona más influyente dentro del aula; paradigma del alumno, quien valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Un escolar ridiculizado ante sus compañeros, continuamente criticado por sus fracasos, cuya autonomía e iniciativa se anula sistemáticamente, tendrá una proyección negativa de su autoestima. En cambio, un alumno a quien se escucha, se respeta y se anima ante el fracaso, almacena mensajes positivos que elevarán su autoestima. Es decir, el docente con su actuación educativa influirá en el tipo de metas que adopten los estudiantes.

Se ha señalado en qué medida el componente afectivo recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la actividad, determinada fundamentalmente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido y la estrategia metodológica diseñada para su realización. En esta dirección, el alumno se motiva hacia el aprendizaje cuando logra atribuirle sentido y utilidad al tema, a la propuesta; lo que depende de muchos factores personales: autoconcepto, creencias, actitudes, expectativas y de cómo se le presente la situación de aprendizaje, según lo atractiva e interesante que le resulte, así será su nivel de implicación en el proceso de enseñanza - aprendizaje, momento en el que juega un importante papel los elementos patrimoniales.

La motivación hacia el aprendizaje requiere, además, de una *distancia óptima* entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo contenido. Si la distancia es excesiva, se puede desmotivar, al creer no tener posibilidades de asimilar y no ser capaz de atribuir significado al nuevo aprendizaje, de persistir la exigencia del profesor, puede generarle ansiedad.

Si la distancia es mínima, el efecto igualmente será negativo porque, al conocer, en su mayor parte, lo que debe aprender, se aburre. La investigación en la localidad histórica patrimonial, ayuda a salvar estas distancias y lo significativo se alcanza en la medida en que el alumno disfruta la realización de la tarea, entiende mejor lo que se le enseña y le encuentra sentido. Este disfrute genera una motivación intrínseca, donde pueden aflorar una variedad de emociones positivas, placenteras y productivas.

Se coincide con el profesor hondureño Alfredo Alcántara (2004: 43), en que no se debe trabajar para motivar a los estudiantes, sino crear un ambiente que les permita hacerlo a ellos mismos, al seleccionar de las actividades de aprendizaje, aquellas que le ofrezcan retos y desafíos razonables por su novedad, variedad o diversidad, produciendo la necesidad de adquirir el conocimiento, bajo la influencia del **deseo**, la **atención**, y la **curiosidad científica**, vistas como dimensiones de la motivación.

CAPÍTULO II: PRESENTACION DE UN MODELO DIDACTICO PARA FAVORECER LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE CUBA, APOYADO EN LA UTILIZACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL DE LA LOCALIDAD.

El reto más importante de la educación cubana actual es el de formar una generación con capacidad analítica y reflexiva, sentido, devoción, amor y respeto por los valores patrióticos, humanos y representativos de nuestra identidad y una optimista disposición para comprender, asimilar y transformar la difícil situación que impone el mundo unipolar, globalizado y hegemónico del momento.

La Historia de Cuba como disciplina escolar posee elementos tipificantes, que permiten afirmar que su sistematización y adecuada impartición puede garantizar en gran medida el logro de los retos educativos generales, *“ha de ser, pues, nuestra propia historia, ya que no constituye un pasado inmóvil sino que seguimos haciéndola cada día, un agente cada vez más vivo y real de la formación de las nuevas generaciones.”* Cintio Vitier (1996: 39).

Se coincide plenamente con el maestro, ya que ella aporta conocimientos valiosos que propalen hacia la formación de valores y la vinculación de los saberes prácticos con el humanístico, el institucionalizado con el educativo y dentro de este, la necesaria formación cultural y ciudadana; fundamentos de la educación para la paz; a la vez que, como asignatura, desarrolla en el alumnado una serie de recursos y competencias intelectuales que les permitan no solo el análisis de los fenómenos históricos, sino de los fenómenos sociales en general, incluida la actualidad y su potencialidad para desarrollar la capacidad de razonamiento lógico, crecer en científicidad y explicación coherente. Por ello, internacionalmente, los didactas abogan por su priorización en los currículos, tal es el caso de Blanco (1992), Gómez y González Muñoz (1996), Galindo (1997), Maestro (1997), entre otros.

En sentido general la historia escolar es un conocimiento con potencialidades para formar al estudiante desde la visión de tres saberes:

- ❑ El *práctico*, que le ayuda a comprender el mundo en que viven y su entorno más cercano.
- ❑ El *humanístico*, que los educa en una serie de valores y actitudes, contribuyendo así a desarrollar su estilo de vida y un correcto modelo de ciudadano.
- ❑ El *científico*, que potencia el desarrollo de destrezas, técnicas propias del trabajo intelectual y los prepara incipientemente como investigadores.

Ella, como portadora de ideología que es, tiene ante sí el reto, además, de aprovechar todas esas potencialidades para formar convicciones sólidas en los educandos. Sin embargo, los cambios continuos que han atravesado las propuestas de currículos, denotan deficiencias en su aplicación e influyen directamente como valladares para que su enseñanza pueda, definitivamente, asumir el papel que le corresponde en el desarrollo político - social de nuestro proyecto socialista.

2.1 Características de la enseñanza de la Historia de Cuba en la Secundaria Básica campechuelense.

En Campechuela, al igual que en el resto de la provincia y el país, la enseñanza de la historia patria, se ha visto afectada, a través de los años, por elementos de carácter objetivo y subjetivo que hacen que la prioridad dada por el programa, aún en las nuevas condiciones transformativas, no se corresponda pertinentemente con su ejercicio didáctico, ni se revierta con suficiencia en las motivaciones y jerarquizaciones docentes del estudiante.

El estudio cuidadoso, durante los últimos tres años, realizado con ayuda de la aplicación de variados métodos y técnicas pertenecientes a los niveles empíricos y teóricos del conocimiento, entre los que se incluyen: las entrevistas, encuestas, visitas y observaciones a clases, entre otros, arrojó un amplio y variado grupo de elementos que la caracterizan, entre ellos:

- ❑ Existe, en el personal directivo del municipio, desde el punto de vista humano, un generalizado y apócrifo criterio de que todos los profesores ya alcanzaron una superación óptima que les permite asumir con efectividad la tarea de la enseñanza de la Historia, incluso desde la visión de interdisciplinariedad, muy utilizada en los últimos tiempos.
- ❑ La declarada y acogida "flexibilidad" de los programas se ha tergiversado de forma voluntaria o inconsciente, condicionando la historia únicamente a lo previsto en las teleclases, por lo que, los docentes desestiman la existencia de otras fuentes del conocimiento, que en la comunidad son ricas y variadas.
- ❑ Adolece la enseñanza de un enfoque integrador de los elementos locales, que incluya no sólo el tratamiento de lo político - militar, sino además de lo cultural, económico, social, etc. Aspectos ricos en diversidad y variedad en las diferentes comunidades que tributan estudiantes a las secundarias básicas del territorio.
- ❑ En tratamiento didáctico de la enseñanza de la Historia se ve afectado por el desconocimiento, casi generalizado, especialmente a partir de la conformación de los profesores integrales, de los

aportes de las corrientes historiográficas más actuales. El positivismo prevalece como la corriente de pensamiento histórico más empleada.

- ❑ Desconocimiento por los docentes de las vías que asume el historiador para estudiar y llegar a la esencia del hecho histórico. El programa brinda resultados de investigaciones generales y el profesor se limita a ser sólo un divulgador; esto a su vez despersonaliza su posición y compromiso con lo que le da a conocer al estudiante, que por supuesto, repetirá a retazos lo aprendido.

Este elemento del desconocimiento historiográfico, en ocasiones bastante frecuente, hace que el contenido llegue a los estudiantes divorciado de la esfera motivacional, lo que denota incapacidad para despertar intereses y encender la curiosidad investigativa, encaminada no hacia una investigación científica específica, con sus complicados requisitos, sino a una búsqueda orientada y supervisada, donde el escolar “descubre” lo ya conocido por la ciencia; pero donde incluso, dado su incursión en el nivel local, puede aportar a la conformación del pensamiento histórico

- ❑ El docente en la planificación del sistema de actividades descuida las potencialidades educativas que le ofrece la localidad con su patrimonio cultural, cumpliendo superficialmente la orientación del programa sobre el tratamiento a los elementos locales. Para ello, resume de forma rápida lo que a su juicio es necesario para el conocimiento del alumno y que al final se concentra en determinada figura o hecho con alguna significación, pero que generalmente pasa intrascendente ante el pasivo y desinteresado núcleo estudiantil.
- ❑ Las videoclases no poseen un límite de duración, la mayoría ocupan todo el horario e incluso lo superan, dejando muy poco o ningún tiempo disponible para, sin afectar el normal decursar del horario de vida concebido para el día, realizar el tratamiento de lo local y la atención a las diferencias individuales.

El profesor se siente acosado por el tiempo y al no saber como hacerlo corresponder con las exigencias del grado, el programa y los objetivos formativos, mutila, en no pocas ocasiones, las emociones y sentimientos que debe transmitir; componentes de la formación valoral y en especial soslaya el hecho de que, con su maestría o incapacidad en la utilización de los medios, procedimientos y formas de comunicación, puede convertir la enseñanza – aprendizaje de la Historia, para el estudiante, en un reconocimiento constante de sus raíces, la revelación cotidiana de sus capacidades y la confianza en el futuro; o, por el contrario, en algo intrascendental, superfluo y tedioso que otros le obligan a memorizar.

- La generalidad de los trabajos investigativos y tareas están dirigidas a resolverse a través de los libros de texto; hecho que limita en el alumno la satisfacción de encontrar por si solo lo que para él puede ser un importante “descubrimiento” en la localidad, que dejará marcadas huellas positivas en su memoria histórica.
- No existe sistematicidad en las visitas a lugares históricos relacionados con los contenidos y temáticas que se abordan en las diferentes unidades. El profesor, limitado por el tiempo, olvida que las actividades con el patrimonio local propician una historia más dinámica, más próxima a los requerimientos del nuevo programa integrador; a la vez que posibilita que éste realmente rompa con el esquema existente de una Historia Local que solo ilustra o propende al relato anecdótico acerca de una comunidad, una batalla, un hecho o un personaje y que la estrechez analítica e interpretativa lastra el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.
- Pese a la ratificación de flexibilidad en el nuevo programa, su reciente incorporación denota deficiencias en lo que respecta a la dependencia total de los profesores integrales a la propuesta grabada, que si bien pudiera ser un elemento de apoyo, hoy es la única vía de transmisión del conocimiento y que posee una visión de lo local desde la Habana, dado que la muestra experimental fue escogida en una secundaria de esa zona del país.
- Antes los escolares, generalmente, estudiaban la Historia para aprobar a final del curso, apoyados en un aprendizaje mecánico, que no promovía la solidez del conocimiento histórico. El nuevo programa eliminó los trabajos de controles y las evaluaciones finales, por lo que según palabras de un estudiante: *“ahora tengo que estudiar menos y es más fácil, ya que el “profe” me evalúa por la revisión de la libreta, las tareas realizadas y mi asistencia...”*.
- Según las encuestas realizadas, los profesores desconocen las potencialidades didácticas del patrimonio y le conceden poco valor educativo como parte de la enseñanza institucionalizada, relacionándole únicamente con actividades extradocentes. Tampoco conciben espacios de reflexión, debate y reconstrucción de los hechos que forman parte del patrimonio local del territorio.
- En sentido general, la comunidad educativa, desde las nuevas perspectivas interdisciplinares, no explota las potencialidades del carácter afectivo vivencial que, a través de la asignatura, se puede establecer con el patrimonio, a partir de una enseñanza activa y participativa que convierta al alumno en protagonista del proceso y lo responsabilice afectivamente con los testigos de sus raíces locales.

- El Gobierno, el Partido y la escuela coinciden con las aspiraciones del Ministerio de Educación y el Estado Cubano, en lo que respecta al marcado interés de que las nuevas generaciones aprendan Historia de Cuba, con la conciencia de que de ello depende la defensa de nuestras raíces y el porvenir de la Revolución. A la vez que posibilita el desarrollo integral de los que continuarán la construcción de la obra del socialismo, acorde al desarrollo científico técnico que ha adquirido la sociedad actual, que reclama a su vez de ellos un nivel cultural mayor. Pese a las acciones emprendidas para garantizarlo, no se ha logrado que la historia que se enseña se convierta en una prioridad afectiva y emotiva para el estudiante.
- En el municipio existen cinco secundarias básicas y una ESBEC, de las que solo dos se encuentran ubicadas en el pueblo cabecera, próximas al Museo Municipal. Estas aprovechan en alguna medida, que aún no llega a la aspirada, las potencialidades educativas que ofrece este medio de enseñanza. Según los resultados arrojados por las encuestas, dichas escuelas se limitan a utilizar los servicios del museo en la unidad número uno: “La comunidad primitiva”. El procedimiento es el siguiente, se solicita al final de dicha unidad la presencia del historiador, que en dos horas de conferencia le ofrece a los escolares un bosquejo sobre los elementos más significativos que posee el museo sobre el tema en cuestión y al finalizar la actividad deja abierta una invitación a visitar las salas del mismo, actividad que las escuelas, como regla, no realiza. Las restantes secundarias no tienen acceso al museo.

La existencia de algunos círculos de interés relacionados con la historia, promovidos por el Museo Municipal y algún que otro profesor, donde se incluye la actividad de esta investigadora, ha demostrado que, al aproximar el adolescente a la historia, haciéndole partícipe de la construcción de su conocimiento y motivándole hacia la investigación y el rescate de las fuentes vivas del conocimiento histórico, a través del patrimonio cultural, se contribuye a la solidez del conocimiento y al nivel de asimilación; se consolidan así los intereses que se aspira formar en la materialización de un joven patriota y revolucionario. Por lo que, es necesario generalizar la experiencia hasta convertirla en una regularidad de la enseñanza de la Historia; no sólo de la Secundaria Básica de Campechuela, sino del país.

2.2 Determinación y clasificación de las evidencias patrimoniales de la localidad.

El hoy territorio de Campechuela, acogió en sus inicios a comunidades agroalfareras de lengua aruaca; son testigos de su existencia, conocidos por la tradición popular, los sitios arqueológicos de El Arrozal, Ojo de Agua, La América y El Martillo.

Su lengua está presente, en la toponimia campechuelense, en denominaciones de lugares como: Curamagüey, Guasacamá, Guá, Cayahacas, Guaraguao, Yuraguana entre otros; a la vez que los vocablos de este origen son comunes, como en otras regiones del país, en la denominación de muchas especies de la flora y la fauna: yua, guayaba, yarey, anacaguaita, yuca, jutía, maja, jubo, caguayo, caguama, jicotea.

Presentes, además, en términos relacionados con la producción del 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, batey. Así como en otros muchos, de uso cotidiano: canoa, jaba, catauro, coa. Todos ejemplos elocuentes de su importancia inicial en la formación de nuestra cultura. Tienen una alta presencia de uso, en particular en la población campesina y son muestra de la fuerte presencia aborigen en el territorio, que a la sazón formaba parte del cacicazgo indígena de Macaca. Más tarde, en la localidad se conformó el hato de Cayahacas, que ocupaba grandes extensiones de tierra, según las informaciones de los libros de **Antiguas Anotadurías de hipotecas del Registro de la Propiedad de Manzanillo**. Dicho hato se crea como resultado del proceso de expansión colonizadora: "... fundado por el capitán Don Francisco de Parada, en 73 pesos y 4,5 reales de posesión en la primera mitad del siglo XVII..." Nelson Oliva (1989: 11).

En el siglo XVIII, Cayahacas fue una de las tantas propiedades que el renombrado Francisco de Parada dejó en calidad de legado a favor del convento de los Padres Dominicos de Bayamo, a fin de que se empleara en el fomento de escuelas, edificios conventuales y obras sociales para la difusión del cristianismo, actividad que los Dominicos no realizaron al decidir fragmentarla para la venta, fincas rústicas, sitios de crianzas y de cultivos. Es precisamente esta división, lo que trae como resultado la eclosión de una finca o sitio de crianza, en una ensenada de la costa del Golfo del Guacanayabo denominada Campechuela.

Según la tradición oral, conservada hasta la actualidad, Campechuela debe su denominación a la abundancia en la zona del arbusto conocido como campeche⁺, que dio nombre primero a la ensenada y luego al sitio en tierra firme. En mayo de 1858, Don Manuel Ferral Monjes inicia trámites de compra de esos terrenos, los que logra adquirir en el propio año, al otorgársele en propiedad el sitio por el valor de 500.00 pesos.

La finca, asentada con el número 481, según el expediente promovido y conservado en el Archivo del Registro de la Propiedad de Manzanillo e inscripto en el tomo No. 8, Folio No. 35, fue considerada como rústica y tenía los límites siguientes: “... *Con el camino de la costa por el norte, con los terrenos del Arrozal, propiedad de Don Feliciano Aldereguía y compañía y con los de Don Bartolomé Roca Tassis y Don Angel Rosa por el este, con el fundo titulado Guaraguao por el sur y con el potrero y estancias Santa Bárbara de Don Ramón José Muñoz por el oeste...*”. Eliecer García Sosa (2003: 3).

En relación con el poblado cabecera, es criterio de algunos historiadores que “*la contienda revolucionaria de 1868, desde sus primeras acciones en el territorio jurisdiccional, fue una causa directa de la aparición de las condiciones objetivas para el surgimiento de un poblado organizado en el Partido de Guá, correspondiendo a la hacienda Campechuela la suerte de ser ella la receptora de numerosas familias que a consecuencia de las condiciones de guerra, incertidumbre y alarma, se refugiaron en la propiedad de Ferral Monge, quien a la sazón era capitán del Cuerpo de Voluntarios y había levantado un campamento español en sus predios, por ser una zona con magníficas ventajas geográficas y de comunicación marítima con la cabecera jurisdiccional, que lo ponían en condiciones de hacer frente a las incursiones de los insurrectos y le daba mayores posibilidades de abastecimiento logístico.*” Eliecer García Sosa (1997: 7).

De la Guerra de los Diez Años, en la comarca existen evidencias documentales de acciones a partir del 9 de octubre de 1868, al levantarse en armas contra el gobierno español 22 patriotas, que seguidamente se incorporaron bajo las órdenes de Carlos Manuel de Céspedes en la aldea hacienda azucarera La Demajagua. Otras evidencias patrimoniales nos remiten hasta El Macho, 22 de marzo de 1873, y La Bermeja, 3 de julio del mismo año.

También resulta notoria la existencia de campamentos mambises en La Fragata, La Bermeja y La Mariposa; los que fueron visitados durante la contienda por Carlos Manuel de Céspedes y Máximo

⁺ Palo Campeche (*Haematoxylom Campechianum*) L. Subfam. Cesalpináceas

Gómez Báez, indistintamente. Hechos que posibilitan el desarrollo de la vinculación de lo local y lo nacional en el estudio de la Historia de Cuba.

Finalizada la Guerra Grande y como uno de los resultados inmediatos de la política de reorganización territorial, se instauró en la Isla una nueva división político - administrativa, amparada por Real Decreto de Junio de 1878, que dividió el país en seis provincias con sus respectivos municipios, barrios y cuarterones. Como consecuencia de ello, Campechuela fue designada barrio de Manzanillo, compuesta por siete cuarterones: Guaraguao, comprendía el ya existente poblado de Campechuela, Ceiba Hueca, San Vicente, Cayahacas, Muchachas, Fabián y Purial.

La participación de los vecinos de la villa en la etapa de Tregua Fecunda fue meritoria. Las actividades y el sentir de estos cubanos opuestos a la paz sin independencia, firmada en el Zanjón, llegaron a oídos de nuestro Héroe Nacional, que se encontraba en Jamaica y así lo hizo constar en cartas a los generales Gómez y Maceo, "... *De Manzanillo tuve especiales informes... y en Campechuela, un Don Manuel Ferral muy decidido a pesar de su acomodo y Filiberto Zayas, aquel de mucho séquito...* (1975: 216).

Para 1895, el poblado Campechuela alcanzaba más de 700 casas, buenos comercios, tres farmacias y una escuela de instrucción, lo que no impide que en el alzamiento del 24 de Febrero, se produzca la incorporación a la lucha de muchos de sus habitantes. Los hombres levantados en armas se reunieron con la tropa de Bartolomé Masó, en Bayate; en tanto las mujeres colaboraban al precio de sus vidas o hipotecando sus comodidades hogareñas, tal es el caso de patriota y poetisa Manuela Cansino Saurí.

En esta misma etapa se produjeron acciones en La Yuraguana, 27 de febrero de 1895; El Chino, abril de 1895; Rancho las Yaguas, 1ro de marzo de 1895 y la caballería de Guá se reconoció como un bastión importante, al contribuir, el 13 de julio de 1895, con su oportuno apoyo a la victoria de Maceo en Peralejo, preludio de la invasión a occidente; donde, también, participaría la caballería, como parte de las tropas comandadas por Gómez y Maceo. Consta en el museo la llegada de los veteranos Sótero Vega, Eulogio Aguilera y Vicente Morales a Pinar del Río junto al Titán de Bronce.

Finalizada la gesta independentista de 1895, se iniciaba el fortalecimiento del proceso de concentración de la propiedad, a causa del desarrollo alcanzado por la industria azucarera, con el afianzamiento económico de los centrales Dos amigos, Santa Teresa y San Ramón, unido al

crecimiento de la población y el florecimiento de la cultura, lo que sirvió de fundamento para que los vecinos de la villa elevaran una petición al ayuntamiento provincial, a fin de lograr la concesión de la categoría de término municipal a este barrio, concedida el primero de diciembre del año 1898.

En la etapa de la República Neocolonial, entre los hechos históricos relevantes ocurridos en el municipio, se destacan la organización de una célula del Partido Comunista en 1934, cuyos militantes jugaron un importante papel en la preparación de la nueva etapa de lucha revolucionaria; la constitución, en 1952, de un grupo del Frente Unido Antifascista, el cual desarrolló importantes acciones en el área del puerto; la creación, en 1955, de una sesión del Movimiento Revolucionario, que más tarde se conocería como Movimiento 26 de Julio, el que posteriormente se ramificó en células en Ceiba Hueca y San Ramón; las que de conjunto y bajo orientaciones de Celia Sánchez desplegaron todo un accionar en apoyo al Levantamiento del 30 de Noviembre.

En el primer grupo de hombres que subió a la Sierra para fortalecer la guerrilla viajaron cuatro campechuelenses, en tanto la actividad clandestina no se detuvo y su territorio fue escenario de acciones revolucionarias: el ataque al Cuartel de Cubeña, enero del 58; el aterrizaje en Cienaguilla del primer avión con armas para el Ejército Rebelde, conocido como la operación “La Niña”, marzo del 58; el ataque al Cuartel de San Ramón, dirigido por el Comandante en Jefe Fidel Castro, abril de 1958, la constitución del hospital rebelde de “Pozo Azul”, marzo del 58; la Pista de Aterrizaje del Ejército Rebelde, Santa Lucía, junio del 58 y la liberación de Campechuela, diciembre del 58.

Todos ellas ilustran el espíritu revolucionario del pueblo que, a partir de enero de 1959, inicia una nueva etapa de actividad revolucionaria y patriótica. La presencia de sus hijos se hizo evidente en momentos cumbres como la victoria de Playa Girón, la crisis de Octubre del 61, la lucha contra bandidos, el atentado al avión de Cubana de Aviación en Barbados, la alfabetización, y otro enorme conjunto de tareas y acciones, dentro y fuera de la localidad y el país que van desde las campañas educativas y por la salud en Nicaragua, Angola, Etiopía y Haití hasta la hermana República Bolivariana de Venezuela, por sólo citar algunos ejemplos.

Con un accionar tan rico, la localidad posee significativas evidencias del patrimonio cultural, que se agrupa según los criterios de clasificación tradicionales en:

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.

Martha Arjona, al analizar la relación patrimonio cultural - patrimonio natural plantea: *“El patrimonio de la nación se divide en dos grandes sectores muy relacionados entre sí, denominados patrimonio cultural y patrimonio natural. El natural lo forman los paisajes que integran el territorio, con sus verdes costas, sus fértiles sabanas y las aguas que corren por nuestros ríos, así como las riquezas del subsuelo y el aire que cubre el territorio cubano. Además la investigadora incluye, las múltiples especies de animales que, de acuerdo con el clima y la geografía de cada región, han creado (...) los grandes sistemas de equilibrio de la naturaleza (...) cuya protección permitirá que la vida continúe floreciendo”*. (1986:7).

Son exponentes importantes de este patrimonio en la localidad estudiada:

El área natural protegida que abarca desde el barrio de La Marina hasta la desembocadura del río Guá, donde existen ejemplares de la palma cocotrina victorini, endémica de la localidad, y como resultado de una acción antrópica, La Zanja, espacio que une el citado río con la costa, transitable a través de un canal artificial, donde crece una variada vegetación; en sus áreas conviven flora y fauna autóctona. Se considera también un importante exponente de esta clasificación por sus recursos paisajísticos Cayo Blanco y la desembocadura del río Guá; así como zonas de la Sierra Maestra, que forman parte del paisaje histórico, tal es el caso del área que ocupa el Hospital Rebelde de Pozo Azul.

Patrimonio industrial azucarero: conformado por las evidencias materiales relacionadas con el desarrollo de la industria azucarera en el territorio, que tienen carácter excepcional para comprender el proceso de surgimiento, desarrollo y consolidación del poblado y que poseen determinado valor histórico, artístico o estético.

Son ejemplos de este:

Piezas del central Dos Amigos, correspondientes a los años de su creación, en 1883; fotografías relacionadas con el proceso de corte, alza y tiro de caña de los centrales San Ramón y Dos Amigos; así como de la reparación de los caminos y la creación del ferrocarril en el área; fichas de pago, emblemas del azúcar (mocha y saco de azúcar de bronce) confeccionados en las primeras décadas del siglo pasado; máquinas sumadoras utilizadas en los primeros años de creación de la industria, molinos, centrífugas y trofeos, carnes de afiliados al sindicato. etc.

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.

En cumplimiento de las orientaciones del Centro Nacional de Patrimonio Cultural y la Dirección de Planificación Física se realizó el estudio de las construcciones de mayor grado de atracción y valor arquitectónico, coincidentes las mismas con las que recoge el área protegida urbana de Campechuela, cuyo valor patrimonial fue reconocido por la Asamblea Municipal del OPP el 23 de Abril del año 2000. Ellas son:

- ❑ Escuela Martha Abreu de Estévez.
- ❑ Vivienda de Walterio Jerez Flores.
- ❑ ESBU Pedro Rivero Peña.
- ❑ Edificio que ocupan: la Cremería, Vivienda, Galería de Arte, Taller Literario, Sede del Órgano Sierra Maestra.
- ❑ Parque 24 de Febrero.
- ❑ Museo Municipal Campechuela.
- ❑ Casa de la Cultura.
- ❑ Vivienda de Norma Lastre Fonseca.
- ❑ Hogar Materno.
- ❑ Oficina de Estadística -Bufete Colectivo.
- ❑ Vivienda de la familia Cerviño.
- ❑ Comercio La Filosofía.
- ❑ Logia Masónica Monte Líbano.
- ❑ Farmacia Piloto.
- ❑ Registro Civil.
- ❑ Combinado de Servicios.
- ❑ La iglesia católica.

En Campechuela no se realizaron grandes edificaciones, ni abundó el decorado a la manera de 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. Algunos investigadores del área consideran que esto se deba "*... quizás al bajo poder adquisitivo de sus propietarios y de un fatalismo geográfico que trajo consigo que este territorio fuera absorbido por grandes ciudades como Manzanillo, Bayamo y Santiago de Cuba, de manera que fue allí, donde quedaron los grandes*

artistas, arquitectos y proyectos." Eliecer García (2002: 5). Elementos que pueden reconsiderarse, si se tiene en cuenta, por ejemplo, que el grupo familiar de comerciantes llamados "Moros" y que se representaba por Antonio y José Did Curí, poseían para entonces más de un millón de pesos en efectivos.

Las primeras construcciones que se realizaron en la finca Campechuela, propiedad de Manuel Ferral fueron confeccionadas con los materiales predominantes en el territorio y según las costumbres e influencias campesinas. El desarrollo social paulatino, que incluyó la implantación del comercio, las convirtió en poco tiempo en inadecuadas para los nuevos gustos, que con rapidez invadían toda la Isla. Se preconiza así la necesidad de fomentar el carácter urbano de los asentamientos y la introducción de materiales constructivos más fuertes y duraderos.

Las edificaciones emprendidas, en la generalidad de los casos, contaron con un patio interior, como núcleo principal de la construcción, proveedor de luz y ventilación al resto de los locales. Se caracterizaron también por poseer altos puntales, los que con el tiempo sufrieron modificaciones en el tamaño; pero que en definitiva siguieron garantizando el confort de la estancia. Otro aspecto importante es el hecho de que no hubo edificaciones de varias plantas con grandes balcones; aunque sí de grandes rejas.

La arquitectura colonial y neocolonial, en esta parte del país, aunque con pocos exponentes conservados, es una muestra del florecimiento de la cultura, de la conformación del poblado o villa y de la nacionalidad cubana con sus particularidades; pues, la sobriedad y sencillez constructiva no significó, en grado alguno, que mermara su carácter pintoresco y su colorido.

Patrimonio artístico: conformado por las muestras representativas de las manifestaciones de arte en general. Entre los que se puede mencionar: discos magnetofónicos de los primeros años del siglo XX, un original de "el bobo" que Eduardo Abela le regaló al científico campechuelense Gustavo Aldereguía, pinturas representativas de las etapas de desarrollo del poblado; esculturas de madera, cera, barro, metal, conservadas en la galería de arte: "José Cisnero"; epistolarios de Gustavo Aldereguía Lima y del poeta Nemesio Carcasses, de quién existe, también, ejemplares de la edición primera de su libro **Lira Intima**, cuadernos de poesías de Manuela Cansino Saurí, poesías de José María Poveda, quien residió en el poblado y que junto a Regino Boti y Agustín Acosta conformó el trío literario que renovó la poesía cubana a partir de los años veinte del pasado siglo; así como de Rosendo González Viera, sobre el que se especula haya escrito "Calla Corazón", poema recogido en la **Antología de las Cien mejores poesías cubanas de todos los tiempos**; ejemplares de los

periódicos “Disloque” (1929), “Adelante” (1929), “Vocación” (1937- 1938), “Lucha” (1947- 1949), “Acción” (1959), “Verdad” (1960); todos exponentes de temas sociales, relacionados con la sanidad, la urbanización del poblado y los siempre presentes temas políticos y patrióticos.

Fondos Museables: lo conforman el fondo patrimonial que atesora el almacén de la institución y la exposición permanente, además de muestras transitorias. Para su mejor organización y manipulación los fondos museables se agrupan en secciones clasificadas de la siguiente forma:

Documentos: (0).

Instrumentos musicales: (1).

Vestuario: (2).

Armas: (3).

Arte y objetos decorativos: (4).

Historia: (5).

Publicaciones: (6).

Numismática: (7).

Arqueología: (8).

Algunos de sus exponentes son:

De la cultura aborigen: restos de dieta, picos de concha, majadores, morteros, olivas sonoras, hachas petaloides, restos de burenes, fragmentos de vasijas, ídolos: (Bayamanaco, Corocote y Pico), esferas líticas y elementos representativos de épocas posteriores como: discos, banderas, restos de fusiles, pistolas, machetes, fotocopias y fotos, documentos, objetos personales, periódicos y revistas, silbatos, bastones, bayonetas, billetes y monedas, bonos del M26-7, vestuario, distintivos y brazaletes de alfabetizadores, diarios, cartillas y manuales, partituras musicales pertenecientes a Carlos Puebla y Eduardo Saborit e instrumentos musicales relacionados también con Eduardo Saborit Pérez.

Registro de bienes culturales: le corresponden los objetos de valor general, de acuerdo con las clasificaciones de fondos museables mencionadas, que pertenecen a personas naturales y jurídicas ajenas al museo; pero que se encuentran registrados para su protección.

Se desatacan en la localidad: obras de arte; vajillas de porcelana de los siglos: XVIII, XIX y XX, cristalería de las mismas etapas, incluida lampistería; así como mobiliario de salas, cuartos y oficinas.

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:

1. Lugar donde fue asesinado Juan Manuel Márquez Rodríguez.
2. El refugio de Juventino Alarcón Reyes.
3. Sitio donde cayó Omar Fernández Sierra.
4. Hospital de la medicina rebelde: Pozo Azul.
5. Pista de aterrizaje rebelde en Santa Lucía.
6. Sitio donde vivió la patriota Manuela Cansino Saurí.
7. La casa donde nació el científico Gustavo Aldereguía Lima.
8. Terreno que ocupaba la casa natal del compositor Eduardo Saborit Pérez.
9. Área donde se produjo el combate de San Ramón.
10. Sitio donde fueron enterrados Santiago Israel Licea Rivero y Manuel Dieppa Tamayo.
11. Zona del combate de Santa Isabel.
12. Panteón de los veteranos de las luchas por la independencia.
13. Panteón de los rebeldes caídos.
14. Panteón de los caídos por la defensa.
15. Sitio por donde se escapó la heroína de la Sierra Celia Sánchez Manduley.
16. Plaza donde aterrizó el primer avión con armas para el Ejército Rebelde.
17. Sitio donde se produjo el combate de Rancho las Yaguas.

Patrimonio intangible: comprende el conjunto de tradiciones, leyendas, mitos, costumbres, etc., relacionados con el proceso de formación y desarrollo del poblado, que se han transmitido de forma oral o escrita de generación a generación.

Son las más significativas por su representatividad:

Las tradiciones culturales como las retretas, los carnavales con sus reinados; la música de órgano, donde es válido destacar al creador Horacio Olivera, quien tiene el mérito nacional de haberle incorporado una segunda manigueta al equipo, para evitar el fenómeno reconocido como "órganos asmáticos"; las religiosas, como las peregrinaciones de Santo Tomás de Aquino, Santa Rosa y San Ramón, santos patronos de algunas localidades; las patrióticas, como las peregrinaciones al parque 24 de Febrero, en fechas conmemorativas, 1 de enero, 24 de febrero, 19 de mayo, 10 de octubre, 7

de diciembre, etc.; la realización de cenas martianas, los paseos por el malecón; así como variadas creencias, leyendas y un rico refranero popular.

Respecto a las evidencias patrimoniales y en sentido general, es oportuno reiterar, que se ha comprobado que la actividad humana, directa e indirecta, ha sido la causante más significativa de su deterioro y desaparición. No obstante, así como el hombre puede llegar a ser el mayor destructor, de la memoria histórica, es decir, de las evidencias de su paso por la tierra, por antonomasia le corresponde el reto de salvarlas y conservarlas, en forma de patrimonio, para su propio disfrute y en legado para futuras generaciones, a través de una protección activa, promovida individual y colectivamente.

El estudio realizado en la localidad histórico - patrimonial de Campechuela, constató un desconocimiento considerable en la comunidad sobre el concepto patrimonio y su importancia. La incidencia de las instituciones culturales, en este sentido, todavía no ejerce la incidencia requerida para contribuir al mejoramiento de su estado, sobre todo del patrimonio inmueble y evitar la pérdida de objetos, en manos de particulares, por no tener las condiciones indispensables para su conservación o por otras razones.

Si los comunitarios no tienen sentido de pertenencia, si no están conscientes de cual es su cultura, sin el orgullo de eso, estarán a merced de cualquier influencia, lo que sólo podrá evitarse con una educación diaria que parta, primero de la identificación con su barrio, su comunidad, su región, vinculada al país, porque nadie ama o defiende lo que no conoce. Además, si el patrimonio cultural lo conforman los bienes que la comunidad ha creado a lo largo de la historia, entonces no es un elemento estático, sino que se enriquece porque el hombre continúa creando y lo que hoy no parece contener un mensaje cultural, mañana puede ser descubierto y valorado. Esta capacidad creadora constituye al mismo tiempo una premisa para la afirmación de la identidad y una razón poderosa para fomentar su protección.

2.3 Diseño y explicación del Modelo.

El proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba, concebido desde las potencialidades educativas que posee el patrimonio cultural de la localidad, constituye por su alto nivel de emotividad, dado su carácter vivencial, una importante vía de lograr mayor solidez del conocimiento histórico, desde una visión integradora, en los adolescentes que cursan el nivel medio básico, sin embargo no existe correspondencia entre realidad y aspiración.

Es por ello que el fundamento teórico de este epígrafe radica en la representación de dicho proceso, a través de un modelo creado con el fin de hacer más comprensible y viable la solución de la contradicción fundamental que genera la investigación, al simplificar y optimizar la respuesta al problema, sustituyendo teóricamente, en determinadas relaciones, al objeto que se estudia y de esta forma, facilitando la efectividad y la eficiencia de la labor pedagógica.

En el Modelo, se tuvo presente, además, la necesaria vinculación Historia Nacional - Historia Local, por su ingente importancia, al ser configurada la clase como el espacio didáctico idóneo para incorporar los elementos escogidos del patrimonio local que favorezcan la consolidación de un pensamiento histórico en los citados escolares, visto desde una concepción que parte de la contextualización didáctica de la tríada dialéctica y cronológica pasado - presente – futuro, con un enfoque de historia social de los elementos factológicos que conforman el devenir histórico.

En la fundamentación del proyecto y la elaboración del modelo se tuvieron en cuenta tres aspectos significativos:

- ❑ Los fundamentos que como referentes teóricos abordan la problemática.
- ❑ El diagnóstico de la situación.
- ❑ La experiencia y el conocimiento de la autora.

Se hizo un análisis de diferentes conceptos de modelo y se consideró de especial valor, la definición de **Modelo Pedagógico** elaborada por la Máster Regla Alicia 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.”*(2002: 319).

Esta autora considera que los modelos didácticos son un tipo de modelo pedagógico y plenamente de acuerdo con ella se procedió a la consulta del epígrafe que dedica Nelson Núñez Cobas en su tesis doctoral al respecto y finalmente se asumió su conceptualización de **Modelos Didácticos**, definidos como: *“instrumentos teóricos con un alto grado de organización interna, elaborados y utilizados por los profesores para alcanzar metas educativas que por lo general precisan de una incidencia sistemática y bien organizada.”* (2003: 55).

El presente Modelo tiene carácter dialéctico y sus elementos forman parte de un sistema, hecho que permite la constante relación retroalimentativa entre las etapas y acciones que lo conforman y su consiguiente enriquecimiento y perfeccionamiento. El mismo destaca los aspectos más significativos del proceso pedagógico, a través del cual se realiza la enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba, vista desde una prospección interdisciplinar, conforme con los requerimientos actuales, que tiene

como centro la utilización de los elementos patrimoniales locales desde un enfoque de historia social.

La estructura del Modelo (anexo 6) está conformada por tres momentos importantes que se encuentran en estrecha interrelación dialéctica: el **primero**, recoge los elementos teóricos que lo sustentan, a través de las premisas y principios; el **segundo**, concebido en etapas con sus respectivas acciones y operaciones, refleja la relación teórico - práctica y el **último** momento, donde se logra su materialización, es la estrategia de intervención pedagógica, que constituye la parte aplicativa.

Como parte del primer momento, entendemos por **premisas** *presupuestos teóricos que sustentan el Modelo, sistematizados en la literatura científica y desarrollados en los epígrafes precedentes*. Son las fundamentales:

- ❑ *El enfoque de Historia Social*: vista, por un lado, como fuente contempla y principal antecedente de los estudios locales y del patrimonio como parte de ellos y del otro, desde una posición didáctica, que asume a la asignatura Historia no como vía de tratamiento a la historia como hechos, regularidades, causas, consecuencias, grandes personalidades, sino que inserte el desarrollo social, de la cultura, de los hombres, incluida la vida cotidiana.
- ❑ *La educación para la paz y por los derechos humanos*: analizada desde las posiciones cubanas que la valoran como una condición que implica y posibilita la formación integral y multilateral de niños y jóvenes para su mejor inserción en el contexto social y medioambiental en que viven, fomentando en ellos valores morales éticos, estéticos, humanos y de justicia social.
- ❑ *El enfoque participativo en la enseñanza*: Donde exista la posibilidad de una enseñanza que instruya, eduque y desarrolle, negando todo conocimiento memorístico de la historia, que lleve al alumno a plantearse nuevos problemas relacionados con el que investiga, a interiorizar los sucesos en la misma medida que se preocupe por conocer qué es, por qué ocurre, cuál es su significado. Donde la clase sea un proceso de búsqueda y solución a través de métodos problémicos, desde la heurística a los métodos investigativos; pero siempre bajo el convencimiento de que él colabora en la construcción del aprendizaje.
- ❑ *El enfoque histórico - cultural de Vigostki*: a través de la relación de los educandos con el contexto y el aprovechamiento de las potencialidades que brinda el desarrollo del conocimiento en los estudiantes.

Los **principios**, considerados: *elementos teóricos, que parten de la sistematización de los contenidos científicos existentes, enriquecidos y adaptados en función del modelo, que mueven al mismo, que le sirven de transversales*, son:

- *El desarrollo del compromiso afectivo - social del estudiante a partir de su interacción con el patrimonio:* Por la trascendencia motivacional, gnoseológica y formativa que tiene el empleo del patrimonio cultural de la localidad, como aproximador al conocimiento, se propicia el descubrimiento, por los estudiantes, de sus raíces históricas; lo que a su vez despertará una fuerte emotividad, sustentada en el nivel de compromiso refrendado por ellos hacia el uso, cuidado y conservación de esos testigos del tiempo y de la historia.
- *La orientación hacia la función armónica y coherente de la relación escuela- familia - comunidad:* el trabajo educativo se orienta, bajo la dirección del profesor y la escuela, para que la familia se convierta en un importante factor, que favorezca el desarrollo de la historia social y el trabajo con el patrimonio, en el contexto de la comunidad, con el apoyo de las instituciones oficiales y personalidades individuales.
- *La enseñanza de la Historia de Cuba desde una visión integradora:* aprovechando las amplias posibilidades que brinda la incorporación de un profesor integral a la docencia de la Secundaria Básica, que permite abordar el patrimonio cultural desde asignaturas como Español, Geografía, Educación Plástica y Biología, entre otras.
- *La optimización de la relación entre los componentes docentes y extradocentes en función del proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia de Cuba:* debe existir una estrecha relación entre los contenidos de las clases, las tareas investigativas y de búsquedas y las actividades desarrolladas fuera de los límites de la escuela, entre ellas: visitas a museos, excursiones a lugares de valores históricos y culturales, etc.

En el segundo momento, el Modelo se estructura en cinco **etapas**, las que se concretan en **acciones** y cuando se hace necesario, estas últimas se realizan a través de **operaciones**:

LA PRIMERA ETAPA es el **Diagnóstico**. Realizado con el objetivo de obtener información que permitiera proyectar la transformación de la situación real hacia la deseada, en lo que respecta al conocimiento de los estudiantes y profesores acerca del patrimonio cultural de la localidad y su aplicación educativa como parte del programa de Historia de Cuba en el nivel secundario.

Esto constituye un importante elemento inicial para insertar y dirigir de manera efectiva la actividad docente desde las posiciones y potencialidades educativas y cognoscitiva de la historia local;

permite, además, tener un punto de referencia para saber como evolucionan afectiva y cognitivamente los estudiantes respecto a los conocimientos incluidos bajo la influencia educativa y vivencial planificada.

Se escogió para ello un diagnóstico participativo de triple enfoque, según criterios de Edilberto Chávez y Yolanda Faxas (2002: 45) dado el interés de la investigadora de insertar operacionalmente a los sujetos investigados (alumnos, familiares y profesores) en la actividad, de manera que pudieran interiorizar las deficiencias y colaboraran en la transformación de la realidad, para lo que se tuvo en cuenta:

- “*La descripción de la realidad*”: incluye la descripción y análisis de datos concretos acerca de la localidad histórica patrimonial relacionada con el Modelo, de manera que se pueda lograr una visión dialéctica e integradora del problema con el propósito de potenciar con aciertos su utilización didáctica.
- “*El análisis de la práctica social e histórica*”: recoge aspectos de la historia de la comunidad, características de los elementos patrimoniales, comportamientos y tratamientos acerca del conocimiento histórico local en los planes y programas de estudio del nivel secundario.
- “*Criterios y valores subjetivos de las personas que aprecian la realidad*”: valora la visión y opinión de las personas participantes e implicadas o favorecidas por la aplicación de la propuesta, su deseo e interés en la utilización del patrimonio cultural de localidad y la voluntad que tengan para colaborar con su implementación didáctica.

Los resultados del diagnóstico aparecen recogidos, en gran medida, en el epígrafe 2.1, aunque en realidad el mismo tiene carácter transversal, pues se va midiendo paulatinamente el desarrollo del proyecto.

La SEGUNDA ETAPA se denomina **Preparación** y comprende la ubicación y procesamiento de la información histórico - patrimonial de la localidad, que se utilizará didácticamente; se parte de la caracterización de la localidad histórica- patrimonial, realizada en la etapa anterior y que estuvo sustentada en las siguientes:

Acciones:

- Realizar un levantamiento en las diferentes instituciones patrimoniales, históricas, políticas, económicas y pedagógicas que forman parte de la comunidad educativa, comprometidas afectivamente o por convenios con ella, con el propósito de determinar las fuentes de conocimiento relacionadas con la historia de la localidad en su devenir nacional.

- Valorar críticamente la necesidad, autoría y contexto espacio - temporal a que pertenece la información detectada. Lo que significa que esta no pueda presentarse como una abstracción vacía.
- Determinar qué y cómo de la historia local, formará parte del sistema de conocimientos de la asignatura.

Operaciones:

- Localización de las fuentes primarias: las cuales incluyen, de acuerdo con la clasificación de Horacio Días Pendás (1996: 15), objetos originales, que formen parte de los fondos del museo, se encuentren en la localidad histórica - patrimonial o permanecen bajo custodia de particulares como documentos, reproducciones (novelas escritas u cualesquiera de las restantes manifestaciones literarias y plásticas), vídeos, documentales, películas, dramatizaciones u otros elementos. Debe tenerse en cuenta las singularidades de la historia familiar del estudiante, desde la óptica operativa propuesta por el Dr. C. José Ignacio González (1999: 73) y que comprende:
 - Fuentes escritas: documentos familiares, cartas, diarios, registros de contabilidad económica o de otras anotaciones sobre gastos, testamentos, notificaciones judiciales, pasaportes, carnes de asociaciones y partidos políticos; biografías, libros, recortes de prensa, etc.
 - Fuentes orales, cuyos informantes pueden ser: abuelos, padres, otros familiares y personas conocedoras de la vida familiar y comunitaria.
 - Fuentes icónicas como, elementos arqueológicos, arquitectónicos, religiosos, funerarios, numismáticos, armas, y todo lo que refleje la vida cotidiana, tales como objetos de la familia: muebles, adornos, ropas, fotografías, tarjetas postales, etc.
- Selección del sistema de conocimiento relacionado con el patrimonio local que pueden insertarse en el programa de Historia de Cuba.

LA TERCERA ETAPA se considera de **Definición**, es un momento esencial dentro del Modelo y es entendida como: *la relación entre las categorías didácticas fundamentales en el contexto, cuya interrelación dialéctica permite llegar a un momento superior, a un resultado no presente en dichas categorías enfocadas de forma aislada.* En el Modelo presentado se relacionan las categorías: *contenidos del programa, patrimonio cultural de la comunidad, motivación y alumno protagonista del aprendizaje*, las que a través de su imbricación funcional dan origen a una nueva cualidad, manifestada en el *desarrollo del conocimiento histórico.*

El punto de partida son los **contenidos del programa de Historia de Cuba**, seleccionados para una unidad y su derivación en clases, dentro de la relación Historia Nacional - Historia Local y su vínculo con el patrimonio cultural de la comunidad, desde una perspectiva interdisciplinar. Por ejemplo: si se trabaja con la unidad No. 2: *“Las luchas por la independencia y la formación de la nación”*, es necesario conocer qué huella histórica dejaron las mismas como patrimonio cultural de la comunidad, que es la segunda categoría de esta interrelación dialéctica.

Se entiende como **Patrimonio Cultural de la Comunidad a:** *El conjunto de objetos, recursos y bienes creados por el hombre o productos de la acción de la naturaleza, relacionados con la cultura o las ciencias en general, que representan y se identifican con evidencias tipificantes de la nacionalidad y la idiosincrasia de una comunidad, que constituyen individual o colectivamente testigos, testimonios o legados del pasado, de los que somos responsables de cuidar y proteger para transmitir a futuras generaciones. El patrimonio es, en un sentir amplio, la huella cultural del devenir histórico.*

De este patrimonio cultural local, el profesor selecciona los elementos necesarios para el desarrollo de la unidad y su derivación en clases, integrándolos dialécticamente de manera que propicien una mayor objetividad al análisis de los procesos históricos. En correspondencia con el ejemplo de las Guerras de Independencia, la selección puede ser amplia:

- ❑ Lugares donde ocurrieron hechos históricos de cierta relevancia.
- ❑ Implicaciones de las familias actuales, a través de sus ascendientes, en los hechos históricos.
- ❑ Huellas que dejaron dichos acontecimientos en forma de patrimonio tangible e intangible, etc.

En lo anterior se produce una influencia recíproca entre la participación activa del escolar en el proceso y el interés que esto le despierta, reconocido en la investigación como **motivación**, es decir: *estado psíquico producto de la influencia que ejerce el medio sobre el individuo, que se manifiesta en el interés despertado en el alumno, el cual se concreta en la búsqueda de nuevos conocimientos y en su comprometimiento afectivo con las actividades a desarrollar; favoreciendo a su vez la conversión del mismo en un ente activo del aprendizaje, protagonista en el proceso del conocimiento.*

Llegar a la motivación es una vía para convertir al **alumno en protagonista del aprendizaje:** *estudiante que investiga y participa activamente en el debate, da opiniones, sugerencias y se convierte en el elemento central de las actividades, ajenos a todo tipo de trabas y coerción.*

En este paso el profesor debe trabajar, adecuadamente, con la relación entre lo que sabe y lo que debe aprender el escolar, partiendo del conocimiento histórico real que posee y sin olvidar las diferencias individuales a la hora de asignar las tareas (página 53).

Continuando con el ejemplo de las contiendas independentistas, los alumnos, bajo la dirección del profesor, deben investigar, con la ayuda de sus familiares y otros miembros de la comunidad, la existencia de elementos patrimoniales tangibles, los cuales serán clasificados y valorados en la escuela. Resulta atinado y oportuno trabajar con la oralidad para recuperar la memoria histórica existente en la comunidad, y es posible utilizar, además, la historia familiar para determinar la participación de los ascendientes de los estudiantes en el proceso analizado.

Todo lo anterior conduce, finalmente, al **desarrollo del conocimiento histórico**, momento en que: *el alumno se siente heredero del proceso histórico, continuador del mismo, guardián del patrimonio legado por las pasadas generaciones y creador de la historia*. En este proceso, a la vez que se amplía y consolida el conocimiento histórico y cultural en general, se forman en el alumno convicciones y valores de identidad, sobre la base de las premisas y principios ya señalados.

LA CUARTA ETAPA del Modelo concibe la **Programación**. Es en este momento cuando se programan las recomendaciones metodológicas para insertar los contenidos locales en el programa general de la asignatura, en total correspondencia procedimental con los objetivos instructivos y formativos de la asignatura en el nivel.

El profesor debe tener en cuenta el logro de una acertada selección y dosificación del contenido, a partir de las fuentes de conocimiento histórico local de que dispone, la derivación gradual de los objetivos de la asignatura, el nivel, el grado y la unidad y las potencialidades integradoras, desde una perspectiva multidisciplinar, previstas en el plan de perfeccionamiento de la Secundaria Básica.

Las recomendaciones se realizaron para los escolares de la secundaria campechuelense y por sus peculiaridades metodológicas y educativas se adecua a las características constitutivas de la zona referida. Son totalmente perfectibles y propensas a cambios que las enriquezcan, teniendo siempre en cuenta las necesidades e intereses formativos de alumnos, docentes y el resto de la comunidad educativa que colabora en el proceso formativo en general y están incluidas en la estrategia que acompaña y complementa el Modelo y que constituye el siguiente epígrafe.

Otra acción importante de esta etapa es la propuesta para la organización y utilización de la **sala de historia**. La que existe en cada escuela cubana desde la orientación de su creación, en el curso escolar 1993- 1994, Ella, correctamente utilizada, puede convertirse en un medio eficaz para

alcanzar mayor efectividad en los objetivos docentes educativos de la clase de Historia vinculada al patrimonio local, especialmente ahora que se introduce como parte de la transformación de la secundaria un programa con enfoque interdisciplinar.

El alumno puede colaborar a su enriquecimiento a través de una activa labor investigativa que lo lleve a conocer sus raíces, comprender lo particular y lo general como elementos conformadores del devenir de la nación, adquiera sentido de pertenencia respecto a los componentes históricos, patrimoniales de la localidad y el país; a la vez que crezca su confianza, fomentada por el orgullo del accionar con el esfuerzo propio, como resultado de su voluntad perseverante, haciendo realidad el planteamiento de que *“... el estudio de la historia local es una fuente de inspiración y de patriotismo, una escuela de ciudadanía. Nos enseña que nuestro pueblo trabaja, produce, progresa... el cultivo de la historia local no cultiva el localismo estrecho, suspicaz y esterilizador, antes bien lo combate... enseña a ser modestos y agradecidos; robustece la solidaridad... fomenta la confianza en el esfuerzo propio; pone de manifiesto los milagros de la voluntad perseverante: robustece la fe en los destinos de la comunidad y la patria. Muestra que el progreso local - como el nacional - es constante, cierto, gigantesco...”* Ramiro Guerra (1923: 26.)

Con esta visión, la Sala de Historia, en la actualidad, puede funcionar como un laboratorio – taller - museo que apoye la labor docente y promueva actividad curricular educativa de una manera entretenida y productiva. A la hora de organizarla, para su utilización eficiente, el profesor debe tener en cuenta:

- ❑ Las actividades que en ella o a partir de ella se planifiquen y efectúen deben propiciar la integración de la vida cotidiana de los estudiantes a la escuela.
- ❑ Posibilitar en los educandos, la construcción de sus propios conocimientos y la autosugestión educativa.
- ❑ Motivar su espíritu investigativo, elemento catalizador para su comprensión e introducción en el mundo de la ciencia histórica, ampliando su esquema de conocimientos.
- ❑ Fomentar el aprendizaje vivencial, significativo y activo.
- ❑ Las muestras y exposiciones constituyan material didáctico para los profesores y el desarrollo de otras asignaturas.
- ❑ Posibilitar la formación vocacional de los adolescentes.
- ❑ Su acondicionamiento se realice en coordinación con el Museo Municipal y el montaje se corresponda con las unidades previstas en el programa de estudio.

- ❑ Se eviten, en lo posible, procesos meramente receptivos.
- ❑ Los intereses, motivaciones y expectativas de ellos, de acuerdo con sus niveles etareos, encuentren espacio en sus áreas.

Operaciones:

- ❑ *Creación de las áreas que conforman la sala de historia.*
- **Área de audio - visuales:** Aprovechando todas las técnicas adquiridas por la escuela a partir de los nuevos programas de la Revolución (televisión, vídeo, retroproyectors, grabadoras, etc.) se pueden desarrollar, entre otras actividades, videos - debates relacionados con las temáticas y unidades del programa, en los que puede incluirse documentales y grabaciones que sean fruto de una investigación resultante de tareas docentes, por ejemplo los documentales "*Juventino Alarcón. Cuando la patria nos llama*", sobre el héroe de la escuela y "*Una visita diferente*", recorrido virtual por el Museo Municipal, filmado para motivar la educación patrimonial, a través del museo, en estudiantes del área serrana.
- **Área de Exposiciones variadas:** Donde se exponen los resultados de concursos, (poesía, pintura, composiciones, etc.), tareas de investigación, muestras rescatadas durante la realización de otras actividades de interacción comunitaria, exposiciones circulantes, montadas con el apoyo y el auspicio del Museo Municipal, el Banco Nacional de Cuba, la Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana, la FMC y otras instituciones y Organizaciones no Gubernamentales, colecciones fotográficas, filatélicas, numismáticas, artísticas, etc. relacionadas con objetivos y temáticas del programa.
- **Minibiblioteca y archivo:** Donde se guarda la parte documental compilada como resultado del trabajo investigativo docente, se colocarán materiales (periódicos, revistas, folletos, etc.) y textos de interés inmediato, en coordinación con la actividad docente.

Es muy importante en este trabajo, la socialización de la experiencia con el resto de los estudiantes y profesores y la interacción con la comunidad, para ello se programaron visitas de los padres y familiares de los estudiantes, actividades en sus áreas o fuera de los límites de la institución educacional; A través de las que se fomentan valores humanos y sentimientos patrióticos y la cultura general, que incluye la actividad medio ambientalista como parte de la educación para la paz y por los derechos humanos.

Potencialidades de la sala de historia para contribuir a la educación patrimonial en lo que respecta a:

- ❑ Ampliar el conocimiento acerca de la historia, partiendo del análisis de los valores de las evidencias del pasado como apoyo del desarrollo de la memoria social de los pueblos.
- ❑ Lograr la identificación del alumno con la historia local en su relación con la nacional y la universal a través del conocimiento de los “testigos materiales”.
- ❑ Incrementar el bagaje cultural de toda la comunidad educativa. Posibilitando que el alumno, a través de investigaciones, irradie y extrapole los saberes aprendidos hacia la comunidad y viceversa.
- ❑ Despertar la sensibilidad actitudinal y procedimental hacia los problemas técnicos y administrativos que afectan el patrimonio, fomentando la toma de iniciativa para garantizar su salvaguarda.
- ❑ Desarrollar valores éticos, estéticos e identitarios, previstos por la educación para la paz y los derechos humanos.
- ❑ Fomentar el respeto hacia la cultura presente y pasada en su diversidad.

Posibles actividades:

- ❑ *En la clase.*

Esta ha de ser el centro del proceso. Para ello se promoverá en el aula el trabajo con documentos históricos - geográficos relacionados con la localidad. Se pueden orientar, además, actividades vinculadas a los medios de comunicación, los programas nuevos de la Revolución y tareas integradoras (anexo 20) para efectuar luego comentarios individuales y debates.

- ❑ *Trabajo con fuentes escritas.*

Presentación de libros relacionados con la historia de la localidad, divulgación de la monografía del municipio, de algunas publicaciones periódicas locales y de otras investigaciones relacionadas con la localidad histórica - pedagógica, entre las que se incluyen cuadernos de poesías y ensayos de autores del área, siempre en correspondencia con las unidades del programa integrador y de los objetivos de la asignatura.

- ❑ *Trabajo con fuentes visuales.*

Actividades prácticas donde se desarrollen las habilidades de utilización de fotos, planos, mapas, diapositivas, videos y los fondos museables.

❑ *Concursos de fotos antiguas y actuales:*

Familiares, relacionadas con el poblado y sus tradiciones, sobre personalidades, de valor histórico, medio ambiental, arquitectónico, etc., con el fin de exponerlas.

❑ *Creación y utilización docente del Bosque Histórico.*

Formado por plantas escogidas entre la vegetación representativa de la localidad y las más significativas de nuestra historia, en las que representan hechos relevantes apoyados en maquetas, construidas por los propios estudiantes en un círculo de interés y se realizan dramatizaciones relacionadas con fechas importantes y actividades docentes. Ejemplo: la protesta de Maceo en Los Mangos de Baraguá, acciones en La Sierra Maestra, el levantamiento de Céspedes en La Demajagua, el Grito de Bayate, etc.

Una **tercera acción** de esta etapa está relacionada con la extrapolación de los saberes históricos - patrimoniales hacia la comunidad, es decir, fuera de los marcos de la escuela. Por lo que su centro de actuación está en la instrumentación de las actividades vivenciales en la localidad histórica - patrimonial.

Objetivos:

- ❑ Propiciar el contacto directo con el patrimonio. Los elementos vivenciales actúan positivamente en el cambio de actitud y propician el disfrute.
- ❑ Planificar a partir de una correcta contextualización espacio – temporal, con respecto al contenido que se reciba; pero desde los espacios patrimoniales, para que el alumno vaya a sus raíces e identifique el patrimonio como parte de su personalidad, familia y comunidad.
- ❑ Procurar una implicación afectiva del estudiante con la tutela del patrimonio, propiciando que aplique y extrapole a la comunidad el sentido de pertenencia, respeto y cuidado de las áreas patrimoniales.

Operaciones:

- ❑ Visitas dirigidas u orientadas a lugares relacionados con el patrimonio y en correspondencia con los contenidos curriculares. Se propiciará la realización de actividades independientes que luego se debatirán en clases.
- ❑ Organización de talleres vivenciales y de creación artística en la localidad histórica - patrimonial. Los que simultanearán con tareas investigativas propias de la clase. Esto puede incluir filmaciones de documentales, vídeos sobre temas específicos.

- Prácticas en el terreno. Se incluyen recorridos y reediciones dramatizadas de acontecimientos relevantes.
- Visitas a lugares patrimoniales específicos y a los museos, peregrinaciones, conmemoraciones públicas, todas en correspondencia con las unidades temáticas del grado y la asignatura. El ciclo se completa con la entrega de trabajos investigativos previamente orientados. Es importante en estas actividades invitar a la familia y a otros representantes de la comunidad educativa en general.
- Actividades sobre la divulgación del patrimonio local a través de la radio base y **proyectos comunitarios**, tales como:
 - Proyecto “*Despertar*”. Para motivar el estudio y conocimiento de la historia local y la labor de las instituciones patrimoniales Se realiza con estudiantes de las escuelas rurales.
 - Espacio fijo “*Historia y Canción*”. Constituye una muestra de la posibilidad de educar a través de la recreación sana, vinculando el patrimonio y las manifestaciones del arte.
 - Espacio fijo “*Historiarte*”. Fomenta el conocimiento, la reflexión y el debate sobre la historia, el patrimonio y la apreciación del arte local.
 - Espacio “*Remembranza*”. Destinado al rescate y apreciación del patrimonio artístico - literario de la localidad, el fuerte lo constituye la obra de Eduardo Saborit Pérez.
 - Espacio “*Honrar - honra*”. Rinde homenaje a personalidades locales, que en el pasado o en el presente se destacan, en cualquier arista del desarrollo del poblado.
 - Proyecto “*Rescatando el Patrimonio al andar*”. Su objetivo es promocionar los sitios históricos y controlar su estado de conservación, a la vez que se educa a la población en función de su protección y utilización.
 - Proyecto: “*Mi comunidad y la historia*”. Su propósito es comprometer la familia con el proceso de divulgación patrimonial y rescatar muestras para exponer en la sala de historia.
 - Proyecto comunitario “*Yo construyo la paz*”. Destinado a la familiarización de los vecinos, padres y demás miembros de la comunidad educativa, con los objetivos y direcciones de la educación para la paz y contribuir a erradicar rasgos proclives hacia su deterioro.

La **cuarta acción** recoge el análisis estratégico de intervención pedagógica del Modelo, que consiste en una valoración de las condiciones previas a la introducción de la propuesta, las principales barreras y potencialidades del modelo; así como las responsabilidades y condiciones de actuación de los grupos implicados en el mismo. La etapa culmina con una preprueba, que constituye la **quinta**

acción y se realiza con el objetivo de constatar el nivel de factibilidad y pertinencia de las acciones y operaciones insertadas en las etapas anteriores.

La **evaluación** constituye la QUINTA y última ETAPA del Modelo. Su **primera acción** es la socialización del Modelo, dado que se requiere para su eficiencia el dominio por los docentes de los elementos teóricos que lo conforman en cada una de sus etapas; de manera tal que, la intervención se efectúe sin valladares que entorpezcan su actuación dinámica y efectiva. Requiere además del apoyo de los restantes factores que conforman la comunidad educativa de la localidad donde se aplica la propuesta.

Procedimientos a seguir:

- ❑ Valoración del proyecto con el consejo de dirección.
- ❑ Análisis de la propuesta con las profesoras comprometidas con el experimento pedagógico.
- ❑ Presentación en la reunión de grado.
- ❑ Valoración con los alumnos las particularidades del proyecto y su rol protagónico en el mismo.
- ❑ Actividad metodológica en el Museo Municipal con miembros de la comunidad implicados en el proyecto.
- ❑ Reinauguración de un local para la sala de historia con la presencia de los padres, otros familiares de los alumnos y miembros de la comunidad en general.

Durante todo este proceso se orientó el funcionamiento del Modelo, el que fue enriquecido con las sugerencias aportadas por los participantes en cada una de los momentos de su aplicación.

La **segunda acción**, dirigida a los alumnos, tiene como finalidad establecer una valoración cuantitativa de los logros y realizaciones de los estudiantes, en correspondencia con los objetivos trazados para la ejecución. Esta segunda acción contó de dos momentos:

- ❑ Valoración con los alumnos de las particularidades del proyecto y su rol protagónico en el mismo.
- ❑ Medición de los resultados alcanzados por ellos, constatado en la post prueba.

La valoración cuantitativa va acompañada del análisis cuantitativo de todo el desarrollo del proceso a través del comportamiento de los participantes directos e indirectos en el proyecto (docentes, estudiantes, instituciones y comunidad) y los resultados obtenidos. Ambas valoraciones, la cuantitativa y la cualitativa permiten perfeccionar el proyecto.

CAPÍTULO III:

CONCRECIÓN DEL MODELO. EVALUACIÓN DE SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

La estrategia, forma parte del tercer momento y es la vía seleccionada para llevar a la práctica los elementos teóricos que conforman el modelo de esta tesis; la misma permite la instrumentación y evaluación del modelo y la organización del trabajo en dependencia de las características del entorno, así como las posibilidades de modificaciones y enriquecimiento.

La Máster Regla Alicia Sierra Salcedo aporta un interesante concepto de estrategia, valorado en esta investigación. En el mismo la estrategia es considerada como: *“la dirección pedagógica de la transformación de estado real al estado deseado del objeto a modificar que condiciona todo el sistema de acciones entre el subsistema dirigente y el subsistema dirigido para alcanzar los objetivos de máximo nivel”*(2002: 321).

3.1 Estrategia para la concreción práctica y evaluación del Modelo.

La necesidad de concretar, en la práctica, las proposiciones teóricas, hace necesario el conocimiento de las posibilidades que brinda el contexto, por eso la estrategia se inicia con la aplicación de la Matriz DAFO, a las condiciones que presenta el Municipio de Campechuela.

Ventajas.

- ❑ La aplicación del programa integrador de Secundaria Básica facilita la salida curricular y extradocente del Modelo.
- ❑ Los profesores manifiestan interés en el proyecto.
- ❑ La educación patrimonial, a partir de las vivencias familiares, constituye una fuerte motivación en los estudiantes y favorece la actividad investigativa de los mismos.
- ❑ La existencia de museos y personal calificado, sobre la temática, dispuesto a colaborar.
- ❑ La monografía de historia local de Campechuela ya es una realidad.
- ❑ La concertación del convenio MINED - Patrimonio, en el municipio Campechuela y la creación de proyectos comunitarios, como parte del mismo, facilita el trabajo de promoción del patrimonio local.

- ❑ El territorio tiene potencialidades para la incursión didáctica en el cuidado, conservación y divulgación del patrimonio cultural.

Desventajas:

- ❑ Los docentes no poseen el nivel teórico necesario sobre las concepciones de patrimonio, ni experiencia significativa en su didáctica.
- ❑ El carácter limitado y desactualizado de la bibliografía, al alcance de los profesores, sobre el patrimonio cultural y su utilización en la enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba.
- ❑ La educación patrimonial o desde las concepciones patrimoniales no es una prioridad recogida en los programas docentes.
- ❑ Desconocimiento por la generalidad de los docentes de las singularidades del patrimonio cultural de la localidad.
- ❑ No todos los profesores integrales tienen los conocimientos históricos necesarios.

Posibilidades:

- ❑ El Partido, Gobierno y demás instituciones y organizaciones sociales y de masas del territorio acogen con beneplácito la educación patrimonial como parte de los currículos escolares.
- ❑ La existencia de leyes y decretos que regulan la promoción, utilización y conservación del patrimonio cultural.
- ❑ La educación patrimonial, el rescate de la identidad local y la educación para la paz son temas muy solicitados en la actualidad en los eventos científicos nacionales e internacionales relacionados con las ciencias de la educación.
- ❑ El reclamo del PCC, el Gobierno y el MINED sobre el perfeccionamiento de la Historia de Cuba, como garante real de la formación integral de las nuevas generaciones.

Retos:

- ❑ El trabajo metodológico de los ISP, no recoge entre sus prioridades la incursión en la didáctica patrimonial y menos con las singularidades de la localidad.
- ❑ Las investigaciones realizadas en diferentes provincias del país, incluidas tesis doctorales, que de alguna manera tratan la temática, carecen de generalización y es insuficiente la divulgación de sus elementos componentes.
- ❑ Insuficiente nivel de preparación sobre el tema del personal encargado de la preparación metodológica en el territorio, lo que repercute a su vez, en el desconocimiento del personal docente de las escuelas.

- ❑ Las teleclases y videoclases no contemplan los contenidos de la localidad.

La **misión** de la estrategia está dirigida a dotar a los diferentes niveles de dirección y en especial a los docentes implicados en la enseñanza de la Historia de Cuba, en la Secundaria Básica del Municipio de Campechuela, de un Modelo Didáctico que los oriente y guíe sobre cómo utilizar el patrimonio cultural de la localidad en el proceso docente educativo con visión integradora, en beneficio del enriquecimiento cognoscitivo y formativo de los estudiantes del nivel.

La **visión**, elemento comprometido con el cumplimiento de la misión, cumplirá con los objetivos propuestos, si se logra la orientación y el control necesarios entre la Dirección de Educación del Municipio, la Secundaria Básica y el profesor integral; así como la coordinación con el Ministerio de Cultura y otras instituciones y la incorporación de la familia y otras personalidades de la comunidad en el proyecto.

Como se puede inferir de la visión, los **grupos implicados** están conformados por dirigentes y funcionarios del MINED en el territorio, trabajadores y dirigentes de las instituciones patrimoniales, organizaciones sociales y la generalidad de los miembros de la comunidad educativa en la Secundaria Básica (profesores, educandos y familiares).

Direcciones estratégicas:

I. LA CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES.

Esta dirección tiene como **objetivo**: la preparación de los profesores implicados en la docencia de Historia de Cuba, de manera que puedan favorecer el desarrollo cognoscitivo y formativo de la asignatura, a partir de la implementación de los contenidos del patrimonio local en el programa, relacionados con otras asignaturas, aprovechando las potencialidades que ofrece el profesor integral.

Acciones:

1. Preparación teórica - metodológica en lo que respecta a:

- ❑ Potencialidades formativas del patrimonio local en su vinculación con el devenir histórico de la nación, desde la visión del *valor intrínseco de los hechos y acontecimientos que aporta la Historia como ciencia y el de potenciadora de la educación para la paz y por los derechos humanos.*
- ❑ Perspectivas epistemológicas, axiológicas y didácticas del patrimonio local.
- ❑ Legislaciones acerca del cuidado, uso y conservación del Patrimonio Cultural de la Nación.

- Potencialidades del territorio para insertar la didáctica del patrimonio de la localidad en correspondencia con las unidades y temáticas del programa general de la disciplina, sin que se altere el tiempo previsto para su ejecución.
- Conocimiento de la historia local en su vinculación espacio - temporal, contextualizada con la historia nacional.
- Concepciones actuales de la historia, como ciencia y como asignatura.
- Consideraciones en torno a los elementos que conforman y estudia la Historia y a la jerarquización que hace de los mismos.

2. Aplicación y divulgación del Modelo.

- Explicación de las etapas, acciones y operaciones que conforman el Modelo.
- Análisis crítico y retroalimentación dialéctica de sus posibilidades cognoscitivas y formativas.
- Concreción de acuerdos y proyecciones para su instrumentación en las escuelas.
- Valoración de su efectividad a través del criterio de expertos.

3. Propuesta de tareas para contribuir al perfeccionamiento de la Historia de Cuba desde una didáctica que asuma el patrimonio local como garante de su enriquecimiento cognoscitivo y formativo.

- Desarrollo de seminarios y actividades metodológicas en convenio con los trabajadores y directivos de las instituciones patrimoniales del territorio, para capacitar a los profesores implicados en la didáctica de la Historia de Cuba en lo que respecta a:
 - Caracterización de la localidad histórica - patrimonial.
 - Posibles actividades a desarrollar en ella, teniendo en cuenta cuándo, cómo y dónde es efectiva su ejecución.
 - Formas correctas de trabajar con los medios didácticos y fuentes de conocimiento histórico, de manera que se contribuya educativamente a lograr la relación Historia Local - Historia Nacional.
 - Formas organizativas de la enseñanza, sus métodos, vías y potencialidades para darle salida coherente al Modelo.
 - Familiarización de los profesores con los fondos museables.
 - Cómo orientar las visitas al museo y la localidad histórica patrimonial, para que cumplan los objetivos previstos con eficiencia.
 - Posibles investigaciones a desarrollar.
 - Bibliografía complementaria al programa.

- ❑ Promoción de conferencias en las escuelas y la comunidad de los museólogos y demás especialistas en coordinación con los docentes, acerca de la contribución del municipio a la historia nacional.
- ❑ Ejecución de actividades demostrativas dedicadas a cómo organizar la sala de historia con el propósito de contribuir al desarrollo cognoscitivo y formativo de la enseñanza de la Historia de Cuba.
- ❑ Desarrollo de clases abiertas y demostrativas que ilustren la efectividad de la aplicación del Modelo.
- ❑ Realización de claustros, festivales didácticos, talleres metodológicos, jornadas científicas, eventos históricos culturales y otras actividades que hagan posible la generalización y asunción de las mejores experiencias de aplicación del Modelo en las diferentes escuelas del territorio.
- ❑ Aprovechar los espacios que aportan las reuniones departamentales, las preparaciones metodológicas y reuniones de grado para la reflexión, debate y orientación hacia la instrumentación del Modelo.

II. LA FORMACIÓN DE LOS ESCOLARES.

Esta dirección fue concebida con el **objetivo** de: contribuir a la solidez del conocimiento de los estudiantes secundarios, no sólo en lo referente a elementos factológicos de la Historia de Cuba partir de los aportes del patrimonio local; si no que contempla con marcada intención formativa aportes sociales y culturales tratados desde una prospección valoral que propenda al fortalecimiento de sentimientos de cubanía y el accionar a partir de un pensamiento lógico e independiente.

Acciones:

1. Desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, a partir de:

- ❑ La representación que tienen de la historia y su relación dialéctica pasado - presente - futuro.
- ❑ Papel de ellos, su familia y el resto de la comunidad en la construcción de la Historia.
- ❑ La integración coherente de la diversidad de elementos económicos, sociales, políticos, culturales, geográficos y militares que conforman el devenir histórico de la Nación Cubana.
- ❑ La incursión en la investigación histórica patrimonial como complemento de la verdad histórica, favorecedora del desarrollo de su pensamiento.
- ❑ El estudio, cuidado, protección y divulgación del patrimonio cultural como testigo de la realización de la historia.

- ❑ La utilización de las fuentes históricas como instrumentos que favorecen el descubrimiento pedagógico de la Historia.
- ❑ El desarrollo de habilidades intelectuales y docentes, con marcada atención al razonamiento, análisis, argumentación, valoración, demostración, trabajo independiente con las fuentes escritas; así como la determinación de lo esencial y la toma de notas en clases.
- ❑ Papel de la emotividad en el logro de la solidez del conocimiento y de la elevación del interés por la Historia y como propiciadora de habilidades para el análisis y la generalización de los hechos históricos.

2. Preparación cultural de los educandos en relación con:

- ❑ Aportes de la localidad a la identidad nacional.
- ❑ Valores del patrimonio cultural y la necesidad de su cuidado, divulgación y conservación para las generaciones futuras.
- ❑ Importancia de poseer una formación integral (valoral, intelectual y estética) que posibilite actuaciones dignas en el ámbito de la vida práctica.

3. Propuesta de tareas para contribuir al enriquecimiento cognoscitivo y formativo de los escolares de secundaria a partir patrimonio local como parte de la Historia de Cuba.

- ❑ Orientación y ejecución de investigaciones históricas - docentes relacionadas con la localidad histórica - patrimonial, que permitan que el estudiante coopere en la "construcción" de la Historia.
- ❑ Realización de actividades docentes y extradocentes en las salas de historia, que requieran del accionar directo de los estudiantes.
- ❑ Organización de visitas a la localidad histórica - patrimonial, con el objetivo de que los alumnos interactúen con las fuentes de conocimiento histórico; ya que la actividad vivencial deja huellas duraderas en su pensamiento.
- ❑ Planificación e instrumentación del sistema de clases a partir de las orientaciones previstas en las etapas del Modelo, para contribuir al logro de la efectividad práctica de la relación Historia Local - Historia Nacional y del crecimiento cultural y educativo de los adolescentes secundarios.
- ❑ Propiciar que la historia familiar se incluya en el plan de investigaciones de la asignatura. La misma constituye una vía con fuertes potencialidades de aprehensión y socialización del conocimiento, por el nivel de compromiso y motivación que manifiestan los estudiantes hacia su seno familiar.

III. EL PERFECCIONAMIENTO DE LA ASIGNATURA.

Con el **objetivo** de la planeación organizada de un conjunto de temáticas, contenidos y actividades sobre la localidad histórica - patrimonial que refrendan factológica y formativamente al proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia de Cuba, se contemplan las siguientes **acciones**:

1. La presentación de la propuesta de recomendaciones metodológicas dirigidas a favorecer la implementación de la historia local, a partir de la utilización del patrimonio cultural, en el programa de historia nacional en lo referente a:

- Aporte lógico y contextualizado del territorio a partir de factores económicos, políticos, sociales y culturales que devienen didáctica e integradoramente hacia la Historia Nacional.
- Aportes fundamentales de la localidad histórica - patrimonial a la identidad local y su tributo a la nacional.

El nuevo plan de estudio previsto para la asignatura Historia de Cuba cuenta con un fondo de tiempo de 200 h/c. repartidas en los contenidos de cuatro unidades, las que de conjunto poseen potencialidades para ampliar el universo cultural y humano de los estudiantes a través de videoclases. Dada las circunstancias en que las mismas fueron elaboradas y tienen como base a estudiantes de Ciudad de la Habana, se da el caso, de que en muchas ocasiones se descontextualiza y soslaya, a pesar de declarar su incorporación, la historia local.

La propuesta está dirigida a superar las dificultades, arriba señaladas y orientar los contenidos de historia local a trabajar en cada unidad en el contexto del municipio Campechuela; es decir, integrar armónicamente los contenidos proyectados, en los temas del programa de Historia de Cuba, desde las potencialidades que el patrimonio cultural de la localidad ofrece; de manera que sin alterar el horario de vida y sin efectuar grandes cambios en la concepción de las videoclases, propicie que estas actúen como un elemento de apoyo al desarrollo de un pensamiento histórico más sólido, integrador y coherente, que permita a los escolares entender los procesos históricos. Así, pues, se circunscribe a los objetivos generales de la asignatura en el grado y a la distribución de las horas clases previstas en el plan temático.

CONTENIDOS A INTEGRAR POR UNIDADES.

Unidad No. 1: Cuba: los antecedentes de la nacionalidad y la nación cubana.

En el aspecto **1.1** del plan temático se propone que al tratar el **archipiélago cubano** se identifique el municipio de Campechuela y se destaque el lugar que ocupa dentro de nuestra geografía, se

expliquen las características de su clima y de los accidentes geográficos más notables, así como de la flora y fauna de la zona. Para garantizar la preparación del profesor y elevar la motivación del estudiante se puede utilizar el vídeo: "SOS Medio Ambiente" y la caracterización del municipio realizada por orientación del PCC, ambos documentos forman parte del archivo de la sala de historia de la escuela de referencia en la enseñanza Secundaria Básica.

En el punto **1.2** dedicado a **las comunidades aborígenes cubanas**, se hará referencia a las huellas de la comunidad primitiva en la localidad, sus principales zonas de asentamiento, características y actividades fundamentales; así como el aporte indígena a la identidad del campechuelense. Elementos que serán ilustrados y valorados a partir de la exposición de una muestra circulante, auspiciada por el museo, en la sala de historia y/o la visita dirigida y correctamente orientada hacia esa institución patrimonial. Actividad que puede concluir con la orientación de una composición donde los estudiantes expresen sus vivencias o valoren el aporte indígena a la identidad del campechuelense; la misma será analizada en el turno de Español, los resultados de mayor aportes artísticos e intelectuales se expondrán en una de las sesiones del proyecto "HISTORIANTE".

Se sugiere, además, se convoque a concursos de pintura, narración o poesía para darle participación al resto de la escuela y en el caso de los grados precedentes despertar el interés y las expectativas hacia la asignatura.

Como parte de la temática y a partir de la videoclase diez, debe incluirse el impacto de la conquista y colonización en el territorio. La formación del hato de Cayahaca y su evolución hacia hacienda comunera. Destacar como dentro de esta hacienda se crea la génesis del pueblo de Campechuela; así como la fundación del ingenio San Ramón, primero de la localidad. Además debe insistirse sobre la evolución administrativa del territorio, enmarcando a Campechuela primero dentro del cabildo bayamés y luego como parte del cabildo manzanillero (para lo que deberá aplicar la relación entre **región, localidad histórica e historia local**); de manera que el estudiante pueda comparar la evolución de su territorio e identificarlo como parte del proceso nacional de afianzamiento del régimen colonial y la formación de la nacionalidad. Se sugiere como bibliografía complementaria el libro **Campechuela, origen y desarrollo hasta 1899**, de Ángel Velásquez Calleja, la conferencia: "Campechuela" y la investigación "El ingenio San Ramón, su incidencia en la economía de la zona." Pueden localizarse en la citada sala de historia y en el museo municipal.

Unidad No. 2. Las luchas por la independencia y la formación de la nación.

El tratamiento dado a la temática en las videoclases se contextualizará con una valoración de las manifestaciones de la Guerra de los Diez Años en la zona, como parte del proceso de liberación nacional. El asunto propuesto por el programa general como **2.1 Inicio y desarrollo de la Revolución cubana** se ilustrará, con: la conspiración y preparación de la lucha en el territorio, inicios y principales acontecimientos en la evolución de la guerra: incursión a las propiedades de Carlos Cansino el 11 de octubre en Guá, La represión española y el incremento de la lucha revolucionaria, ubicación de los campamentos y prefecturas, su significación en el desarrollo y consolidación de la guerra, presencia de Carlos Manuel de Céspedes en la Bermeja (12 de abril de 1873) y el paso de Máximo Gómez por el campamento de La Fragata (6 de junio de 1873), entre otros.

En este momento se recomienda visitar nuevamente al Museo Municipal o preparar una exposición en la sala de historia, que ilustre estos hechos, apoyados en objetos patrimoniales. En el momento de la clase pueden orientarse tareas integradoras que recojan los principales elementos valorados y se propone como bibliografía. **Escritos de Carlos Manuel de Céspedes** de Hortensia Pichardo y Fernando Portuondo, **Diario de Campaña** de Máximo Gómez y **El diario Perdido de Carlos Manuel de Céspedes** de Eusebio Leal Espengles.

Para la temática **2.4 La situación económica y sociopolítica de Cuba entre 1878 y 1895**. Debe valorarse la consolidación de Campechuela como poblado unido al surgimiento de centrales en el territorio (Dos Amigos y Santa Teresa) y la posterior creación de Ceiba Hueca como un nuevo poblado en la zona. Es posible la búsqueda de elementos patrimoniales que reflejen el período, para ello se puede orientar a los estudiantes investigaciones cuyos resultados serán debatidos en una mesa redonda o como parte de las actividades a desarrollar con el auspicio de la sala de historia el último viernes del mes, recogido como “Día de la Historia”. Para ello la exposición del mes se hará coincidir con la propuesta y se utilizará como bibliografía: **Memorias de un mambí** y **Mis primeros treinta años**, de Manuel Piedra Martel, el citado libro **Campechuela, origen y desarrollo hasta 1899**, de Ángel Velásquez Calleja; así como las investigaciones del museo: Huellas Mambisas en Campechuela, Tradiciones de un pueblo, Corte, alza y tiro, Breve esbozo sobre la historia de Ceiba Hueca y Un acercamiento a la historia de Campechuela.

En el caso de las clases relacionadas con **La revolución de 1895**, podrá iniciarse con las referencias que aparecen en el epistolario martiano sobre la preparación de la guerra en Campechuela y se

incluirán puntos relacionados con los alzamientos de Guá y Campechuela, el papel de la mujer en la contienda, visto a través de la patriota Manuela Cansino; algunos ejemplos de combates donde se destaque La Tropa de Guá, como: el de Campechuela (27 de febrero), el del centro – sur de Campechuela (31 de agosto), la batalla de Peralejo (13 de julio), combates cerca de Bayamo y Holguín (15, 16 y 17 de diciembre de 1896) y la invasión a occidente. Es importante que se traten, además, elementos relacionados con la reconcentración en Campechuela, para que comprendan, los educandos, sus singularidades y el fin de la guerra en el territorio, ilustrado a través del combate de Rancho las Yaguas (1 de marzo de 1898).

El tratamiento docente a estos elementos, se propone desarrollarlo a través de investigaciones que los escolares realizarán a partir de la historia oral, en su familia y la comunidad, para corroborar participación de sus ascendientes en la contienda bélica. En este marco se orientará la elaboración y /o enriquecimiento de biografías de mambises célebres en la localidad. Además de la necesaria orientación hacia los elementos educativos de la actividad, se le ofrecerá, a los escolares, alternativas abiertas para la exposición de los resultados de sus investigaciones y se potenciará la utilización del patrimonio, tangible e intangible, como elemento demostrativo, incluida cualesquiera de las clasificaciones trabajadas en el Modelo Didáctico.

Se sugiere como bibliografía de apoyo: Obras Completas. Tomo III de José Martí, Antonio Maceo. **Apuntes para una historia de su vida** de José Lusiano Franco, **La Tierra del Mambí** de James O'Kelly, **Crónicas de la guerra** de José Miró Argenter y las investigaciones: Apuntes para una historia de la patriota Manuela Cansino Saurí, La reconcentración en Campechuela y Huellas mambizas en Campechuela; así como el Compendio de biografías de héroes y mártires del municipio, localizadas en el Museo Municipal.

Unidad No. 3. La República Neocolonial.

En esta unidad y con la intención de valorar el desarrollo cultural, cívico, político y económico alcanzado por la localidad en el período de 1902 - 1953, ha de tenerse en cuenta, durante el tratamiento de los contenidos relacionados con la **Formación y desarrollo de la República Neocolonial hasta 1935**, la importancia de que el alumno comprenda: la forma de organización del gobierno en la localidad, conozca las luchas del pueblo por mejoras sociales, algunas transformaciones económicas en la villa de Campechuela, cuando se produce la creación de los parques y paseos, la construcción de la glorieta y las principales calles, momento en que se inicia la electrificación y su influencia en el florecimiento de la actividad comercial; así como el papel jugado

por sociedades de instrucción y recreo y la creación de las principales publicaciones periódicas (Disloque y Vocación).

Para garantizar una mejor ilustración del fenómeno se sugiere realizar excursiones hacia la localidad patrimonial que mayores exponentes del tema objeto de análisis presente, trabajo en el archivo e investigaciones en general. En este marco pueden desarrollarse exposiciones fotográficas, numismática y de elementos de la iconografía familiar, acordes con el estudio que se realiza. Es ocasión, además, para destacar las diferencias del ayer, estudiado a través del patrimonio, con su vida cotidiana actual.

La temática **Cuba de 1935 – 52**, puede desarrollarse vinculada a los proyectos comunitarios, a través de concursos, investigaciones y exposiciones acerca de la educación en Campechuela, donde se analice e ilustre las singularidades y deficiencias en la etapa, se caracterice las construcciones rurales y urbanas del momento y se identifique el mobiliario de la época, incluidas las tradiciones, costumbres, técnicas productivas, expresiones culinarias, juegos, fiestas, refranes y leyendas representativos del período. Es importante incluir, en vinculación con la asignatura Español – Literatura, el tratamiento de las figuras de Poveda y Carcasses como máximos exponentes de la vida literaria de la zona.

Las clases encargadas de la valoración del **Reinicio de la lucha revolucionaria hasta el triunfo de la Revolución**, deberán incluir la creación del Partido Comunista en Campechuela (1934), el papel del veterano comunista Enrique Olivera y su incidencia en la organización de la actividad revolucionaria, el surgimiento del Movimiento Revolucionario (15 de noviembre de 1955), la presencia de Celia Sánchez en Campechuela, las actividades clandestinas de las células de San Ramón, Ceiba Hueca y Campechuela, los levantamientos en apoyo al desembarco del Granma, el asesinato de Juan Manuel Márquez, el ascenso a la Sierra del primer grupo de revolucionarios, papel de Juventino Alarcón en la actividad clandestina y guerrillera, creación del Hospital Rebelde de Pozo Azul, el combate de San Ramón (9 de abril del 58) y la liberación de Campechuela (26 de diciembre de 1958). Las formas de realización pueden ser variadas: investigaciones, tareas integradoras, actividades en el bosque histórico, seminarios, conversatorios con testigos, participantes en los hechos y familiares de mártires, encuentros de conocimientos y análisis en plenarias.

Elementos culturales, como la educación, deben estar presentes en la etapa, para ello se realizará un análisis comparativo de su desarrollo y deficiencias, con respecto a la actualidad. Puede valorarse los esfuerzos de Juan Castellá Lluch y José Ángel (Ñoño) Palma por la popularización de la enseñanza;

también el desarrollo de las publicaciones periódicas: Acción, Lucha y Adelante y su significación social; así como el papel de las instituciones culturales.

Se propone como bibliografía fundamental para esta unidad, los libros: **La clandestinidad tuvo un nombre: David** de Yolanda Portuondo López, el artículo: 30 de Noviembre, de la misma autora, publicado en la Revista Bohemia de noviembre del 1978 y **El último de los raros** de Alberto Roca Solano; también las investigaciones: Celia. Leyenda y presencia en Campechuela, La lucha clandestina e insurreccional (1955 - 1959), Levantamiento del 30 de noviembre en Campechuela, El Hospital Rebelde de Pozo Azul. Guión y Montaje, El desarrollo cultural en el territorio a partir de 1900, el software Campechuela y el vídeo: Juventino Alarcón: Cuando la patria nos llama.

Unidad No. 4. La república que soñó Martí.

Al argumentar la significación de la Revolución Cubana debe analizarse su obra económica, política, social y cultural en la localidad de Campechuela. En correspondencia con la temática **4.1 Los primeros años del poder revolucionario**, se propone caracterizar el gobierno del pueblo en Campechuela y la incidencia en la misma de las primeras medidas revolucionarias. La salida docente se realizará a través la organización de conversatorios con dirigentes involucrados en los principales cambios operados, la orientación de investigaciones hacia la familia y la comunidad y la exposición en plenarias de sus resultados.

En el punto **4.2 La Revolución avanza hacia el socialismo**, por su importancia, se valorará la campaña de alfabetización y como parte de ella se realizará el análisis del Himno del Alfabetizador, momento que propiciará la valoración de la obra de su autor, el campechuelense Eduardo Saborit Pérez. Debe incluirse la actividad de los nativos de la localidad en la lucha contra bandidos y en la en invasión a Playa Girón, destacándose la participación del joven Pedro Fonseca, héroe de la localidad y la Patria.

El desarrollo cultural posrevolucionario se analizará a través de la creación de las instituciones básicas: casa de la cultura, museo municipal, galería de arte, biblioteca, cine, el órgano y el coro municipal. Se valorará la influencia, en la actual batalla por la cultura integral, de las manifestaciones artísticas y el desarrollo deportivo a través de sus principales figuras. Esta importante parte de nuestra historia puede desarrollarse a través de exposiciones filatélicas y fotográficas en la sala de historia, visitas a las instituciones básicas, entrevistas a personas que se distinguen por su acción social, el desarrollo de investigaciones y la presentación de softwares.

La bibliografía estará avalada por publicaciones periódicas actuales que se encuentran en la biblioteca escolar. Se propone además: el software Eduardo Saborit, el vídeo Una visita diferente, el Compendio de héroes y mártires y las investigaciones: La historia del cine de Campechuela, Las tradiciones carnales en Campechuela, La manifestación de teatro como terapia a jóvenes campechuelenses con trastorno de conducta, localizadas todas en el CEDIP municipal.

Aclaraciones generales:

La bibliografía empleada facilitará la demostración a los alumnos que lo que estudiado es veraz y que el territorio aparece en los libros que se encuentran en bibliotecas, librerías y otros lugares, a los que ellos tienen acceso. Posibilita además, la comparación de su realidad contextualizada con el resto del territorio nacional. Aunque se hacen sugerencias por unidad, pueden consultarse las investigaciones de la autora: Cómo hacer más atractiva y científica la clase de Historia de Cuba, Papel de los medios de enseñanza y la sala de historia en las clases de Historia de Cuba, Contribución del patrimonio local y la educación para la paz al proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia de Cuba, Lecciones martianas en la enseñanza de la Historia de Cuba, La investigación en la localidad y las historias familiares como parte de la asignatura Historia de Cuba, El patrimonio y la enseñanza de la Historia u otras bibliografías que favorezcan el cumplimiento de los objetivos declarados.

Los medios de enseñanza, métodos y procedimientos juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje e influyen de manera esencial en el afianzamiento del conocimiento. Es necesario asegurar que los escogidos lleven al alumno adoptar una posición activa en la asimilación de los contenidos históricos, así como a utilizar las posibilidades existentes para visualizar escenas y ubicar correctamente el hecho espacial y temporalmente en los diferentes períodos históricos. No deben faltar:

- Mapa de Cuba y del municipio Campechuela.
- Biografías de héroes y mártires del municipio: para ofrecer fidedignamente al estudiante información sobre personalidades y figuras del área, el profesor se apoyará en el fichero de la sala de historia o el archivo del Museo Municipal.
- Fotos y fotocopias de personalidades, hechos, monumentos de la localidad, etc.
- Objetos relacionados con la historia del municipio: se considera sean estos, los medios que fundamentalmente atraigan el interés de los educandos, ya que la autenticidad del objeto permite además, que se contextualice el tema y se comprenda la realidad de la época estudiada.

- El tiempo: no se utilizará más del previsto normalmente por la asignatura. En el caso de la *docencia en el aula* se adecuará a las videoclases. Lo que no significa que, acogido a la flexibilidad y en cumplimiento de lo propuesto en función de la historia y cultura locales, se incluyan cambios operacionales con su distribución. Por supuesto, esto requiere una mayor y mejor preparación del profesor, que deberá ser preciso en los cortes y pausas.

Las actividades extradocentes o docentes fuera del aula cumplirán el requerimiento, en caso de ser planificadas dentro del horario de vida, de no alterar su normal desenvolvimiento. Se sugiere para ello aprovechar, en las que se salen de los límites de la escuela, el espacio que queda los sábados, tras concluir la actividad comunitaria o vincularlas a esta y, en las restantes, las posibilidades que ofrecen los turnos de consolidación y aclaraciones de dudas, haciendo coincidir ambas actividades.

2. Organización de un conjunto de actividades que favorecen la salida extradocente de la asignatura y elevan el nivel de motivación de los estudiantes.

- Visitas a los museos. Las mismas deben tener previamente previsto el objetivo de su realización, en correspondencia con las siguientes clasificaciones:
 - *Visita general*: es una excursión docente, a través del museo, bajo la dirección del profesor de Historia o el guía de la institución. Por lo general, es una actividad de carácter extradocente y en todos los casos entraña coordinación organizativa y metodológica entre la escuela y la institución.
 - *Visita conferencia*: el técnico del museo ofrece una conferencia y luego se visita la exposición relacionada con el tema analizado. Puede introducirse la variante de trasladar el técnico y los objetos que conforman la exposición a la Sala de Historia de la escuela, especialmente en los casos que por su lejanía, no tienen posibilidades de visitar regularmente el museo.
 - *Visita compleja*: cuando se imparte un tema en el museo y se concluye con una visita a un sitio histórico - patrimonial relacionado con el mismo.
 - *Visita específica*: el técnico o el profesor imparte un tema en una sala que se relaciona con él, o sea, en las llamadas salas específicas o especializadas, que exponen objetos de una sola temática. Tienen mucha relación con las visitas temáticas.
 - *Visita estudio o clase vinculada al museo*: puede emplearse variantes en relación con esta, ejemplo:
 - Desarrollada en el museo por el profesor, como parte del sistema de una unidad del programa

general, a partir de la adecuación del horario de la escuela.

- Realizada en la escuela, luego que el alumno haya visitado el museo.
- La clase que imparte, en el museo, el propio especialista de la institución en presencia del profesor y con su previa aprobación.
- ❑ Promoción del museo en la escuela. En este sentido pueden realizarse:
 - Conferencia con muestra circulante. Donde el papel protagónico es de la sala de historia y mantiene los requerimientos de esta tipología de clase.
 - Charlas con muestra circulante. Se desarrollan de forma similar a la anterior y siguiendo los parámetros de eficiencia de la actividad.
 - Muestra circulante en la sala de historia. Se vincula con la asignatura a través de actividades independientes que el alumno realizará a partir de dicha muestra.
- ❑ La clase se desarrolla normalmente en el aula y luego se muestran los objetos protegidos en el área de exposición de la sala de historia.
- ❑ Desarrollo de excursiones de observación histórica. En las que se incluyen visitas al área conocida como “casco histórico” para que los estudiantes se familiaricen y comparen las construcciones coloniales con las actuales, la forma de disposición de las calles, los paseos, las evidencias del desarrollo cultural, el comportamiento actitudinal hacia el cuidado y protección del medio ambiente, etc.
- ❑ Exposiciones fotográficas sobre la localidad en la sala de historia, que abarquen aspectos naturales, económicos, culturales, históricos, etc.
- ❑ Conversatorios con combatientes, familiares de mártires y testigos de hechos o acciones implicadas en el devenir histórico de la nación, desde la localidad.
- ❑ Peregrinaciones hacia lugares de valores histórico - patrimoniales.
- ❑ Creación de círculos de interés relacionados con la temática.
- ❑ Visitas a la galería de arte para que el estudiante desarrolle habilidades de apreciación de obras y comparación de temáticas y estilos.

3. Tratamiento formativo - valoral del patrimonio local en función de la proyección ciudadana de los estudiantes de Secundaria Básica, a partir de:

- ❑ Desarrollo de habilidades comunicativas y hábitos de cortesía.
- ❑ Promoción y fomento de actitudes valorales.
- ❑ Toma de conciencia hacia la necesidad de proteger el patrimonio local.

- ❑ Consolidación de habilidades tales como la observación, el análisis, la comparación, la valoración, el trabajo con las fuentes, recopilación de la información oral, elaboración de investigaciones sencillas, etc., que le permitan, luego, asumir una actitud consecuente ante un hecho determinado.
- ❑ Desarrollo de motivaciones e intereses a partir de la posibilidad de estudiar y aprender la historia de la localidad en sus diferentes ámbitos de proyección social.
- ❑ Lograr que el contenido, objeto de enseñanza, sea analizado a partir de la búsqueda de su esencia, desde la relación causa - efecto, de lo general a lo particular y singular, reconociendo el todo y la parte, el contenido y la forma, etc., en dependencia de las características de las fuentes de conocimientos a emplear. Esta búsqueda ha de ser una guía par explorar el conocimiento, transitando de lo conocido a lo desconocido, como parte de un proceso que revele sus rasgos, regularidades y nexos; de manera tal que, de un lado, el maestro inserte los contenidos exigidos en el proyecto y del otro, motive el conocimiento y protección del patrimonio por los escolares a través de una incursión gradual, dialéctica, conceptual, procedimental y actitudinal.

IV. PROMOCIÓN DEL PATRIMONIO DE LA LOCALIDAD.

Esta dirección tiene como **objetivo**: el desarrollo de una mentalidad comprometida con las raíces locales, en estudiantes y miembros de la comunidad educativa en general, a partir del conocimiento de los principales exponentes de la identidad local.

Acciones:

1. Selección de los elementos patrimoniales a tener en cuenta en la divulgación, con previo conocimiento de:

- ❑ Clasificaciones realizadas en el municipio.
- ❑ Nivel de representatividad de las muestras.
- ❑ Potencialidades formativas.
- ❑ Nivel de información de los receptores.
- ❑ Desentrañamiento de regularidades históricas que se evidencian en el propio devenir de la localidad, por ejemplo, el desarrollo desigual, el papel de la base económica en los procesos históricos, la manifestación del papel de las masas y otras que permitan el establecimiento coherente de la relación entre lo general y lo particular.

- ❑ Que el contenido novedoso llegue a los estudiantes no por vía de la repetición sino a través de la actividad vivencial y la búsqueda independiente.
- ❑ Que el proceso de aprendizaje de los escolares les asegure la posibilidad de conjugar la actividad individual con la colectiva, a través de explicaciones, argumentaciones, discusiones productivas y valoraciones de los diferentes criterios y puntos de vista acerca del conocimiento que se enseña y la motivación de la clase.
- ❑ Que la actividad planificada posibilite la integración de tres ideas básicas en el Modelo: desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, la dialéctica del pensar y la actividad independiente.

2. La concreción de los convenios con las instituciones culturales y patrimoniales. De manera que la actividad no se desarrolle aisladamente por la comunidad educativa institucionalizada.

Los convenios deben recoger:

- ❑ Nivel de compromiso de los firmantes con la actividad.
- ❑ Tiempo de duración y sostenibilidad.
- ❑ La asunción de métodos docentes productivos, que estimulen la actividad independiente de los escolares y den la posibilidad de darle un enfoque problémico a la enseñanza.
- ❑ El aporte de cada parte al proceso de socialización.

3. Características de las actividades de promoción patrimonial.

- ❑ Deben ser dinámicas.
- ❑ Recoger las motivaciones principales de los grupos etarios a quienes están dirigidas.
- ❑ Estar en correspondencia con el sistema nacional de celebraciones y conmemoraciones, establecido al respecto.
- ❑ Haber sido previamente planificadas y organizadas.
- ❑ Poseer una distribución adecuada y racional del tiempo.
- ❑ Promover la participación crítica del público asistente.
- ❑ Posibilitar que las huellas dejadas sean positivas y duraderas.
- ❑ Tener rigor teórico y suficiente carga emotiva, de modo que no sólo incida en la esfera cognitiva, sino que logre llegar a la motivacional - afectiva, para que los participantes puedan extrapolar hacia el resto de la comunidad lo aprendido.
- ❑ Mostrar un marcado carácter educativo, de forma tal que contribuya a la formación integral de la personalidad de los educandos, al cumplimiento del encargo social de la educación

institucionalizada y sea consecuente con los requerimientos y exigencias socioculturales del entorno.

- Evidenciar la correspondencia entre los contenidos históricos - patrimoniales locales y los nacionales de manera armónica, de forma tal que el aprendizaje histórico de los escolares se nutra de una amplitud cosmovisiva, que los haga capaces de comprender las múltiples perspectivas del desarrollo histórico en su devenir.

Evaluación integral de la estrategia:

La misma se dirigirá hacia dos direcciones fundamentales, el desarrollo de los docentes y el de los alumnos teniendo en cuenta los siguientes indicadores:

Respecto a los **profesores**:

- A. *Conocimiento y dominio de los contenidos históricos patrimoniales de la localidad.*
- B. *Actitud y dominio para favorecer la fomentación valoral y actitudinal de los estudiantes a partir de las potencialidades formativas del patrimonio local.*
- C. *Competencia metodológica requerida para establecer la correcta vinculación del patrimonio de la localidad como parte de la historia nacional.*

A partir de los indicadores anteriores se determinarán los criterios de evaluación siguientes:

- Si el docente no manifiesta dominio de A se considera insuficiente.
- Sí y solo si el docente manifiesta dominio de A su desarrollo se considera bajo.
- Sí y solo si el docente manifiesta dominio de B su desarrollo se considera bajo.
- Sí y solo si el docente manifiesta dominio de A y B el desarrollo se considera medio.
- Sí y solo si el docente manifiesta dominio de A y C el desarrollo se considera medio.
- Sí el docente manifiesta dominio de A, B y C su desarrollo se considera alto.

En lo que a los **estudiantes** atañe, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- A. *Dominio de los hechos históricos fundamentales ocurridos en el municipio en su relación con la Historia Nacional.*
- B. *Conocimiento del patrimonio local.*
- C. *Expresión actitudinal favorable al cuidado y conservación del patrimonio local.*

A partir de los elementos anteriores se determinarán los criterios evaluativos siguientes:

- Sí y solo si manifiesta desconocimiento de los tres elementos su desarrollo es insuficiente.
- Sí y solo si el estudiante manifiesta dominio de A, el desarrollo se considera bajo.
- Sí y solo si el estudiante manifiesta dominio de B el desarrollo se considera bajo.

- Sí y solo si el estudiante manifiesta dominio de C el desarrollo se considera bajo.
- Si y solo si el estudiante manifiesta dominio de A y B el desarrollo se considera medio.
- Sí y solo si el estudiante manifiesta dominio de B y C el desarrollo se considera medio.
- Sí y solo si el estudiante manifiesta dominio de A y C el desarrollo se considera medio.
- Sí el estudiante manifiesta dominio de A, B, y C el desarrollo se considera alto.

En sentido general, se ha de especificar que es necesario utilizar diferentes técnicas que permitan valorar científicamente la situación existente y crear condiciones para optimizar el Modelo. Entre ellas:

- ❑ Controles a clases para determinar la aplicación del modelo por los profesores y sus implicaciones en el protagonismo de los alumnos.
- ❑ Formación de grupos nominales al nivel de departamentos para valorar la calidad del trabajo docente educativo.
- ❑ Aplicación del Criterio de Expertos a la propuesta.
- ❑ Triangulación de métodos.

3.2 Análisis de la aplicación del método de Criterio de Expertos al Modelo.

Para la aplicación de este método fue utilizada la metodología Delphy, referida por Luis Campistrous y Celia Rizo (1998, 7), según la cual se selecciona el grupo de expertos, se le aplican encuestas para obtener información sobre sus opiniones y se realiza el análisis cuantitativo y cualitativo de los criterios aportados por ellos; esta investigación, se sustenta en el principio de socialización y crítica del Modelo en función de evaluar su pertinencia y contribuir a su optimización y perfeccionamiento, a partir de los criterios de un grupo de especialistas competentes en el área, seleccionados a través de los procedimientos operacionales del método.

El propósito de su empleo radica en la búsqueda de un consenso en torno al Modelo, de manera que el resultado de su aplicación se concrete en la evaluación integral del mismo y en la elevación de sus potencialidades formativas para contribuir al enriquecimiento de la Historia de Cuba, a partir de las potencialidades cognoscitivas y formativas del patrimonio cultural de la localidad.

En un primer momento se determinó el número de profesionales que actuarían como posibles expertos y que se elevó a la cifra de 80. El heterogéneo grupo estaba compuesto por 35 hombres y 45 mujeres, que se desempeñan como: 22 profesores de Historia del nivel medio, con más de diez años de experiencia profesional; 10 Metodólogos de esa enseñanza relacionados con el proceso

formativo de la disciplina, 12 docentes y 6 directivos de los ISP: "Blas Roca Calderío", "José de La Luz y Caballero", "Capitán Silverio Blanco Núñez", "Pepito Tey" y "Enrique José Varona", reconocidos por su experiencia, resultados investigativos y prestigio académico y profesional. Avalados, también, por más de diez años, 8 funcionarios y 6 docentes de otros C.E.S, 12 personalidades relacionadas con instituciones patrimoniales del territorio y el país y 8 jubilados de la docencia vinculados actualmente a organizaciones pedagógicas o culturales y dedicados al estudio y la investigación de la Historia en su multilateralidad.

Transcurrido este primer momento, a los posibles expertos, se les aplicó un cuestionario (anexo 9) con el propósito de medir su coeficiente de competencia (K), para lo que se asumió como criterio de medición su autovaloración. La obtención del mismo 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 [$K = (Kc + Ka)/2$]. El resultado de esta operación permitió el proceso de discriminación que exige el método. Finalmente se tomaron como expertos a 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 Bajo y Medio en 50 de los considerados como posibles expertos, al resultar inferior a 0,8, razón por la que fueron desestimados. Los restantes 30 profesionales, cuyo coeficiente de competencia (K) es alto, al resultar mayor e igual a 0,8, fueron tomados como expertos (anexo 10). De ellos, 12 son doctores, 9 master, 3 de los cuales se preparan para defender tesis doctorales; los restantes 9 son licenciados, 4 de los cuales concluyen maestrías y 3 doctorados.

Tras la determinación del conjunto de los 30 profesionales considerados expertos, se les envió la propuesta del Modelo, donde se encuentran bien definidas las etapas y fases que lo componen y un cuestionario de preguntas que los mismos contestaron de forma individual, donde se les pedía como aspecto central que evaluaran las etapas y fases que conforman el Modelo propuesto, en una de las cinco categorías evaluativas, que van del Muy adecuado (5) a No Adecuado (1) (anexo 11).

Los datos recogidos se tabularon por el total de expertos en la tabla de ordenamiento de los rangos de puntaje ligados para cada uno de los aspectos de la guía, con las etapas y las fases que se valoran contra las posibles categorías, situándose en cada casilla la acumulación de votos (anexo 12).

El procedimiento realizado permitió afirmar que la consulta a expertos acerca del Modelo evidenció el consenso de los mismos al evaluarlo como positivo, por considerarlo práctico, útil y necesario y con viabilidad para su aplicación. No obstante, emitieron algunas críticas y recomendaciones, las

que se asumieron y a partir de su análisis permitieron enriquecerlo a través de la retroalimentación y optimización, de manera que respondiera con mayor exactitud a las exigencias didácticas actuales de la disciplina y el nivel de enseñanza. Los nuevos cambios fueron presentados a los expertos en una segunda consulta, la que tuvo por colofón un consenso general de evaluar la pertinencia del Modelo en el rango de **Muy Adecuado**.

Con el fin de precisar el grado de correspondencia en las valoraciones emitidas por los expertos, se determinó el coeficiente de concordancia de Kendall y su significatividad estadística (anexo 13), se aclara, para ello, que por el número de expertos consultados, (30) hay una incertidumbre del 1%, como se aprecia, pequeña, por tanto la decisión a partir de esta valoración, puede considerarse confiable y válida.

Para el caso de $N < 7$, fue necesario buscar el valor de S en el cálculo del coeficiente de concordancia de Kendall, Siegel (1987: 272), el cual para un nivel de significación de 0,01 (99% de confianza) es 1022,2 y el valor calculado de S es 1225,83, razón que permite rechazar la hipótesis de nulidad H_0 (el coeficiente de concordancia de Kendall no es significativamente distinto de cero) y aceptar H_1 (el coeficiente de concordancia de Kendall es significativamente distinto de cero). Por tanto, los resultados de la evaluación realizada por los expertos sobre el Modelo Didáctico diseñado, son estadísticamente significativos, lo que implica que hay evidencias suficientes para plantear, con un 99% de confianza, que los 30 expertos concuerdan en la determinación de su pertinencia, estructura y funcionalidad, una vez aplicado en la práctica educativa.

3.3. Resultados de la aplicación empírica del Modelo.

En virtud de ofrecer una información integral de la instrumentación educativa del Modelo y del análisis cuantitativo realizado, procederemos a brindar una síntesis cualitativa del transcurso del proceso en el escenario de aplicación, que recoge los momentos fundamentales de la puesta en práctica de la propuesta.

La implementación del Modelo Didáctico se realizó en un grupo de noveno grado de la ESBU “Juan Castellá LLuch”, una de las dos secundarias urbanas de Campechuela, ubicada en el barrio periférico de La Marina. La cual presenta condiciones constructivas y de mobiliario aceptables, con un claustro estable y de cierto nivel de profesionalidad.

La selección de la muestra, de carácter aleatorio, se produjo en un universo de 167 estudiantes, organizados en 4 grupos y 11 subgrupos. Uno de los grupos tenía 32 estudiantes de matrícula y los

restantes 45; el escogido, entre estos últimos, fue el noveno A, conformado por 26 hembras y 19 varones, con edades que oscilaban entre los trece y quince años. La atención estaba a cargo de tres profesoras, una graduada de la especialidad de Historia, otra en la de Matemática y una estudiante de la carrera de Profesor General Integral de segundo año; cada una era responsable de un subgrupo de 15 estudiantes.

Los estudiantes provenían de las primarias Cesar Martí, Cipriano Pérez, Wiliam Soler, Martha Abreu y Granma, ubicadas en los consejos populares Campechuela I y II, que contiene las comunidades Pedro Rivero Peña, el centro del pueblo, la Marina, La Caridad y San Antonio; situación que en sentido general, marcó la heterogeneidad de la muestra escogida para practicar la experiencia.

La implementación escolar enfrentó, como todo cambio concepcional en el proceso educativo, valladares en su desarrollo. Uno de los más difíciles de eliminar fue la inicial reticencia de los docentes y educandos con respecto a la instrumentación de una nueva propuesta didáctica que, si bien no proponía alterar los fundamentos esenciales del proceso de enseñanza - aprendizaje, necesitaba de un cambio de mentalidad y constituía, a su juicio, un proyecto sumamente ambicioso, para el cual no se sentían adecuadamente preparados.

La preconizada; pero poco practicada flexibilidad de los programas docentes, que aún con las teleclases, no ha encontrado una adecuada materialización en el currículo, constituyó otro, y no menos escabroso obstáculo que debía salvar la propuesta. Fenómeno que conduce a la asunción de una disciplina dirigida, fundamentalmente, a cuestiones políticas, económicas y sociales de trascendencia nacional; en la que, según el programa, deben incluirse, elementos de la historia de la localidad, como complemento alternativo que ilustre la incidencia de los hechos nacionales en el contexto local. En la práctica y aún los casos que se trabaja la historia local, el patrimonio es marginado, desaprovechando sus potencialidades como testigo vivencial y coauspiciador de un sólido pensamiento histórico.

Los profesores, en general y como parte de sus consideraciones didácticas, esgrimían la idea de dar tratamiento a la historia local en determinadas clases, destinadas a esos fines, *“porque así consta en el ejemplo que aparece en las videoclases”*; sin necesidad de mezclarla con el resto de los contenidos del programa y menos fuera de los límites del aula, ya que de esta forma se cumplía con ambas funciones y se hacía menos complejo el aprendizaje de los estudiantes, *al “evitar las manifestaciones de indisciplina que promueven las actividades grupales”*.

Con estos antecedentes, la primera gran tarea en la secundaria seleccionada fue valorar el proyecto con el Consejo de Dirección, que encabezado por su director, un experimentado cuadro, manifestó desacuerdo, al menos con el momento de la aplicación, dado el hecho de que *“ya es suficiente problema la instauración del nuevo modelo de la Secundaria Básica con la integralidad y las videoclases, es mejor esperar a que el colectivo docente conozca y se adecue al nuevo sistema para complicarlos con eso otro.”*

Se necesitó de varias jornadas de trabajo dedicadas a la interacción con los docentes y directivos del plantel, en función de socializar las ideas que respaldan la propuesta. En los intercambios se les argumentó lo oportuno del momento, dadas las nuevas transformaciones y se les expusieron las posibilidades de perfeccionar las videoclases combinándolas con la experiencia, sobre todo en lo que respecta a la historia local, ya que los videos sólo se recogen la de la Habana, aspecto que descontextualiza su enseñanza en las condiciones del municipio.

Pasados algunos encuentros la realidad fue transformándose, hasta lograr, tras la consulta al jefe de enseñanza municipal y el despeje del escepticismo y la reticencia inicial, la autorización para su aplicación escolar; decisión que estuvo respaldada con el compromiso de asumir personalmente la ejecución del proyecto y rendir cuenta sistemáticamente de los resultados de su puesta en práctica; además de aceptar la condición de que el proyecto fuera objeto de controles reiterados, en virtud de comprobar si obstruía o no, los objetivos de la asignatura.

Antes de iniciar el trabajo con los alumnos se procedió a la caracterización del grupo; se contó para ello con el apoyo de las tres docentes que laboran en él y los dirigentes administrativos y de las organizaciones pioneriles, también fueron consultados los documentos existentes en la secretaría de la escuela.

El consenso constató una positiva asistencia y puntualidad a clases, que la disciplina escolar, era quebrantada en ocasiones con afectaciones propias de las características etéreas y actitudinales de los adolescentes, especialmente en lo que respecta a la actividad de estudio y la autorregulación del comportamiento; lo que no lastraba su entusiasmo en las actividades pioneriles y un rendimiento académico promedio en las diferentes asignaturas, incluida la Historia. Todos los escolares aspiraban a continuar estudios en: 15 IPVCE, 8 en la escuela militar Camilo Cienfuegos, 7 en el IPVCP, 10 en la escuela de Instructores de Arte y sólo 5 en la enseñanza politécnica.

Al informárseles que iban a formar parte de un proyecto y exponerles las características generales del mismo, manifestaron inconformidad. Ellos consideraban, de forma general, que la Historia debía

apelar solamente al estudio de los hechos y figuras sobresalientes del pasado que estaban incluidas en el plan de evaluación general del grado y no complicarse en la relación con otros elementos, menos aún, con la historia de la localidad; pues eso implicaba *“mayor preparación, para la asignatura, menos tiempo para estudiar las restantes materias y menos tiempo de preparación para la prueba de ingreso”* que determinaría su continuidad de estudios.

En tales condiciones se decidió darles tiempo y proceder al análisis de la propuesta con las profesoras comprometidas con el experimento pedagógico, ellas eran: Bárbara Montero Leiva, Licenciada en Ciencias Sociales e Historia, profesora adjunta al ISP “Blas Roca Calderío” y poseedora de una experiencia laboral de más de 20 años en la docencia, con varios postgrados e investigaciones, Caridad González Zambrano una joven egresada de la carrera de Matemática – Computación, con alto rendimiento académico, caracterizada, además, por su dinamismo, entusiasmo y excelentes cualidades como comunicadora, lo que unido a su jovialidad la convertían en una de las profesoras más querida por los estudiantes y el resto del claustro y Yolanda Rosales Escobar, estudiante de la carrera de Profesor General Integral de Secundaria Básica.

Con los profesores del grupo experimental se desarrolló un proceso de análisis previo, que incluyó la presentación en la reunión de grado del proyecto y la aplicación de una entrevista, que se hizo extensiva a los restantes profesores del grado (anexo 5) con el objetivo de valorar: conocimiento y dominio de los contenidos históricos patrimoniales de la localidad, actitud y dominio para favorecer la fomentación valoral y actitudinal de los estudiantes, a partir de las potencialidades formativas del patrimonio local y competencia metodológica requerida para establecer la correcta vinculación del patrimonio de la localidad, como parte de la Historia Nacional.

El resultado, que constató las insuficiencias y la necesidad de planificar algunas acciones en función de perfeccionar el nivel de capacitación de los profesores, fue analizado con el colectivo docente del grado y con el apoyo de la dirección se inició la preparación del personal; en la medida que se avanzaba, el agnosticismo y las negativas desaparecían, a la vez que crecía el entusiasmo y los dispuestos a colaborar con el experimento.

Junto a las profesoras integrales se analizaron uno por uno los cassettes de videos. Paralelo a esto se realizó la contrastación del programa y el modelo de Secundaria Básica con la realidad del aula a partir de la flexibilidad esgrimida para ambos. Los resultados del ejercicio fueron asentados en el registro de la investigadora, que luego de un análisis cuidadoso determinó la siguiente regularidad y sus especificidades:

- Tal y como el programa general declara, las cuatro unidades que lo conforman están agrupadas en contenidos de Historia de Cuba, Literatura Cubana, Geografía de Cuba, Educación Musical, Apreciación Artística y Educación Cívica; con un enfoque histórico; pero con demasiado énfasis en las especificidades propias de cada asignatura, por lo que no siempre es necesario se incluyan en el mismo, si en nada se diferencian de sus objetivos individuales. Ejemplo:
- El programa inicia con dos largas clases (55 y 53 minutos) de Geografía de Cuba que abordan contenidos acerca del clima y sus características, las costas: accidentes más notables, las aguas, principales ríos, lagos y ciénagas, relieve, caracterización y principales formas, entre otros elementos que bien podían incluirse en temáticas como el bojeo realizado por los descubridores previo a la colonización y que apenas se menciona en las videoclases, en las temáticas de las actividades económicas y la fundación de las villas, en las de la etapa revolucionaria con la formación de la guerrilla en la Sierra Maestra o Girón, por sólo mencionar algunas, o de lo contrario en la propia asignatura Geografía de Cuba, haciendo evidente la integración.
- Se dedican varias clases, incluidas tres seguidas, 29, 30 y 31 de 47, 43 y 52 minutos respectivamente, al estudio de la poesía lírica, a través de sus principales exponentes: Heredia, la Avellaneda, Milanés y Fornaris, donde lo más significativo es el análisis del contexto histórico en que se desenvuelven y su aporte cultural como parte del devenir, cubano y latinoamericano. Se considera entonces que, si las características del género lírico y el contexto histórico, se cumplen con similitud; ya que todos son representantes de la primera mitad del siglo XIX, es innecesario dedicar tanto tiempo al contenido.
- El hecho de que la muestra modelo del MINED sea una secundaria de ciudad de la Habana soslaya la historia local, devenida en el gran ausente, incluso desde su óptica. Sólo en la clase 50 se hace alusión a sus potencialidades.
- Queda muy poco tiempo, especialmente en las primeras 100 clases, para adecuar el conocimiento y el desarrollo de las habilidades de: trabajo con el mapa, la gráfica, las fuentes de conocimiento; la observación de láminas, la comprensión de textos; así como las de valorar, argumentar y utilizar juegos didácticos, expuestos con verdadera maestría en los vídeos, a las condiciones de nuestras escuelas, sobre todo porque el profesor tiene ante sí muchas materias para prepararse, incluida la planificación de Biología, Educación Laboral, Física y Química y muy poco tiempo para lograrlo.

Lograda la solución de los diferentes problemas organizativos y docentes de la etapa, se procedió a la valoración, con los alumnos, de las particularidades del proyecto y el papel protagónico que ellos tenían en el mismo. Momento difícil, si tiene en cuenta sus manifestaciones de que la Historia, como estaba concebida nacionalmente, para las teleclases, era una asignatura sencilla, que no querían los complicaran con nuevos conocimientos y que, a su modo de ver, asumir una nueva concepción significaba incrementar sus esfuerzos para alcanzar resultados académicos satisfactorios, lo que era innecesario ya que ellos no pensaban ser historiadores. Por lo que se hacía imprescindible orientar el nuevo trabajo a partir de la demostración de las ventajas y posibilidades que ofrecía la propuesta para su formación integral y como vía de recreación.

Igual que para los docentes, se sucedieron los encuentros y diálogos francos, colectivos e individuales; con la presencia y apoyo de las profesoras integrales, hasta que convencidos; los estudiantes aceptaron. Téngase en cuenta que para alcanzar los objetivos propuestos era necesario en primer lugar que no asumieran la tarea como una obligación, sino que encontrarán placer en lo que realizaban.

La valoración de todo el material docente, tras el análisis detallado de las temáticas y sistemas de contenidos que se insertarían en las unidades concebidas por el programa general y el conjunto de actividades, que como parte de las etapas del Modelo se planificaron, incluida la incursión hacia otras formas de organización de la enseñanza y el aprovechamiento de las posibilidades formativas de la asignatura, dentro y fuera del aula; así como el convencimiento a los estudiantes y otros factores de la comunidad educativa, generó demora para la puesta en práctica del proyecto. La instrumentación, finalmente, fue ubicada en la primera semana de diciembre, sobre todo porque se cuidó el cumplimiento de los requerimientos metodológicos y se propició que su salida se realizara sin afectar el horario de vida de la escuela, cosa que era altamente complicada.

El proceso de intervención educativa se inició a partir de un instrumento de diagnóstico inicial que incluía una entrevista (anexo 1) y varias encuestas (anexos 2, 3 y 4); todas las que de conjunto complementaban los objetivos y actividades de la preprueba (anexo 7). El diagnóstico tenía el doble propósito de constatar, por un lado el nivel de conocimiento acerca del patrimonio local, sus potencialidades formativas y la necesidad de protegerlo y por el otro lado, la utilización de sus resultados como información de contrastación con respecto a los resultados de la postprueba, (anexo 8), que se aplicó al término de la materialización formativa del Modelo.

La tabulación de los resultados arrojados por la preprueba, en lo referente *al dominio de los hechos históricos fundamentales ocurridos en el municipio* en su relación con la historia nacional, permitió constar que 15 (33,3%) estudiantes conocen algunos elementos patrimoniales de la localidad (más de cinco) y 30 (66,6%), evidenciaba desconocimiento. Con respecto al *conocimiento del patrimonio*, 18 (40%) reflejaban un nivel medio y 27 (60%) mostraban un bajo desarrollo del mismo. Mientras que en lo referente a *la expresión actitudinal favorable al cuidado y conservación del patrimonio local* pudo constatar que sólo 11 (25%) de los estudiantes exhibían un nivel medio de desarrollo y los otros 34 (75%), manifestaba un nivel bajo de conocimiento.

Al indagar acerca de si ellos se consideraban parte de la historia, la mayoría negaba la posibilidad de serlo y aseguraba que en el momento en que les había tocado vivir era algo muy difícil. Algo similar ocurría en lo concerniente a la posibilidad de construir la historia desde las perspectivas del patrimonio de la localidad, manifestando su dudabilidad acrítica respecto a que sus comunidades pudieran aportar algo que ya no estuviese escrito en los libros de textos.

Atentaba, además, contra el éxito del proyecto, el desconocimiento, casi generalizado presentado por los estudiantes, de los contenidos históricos locales. Este hecho estaba reforzado por la entropía conceptual, existente sobre región y localidad histórica, lo que impedía una correcta actuación pedagógica acerca de la clasificación de las evidencias patrimoniales y su tratamiento didáctico desde una visión cultural - comunitaria.

Esta situación, como es lógico, incidió directamente en la evaluación integral de los estudiantes en lo relacionado con las *posibilidades didácticas y formativas del patrimonio*; que llevada a parámetros cuantitativos arrojó que 30 (66,6%) de la matrícula, recibieron la evaluación de 2 puntos, 8 (17,7%), fueron evaluados con 3 puntos y tan sólo 7 (15,5%), lograron obtener una calificación de 4 puntos. Son estas, evidencias nítidas de la necesidad real de contribuir al enriquecimiento de la enseñanza de la Historia de Cuba, a través de la inserción didáctica en el programa de un conjunto de temáticas relacionadas con el patrimonio de la localidad, de manera que se favoreciera la formación de valores, sentimientos de respeto y protección hacia estos testigos de la historia, en los estudiantes de Secundaria Básica.

Llegado a este punto de la introducción de la experiencia, se proyectó la utilización de los múltiples espacios de interacción escolar, con el propósito de socializar las potencialidades que la localidad posee. En un principio fue difícil hacer comprender a los disímiles actores de la comunidad la

importancia del proyecto, con ese objetivo se realizaron actividades en la localidad histórica - patrimonial, con la incorporación de la comunidad educativa no pedagógica a la tarea.

El elemento central para aglutinar a la comunidad educativa fue una actividad metodológica realizada en el Museo Municipal con las personas que se quería implicar en el proyecto: padres, familiares de héroes y mártires, miembros de la Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana, ACRC, instructores y directivos de las instituciones culturales y miembros de otras Organizaciones Sociales y de Masas: CDR, FMC, UJC, etc.

Lo anterior fue el punto de partida para obtener el apoyo de un factor que constituyó un pilar básico para el logro de nuestra misión, la familia. Alcanzar el establecimiento de los nexos precisos con este importante elemento de la comunidad educativa resultó una experiencia memorable, primero por lo difícil de comprometerlos con la actividad; ya que muchos argumentaban insuficiencia de tiempo o su limitada cosmovisión histórica, como justificación o evasiva de ofrecer apoyo y no insertarse en el proyecto y en segundo lugar por todo lo que respecto a la formación moral, afectiva y humana, aportó a la estructuración del Modelo, dado su nivel de ascendencia afectiva sobre los escolares.

Como investigadores, la posición asumida, sin abandonar la firmeza necesaria, fue flexible en todo momento, por lo que en el caso de los padres, no se les pidió un retorno a su vida escolar, sino colaborar, a partir de sus experiencias afectivas, con la formación de sus hijos; cuestión insustituible e indelegable. Ellos y el resto de los factores, comprendieron que la propuesta constituía la garantía de una mejor formación cultural y humana de los adolescentes y de la necesidad de proteger el patrimonio cultural de la localidad.

Con ayuda del director del Museo Municipal, activo colaborador desde el diseño de la investigación, se explicó el papel de cada uno en la aplicación y desarrollo de la propuesta. La solución adecuada escogida, para incluir a los padres y otras personas de la comunidad, fue la creación de proyectos y espacios comunitarios; devenidos en un sistema multifactorial de influencias educativas, cuya complementación se concretó con la cooperación de los compañeros de las instituciones patrimoniales y culturales; así como de organizaciones y asociaciones de carácter patriótico, político - social y recreativo, invitados a la capacitación. La preparación concluyó con la firma de convenios que aseguraban la implicación responsable de las partes contratantes, especialmente entre las instituciones encargadas de la salvaguarda del patrimonio y la ESBU.

De este modo, se logró la superación paulatina de los lastres iniciales que conspiraban contra el cumplimiento de las aspiraciones investigativas. Se evidenció la voluntad y disposición requerida de los diferentes factores para afrontar el estudio de los contenidos locales vinculados a la realidad histórica de la nación, perspectiva desde la cual, los estudiantes apreciaron y comprendieron la esencia y pluralidad del proceso identitario, así como el papel de la localidad en la conservación y defensa de sus más genuinos valores.

Según se materializaban las diferentes direcciones estratégicas propuestas y con ello la concreción del Modelo, el entusiasmo ascendía, al ampliarse las posibilidades de realización de diversas actividades docentes, investigativas, culturales y recreativas: excursiones históricas - docentes, visitas a museos, concursos, peregrinaciones, debates de materiales fílmicos, trabajos en bibliotecas y otras variantes didácticas, que no solo motivaron e interesaron a los alumnos; si no que, apenas sin percibirlo, contribuyeron a desarrollar, en ellos, una conciencia histórica de sus raíces, el conocimiento de las evidencias patrimoniales, el afán por su conservación y, como es lógico, al conocimiento y amor a las tradiciones patrias. Este proceso si bien tuvo su centro en el grupo de experimentación, se extendió a toda la escuela, al solicitar los demás estudiantes a sus profesores participar en el proyecto.

Llegado a este momento, donde la comunidad educativa en general participaba en la experiencia y mayoritariamente la evaluaba de positiva, se decidió redimensionar el funcionamiento de la sala de historia, elemento coauspiciador de la actividad histórico - formativa en la escuela. La colaboración de los escolares fue definitiva en el logro de la aspiración de reinaugurar el local de manera que funcionara como museo - archivo - taller.

La muestra inicial que se presentó en la sala de exposiciones estaba conformada por un conjunto de fotografías familiares, que se remontaban a los años cincuenta y sesenta del pasado siglo, cuando la “Juan Castellá” funcionaba como primaria superior y luego como secundaria básica y era la única escuela de su tipo en todo el municipio. En dicha muestra aparecían padres, abuelos y otros familiares de los actuales estudiantes, como alumnos de la institución.

La exposición causó una gran impresión, fue visitada por parte de la población de la localidad, la cual se sintió reflejada y comprometida. Con semejantes resultados, el equipo de trabajo decidió montar una exposición sobre uniformes escolares y que se logró gracias a la colaboración de numerosos vecinos, que facilitaron las piezas expuestas.

Durante la celebración de otra actividad, Enmanuel Castellá, hijo del maestro emérito, cuyo nombre lleva el centro, donó un plan de clases de su papá, varios libros de historia utilizados en la república mediatizada y una colección fotográfica representativa de la etapa. La emoción general que el donativo causó, propició la petición de los alumnos y el acuerdo, por unanimidad de votos, de convertir el último viernes de cada mes en el Día de la Historia, fecha en la que las actividades previstas en la sala se extenderían a la comunidad. Los padres hicieron, además, el compromiso de garantizar junto a sus hijos, que ese día siempre se realizara la donación de un objeto relacionado con la historia general del municipio.

En la medida que el trabajo organizado y mancomunado de la comunidad educativa fue ganando espacios en la asignatura, la escuela y la localidad histórica - patrimonial, la cosmovisión histórica de los escolares creció y junto a ella el entusiasmo por sus aportes a la construcción de sus propios conocimientos, hecho que benefició a otras asignaturas afines. Bajo el influjo, además, de la periódica exposición de muestras circulantes relacionadas con las temáticas docentes y el empleo de forma incipiente métodos de la investigación científica; los estudiantes comenzaron a apreciar la historia en su multidimensionalidad; factor conducente a la asunción de la misma en su relación dialéctica pasado - presente – futuro y a la mejor y mayor asimilación de los conocimientos integrales del grado. Aspectos que ilustran lo acertado de la aplicación del Modelo.

Esta realidad pudo medirse cuantitativamente, al someter a análisis y valoración los resultados evaluativos emanados del instrumento final, postprueba, realizado tras la conclusión de la experiencia en el grupo de experimentación que correspondió al noveno A, de la citada secundaria "Juan Castellá Lluch".

La revisión cuidadosa de los datos resultantes de la citada postprueba y su comparación con respecto a los de la preprueba (anexo 14), fundamentan las potencialidades didácticas que ofrece el Modelo.

En la postprueba la evaluación de los indicadores analizados evidencia los siguientes resultados:

- ❑ En lo concerniente al *dominio de los hechos históricos fundamentales ocurridos en el municipio en su relación con la historia nacional*, 22 (48,9%) de los estudiantes manifestaron un nivel medio de desarrollo y 23 (51,1%) evidenciaron un alto nivel de desarrollo, no presentándose ningún estudiante con bajo nivel.
- ❑ En lo que a *conocimiento del patrimonio* se refiere, 23 (51,1%) de los estudiantes demostró poseer un nivel medio de desarrollo y 22 (48,9%) un nivel alto. En este parámetro tampoco se presenta ningún estudiante con bajo nivel.

- Referente a la *expresión actitudinal favorable al cuidado y conservación del patrimonio local*, el comportamiento de sus indicadores expresó que 21 (46,6%) de los escolares contaban con un nivel medio de desarrollo y 24 (53,3%) ostentaban un alto nivel, manteniéndose en este valor la regularidad de que en ninguno de los estudiantes se experimentó un bajo nivel.

Tras analizar los resultados alcanzados en los parámetros anteriores y constatar su incidencia directa en la evaluación integral podemos plantear que su comportamiento fue el siguiente: 35 (77,7 %) obtuvieron la calificación de 4 puntos y 10 (22,2 %) alcanzaron la máxima calificación; en tanto no hubo estudiantes en el rango de 2 ó 3 puntos, lo que demuestra el nivel de crecimiento cognoscitivo de los escolares en los parámetros evaluados tras la aplicación del Modelo.

Con la intención de lograr mayor objetividad en el análisis de los resultados obtenidos, al término de la aplicación de la propuesta, se aplicó la prueba estadística de McNemar (anexo 15) para la significación de los cambios, según Siegel (1987: 65), para comprobar la significación de la concreción práctica del Modelo en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia Local en su vinculación con la Historia de Cuba; a partir de la contrastación estadística de los resultados evaluativos obtenidos en la preprueba y los de la postprueba.

Se asumieron las siguientes hipótesis:

- H_0 : los resultados de la postprueba son similares a los de la preprueba.
- H_1 : los resultados de la postprueba y de la preprueba difieren significativamente.

Los datos arrojados, por esta prueba estadística, evidencian un ascenso en los resultados evaluativos del comportamiento integral de los estudiantes para con la asignatura y su repercusión en la vida práctica. Puede apreciarse, a modo general, que de los 30 (66,6%) estudiantes que en la preprueba fueron considerados en la categoría de dos puntos, todos experimentaron un incremento en sus resultados; de ellos, 24 (80%) ascienden a la calificación de cuatro puntos y 6 (20%) elevan su calificación a cinco puntos. En lo que atañen a los 8 (17,7%) estudiantes de la muestra, evaluados con 3 puntos, todos evidenciaron un incremento en sus evaluaciones, 4 (50%) ascendieron a la categoría de cuatro puntos y los otros 4 (50%) escalaron a la categoría de cinco puntos. En tanto los 7 (15,5%) escolares que durante la preprueba obtuvieron la calificación de cuatro puntos, sólo 2 (28,6%) escalan a la categoría de cinco puntos.

Los resultados obtenidos revelan que el cálculo de χ^2 arroja un valor de 38,02, mayor que el $\chi^2_{\text{crítico}}$ para $\alpha = 0,01$ que es de 6,64 y si $df = 1$, el valor observado de χ^2 está en la región de rechazo y por tanto se rechaza H_0 y se acepta H_1 , se infiere, entonces, que los alumnos muestran una tendencia

significativa al conocimiento, utilización y protección del patrimonio cultural como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia de Cuba.

Al concluir el período de aplicación del Modelo se realizó el balance de lo alcanzado durante los meses de trabajo y se valoró críticamente el saldo de: logros, aportes y deficiencias del proceso de construcción y retroalimentación, como parte de lo aprendido los unos de los otros.

A manera de constatación cualitativa y para que quedara constancia en la escuela, se colocó un álbum en la sala de historia con el objetivo de recoger las opiniones respecto a la experiencia vivida. El resultado fue extremadamente alentador (anexo 21); sobre todo porque los escolares cambiaron su actitud hacia la asignatura, entendiendo, al fin, su condición de sujetos herederos y creadores de la historia. Óptica desde la que los héroes y personalidades adquirieron, para ellos, un sentido más humano y mayor proximidad a sus intereses etéreos y sociales, cumpliendo con la tesis martiana que al respecto plantea: “...*los héroes son patrimonio de todas las edades*” (1963: 88).

También comprendieron y apreciaron el papel de sus antepasados, de la familia, de los hombres y mujeres comunes de la localidad, constructores anónimos de la historia. Sentido en el que entendieron que la condición de ser humanos dignos de su pueblo, era la única necesaria para convertirse en parte viva y real del proceso histórico.

Vale destacar que los estudiantes que aún no recibían la Historia de Cuba como parte de su plan de estudio, también expresaron sus vivencias como participantes en las actividades docentes, escolares y comunitarias auspiciadas por el proyecto y manifestaron una gran cantidad de expectativas sobre la llegada del momento de escribir sus páginas en la historia de la localidad como estudiantes de noveno grado.

En lo que atañe a los profesores, se referenciará, en primer orden, a los que participaron directamente en el experimento:

En el caso de la Licenciada en Historia, expresó sentirse impresionada por las potencialidades del Modelo para la enseñanza, no sólo de la Historia, sino de otras materias del plan de estudio, en las que ella incursionaba, por primera vez, como profesora integral y. con la “*ayuda de propuesta resultó fácil y agradable.*” En general considera que aprendió mucho sobre patrimonio, del que apenas tenía algunas referencias ajenas al proceso docente – educativo.

La profesora egresada de Matemática y Computación confesó el gran temor que sintió al verse implicada en una investigación relacionada con la Didáctica de las Ciencias Sociales, polo apuesto a sus conocimientos pedagógicos y que sólo, poco a poco, fue entendiendo su significado; que ahora

se siente feliz de comprender por vez primera, a pesar de haberla recibido reiteradamente en su plan de estudios de pregrado, la Historia de Cuba, que le pareció en esta ocasión más bonita e interesante a la vez que entendió la relación entre historia local, localidad histórica y región; así como la importancia de los aportes de la localidad al proceso histórico cubano. Manifestó además, sentirse asombrada ante las potencialidades de aplicación del Modelo.

Por su parte, la estudiante de la carrera de Profesora General integral, expuso que la aplicación del proyecto había sido una verdadera escuela, por lo que aprendió de su localidad, de la que nunca antes le mostraron la cantidad de cosas lindas y significativas que conforman su historia. Expresó, además, que el trabajo realizado había contribuido mucho a su formación.

También se obtuvo testimonio de diferentes profesores de la escuela, en especial los graduados de carreras humanísticas, los que se mostraron muy interesados y contaron anécdotas de sus experiencias al aplicar parcialmente el proyecto.

El director de la escuela mostró su agradecimiento por la oportunidad de que fuera su centro el escogido para tal proyecto, se disculpó por la dudabilidad inicial y reconoció que gran parte del interés despertado en los estudiantes por la docencia y más aún, de los padres y otros familiares por acercarse a la escuela se debía a su aplicación. La que además contribuyó a los resultados finales de la institución en el curso, reconocida como la de mayores logros docentes, pioneriles y educativos del municipio.

No todos los padres y familiares contribuyeron de la misma forma y asiduidad. En realidad la incorporación al proyecto fue paulatina y con algunas deserciones; de todas maneras al final del experimento existía un grupo grande de entusiastas, que incluía también abuelos, tíos y vecinos, incluso algunos sin vínculos consanguíneos con los escolares, ni compromisos directos con el centro. Muchos de ellos expresaron que al ayudar a los y las adolescentes se sintieron de nuevo estudiantes, que aprendieron de Historia lo que no lograron en su tiempo, y que nunca antes pensaron que la contribución de Campechuela a la historia y la identidad cubanas fuera tan diversa e importante. Agradecieron, al proyecto, la oportunidad dada no sólo a sus hijos y familiares, sino a ellos mismos.

La experiencia dejó, además del sabor agradable del logro y el grato recuerdo; el de la sin par satisfacción de contribuir a acrecentar el amor y la responsabilidad ante el estudio de la Historia y la conservación del patrimonio en un grupo de adolescentes del nivel secundario, justamente por lo que aportaba esto a la conformación de su personalidad; ante el difícil y determinante reto de la

edad y algo más importante aún, la decisión y compromiso, manifestados por los escolares, de continuar con el ejercicio de esta obra; pues, a su juicio, la misión de conservar los testigos de nuestra historia es una importante manera de mantenerla viva, que sólo se logra trabajando día a día y sin interrupciones, para no cederle ni un ápice de ventaja al olvido.

Marcó, también, el nivel de responsabilidad de los docentes para continuar la labor con la historia de la localidad, ya no como parte de un momento o una unidad del plan de estudio; si no en todo el período que comprende el programa de Historia de grado y colaborar con la aportación de sus mejores experiencias a las restantes escuelas del municipio que decidieron acogerse a las posibilidades cognoscitivas y formativas del Modelo Didáctico para favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia de Cuba en Secundaria Básica, apoyado en las potencialidades didácticas del patrimonio cultural de la localidad.

CONCLUSIONES:

- ❑ La enseñanza de la Historia de Cuba se concibe, en esta investigación, como una vía fundamental para transmitir a las nuevas generaciones los valores de identidad y patriotismo contenidos en la epopeya del pueblo cubano, para lo que se considera pertinente partir de los intereses, motivaciones, necesidades e inquietudes intelectuales de los educandos, dado su nivel étáreos, en correspondencia con las exigencias didácticas, sociales, ideológicas, culturales y formativas del proyecto social que escogimos y defendemos.
- ❑ En el transcurso de la investigación se determinó que, en los escolares del nivel analizado, es muy positiva la utilización de elementos factológicos en la elaboración del conocimiento histórico, especialmente a partir de la actividad vivencial, apoyada en la investigación, independiente o colectiva, desde las posiciones y potencialidades que brinda la Historia Local; ya que favorece la conformación del pensamiento histórico, su interrelación con otros saberes y la solidez del conocimiento en general.
- ❑ Un estudio de las regularidades de la enseñanza de la historia en noveno grado, constató un pobre interés de los alumnos por la asignatura Historia de Cuba, así como una baja utilización, por parte de los docentes, del patrimonio cultural de la localidad, deficiencia que se arrastra hasta la actualidad, en detrimento de la formación integral de las nuevas generaciones.
- ❑ En Cuba no existe una didáctica dirigida al trabajo con los valores culturales - patrimoniales, ni a su protección y conservación; lo que limita la posibilidad de solución de la deficiencia arriba señalada.
- ❑ La tesis ofrece un estudio sistematizado del patrimonio cultural que permite a los maestros comprender su valor como huella de la historia. El patrimonio en el ámbito local, con sus regularidades y peculiaridades, ofrece amplias posibilidades didácticas y formativas para familiarizar al alumno con la historia local y a través de la misma con la historia patria, desde la relación Historia Local - Historia Nacional, vistas desde los puntos de vista que ofrece: el valor intrínseco de los hechos y acontecimientos que aporta la Historia como ciencia y el de potenciadora de la educación para la paz y por los derechos humanos.
- ❑ El modelo propuesto centra su aporte teórico en la interrelación patrimonio cultural - Historia Local - Historia Nacional, en su relación dialéctica pasado - presente - futuro, basada en la

- combinación de lo cognitivo y lo afectivo en el proceso docente educativo, proceso que contribuye al desarrollo de valores de identidad y patriotismo.
- La Tesis aporta una estrategia que, en el orden práctico, hace viable la concreción formativa del modelo en el ámbito escolar y asume como direcciones estratégicas para el desarrollo efectivo del trabajo, la capacitación de los docentes, la formación de los escolares, el perfeccionamiento de la asignatura y la promoción del patrimonio de la localidad.
- Otro aporte práctico de la Tesis, además de la estrategia señalada, es el conjunto de recomendaciones metodológicas dirigidas a favorecer la implementación de la historia local, a partir de la utilización del patrimonio cultural, en el programa general de la asignatura; con el objetivo de contribuir a evitar ambigüedades y desorientaciones en los docentes vinculados a la enseñanza de la Historia, especialmente en las nuevas condiciones de integración multidisciplinar.
- La organización y utilización consecuente de las salas de historia de las secundarias básicas ofrece una solución didáctica para el aprovechamiento del patrimonio cultural de la localidad. El trabajo aporta las vías para el perfeccionamiento de dichas salas de historia. Lo que se complementa con visitas a museos, excursiones históricas, talleres vivenciales en el área histórica - patrimonial, el desarrollo de proyectos comunitarios etc.
- El Modelo valorado, a partir de la utilización del método de criterio de expertos, demostró ser pertinente.
- La concreción en la práctica de la propuesta, a través de un grupo de experimentación, pero que en realidad extendió su influencia positiva a toda la secundaria básica e irradió al municipio de Campechuela, demostró sus potencialidades, al validar la hipótesis, solucionar el problema y cumplir con el objetivo.

RECOMENDACIONES.

- ❑ Proceder a la socialización del Modelo a través de reuniones departamentales y preparaciones metodológicas territoriales, organizadas bajo la égida del Instituto Superior Pedagógico “Blas Roca Calderío”, propiciando que el análisis de sus argumentos favorezca el enriquecimiento del mismo y la asunción de sus elementos fundamentales, lo que implica la adecuación a las peculiaridades históricas y psicopedagógicas de cada zona.
- ❑ Posibilitar la generalización del perfeccionamiento de las salas de historia en todas las escuelas de la Enseñanza Secundaria, en coordinación con la Dirección Provincial de Educación en Granma.
- ❑ Realizar un levantamiento de las potencialidades del patrimonio en los diferentes municipios de la provincia de Granma y elaborar los programas complementarios de Historia Local, bajo la dirección de la investigadora



Los vecinos de la comunidad visitan la sala de historia de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA



1. Abranches E: Identidad y patrimonio cultural. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1988.
2. Acebo Meireles, W: Apuntes para una metodología de la enseñanza de la Historia Local en su vinculación con la historia Patria. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1991.
3. —————: El trabajo de los alumnos con las fuentes directas del conocimiento histórico. ISPEJV. Facultad de Superación. La Habana, 1985.
4. —————: La vinculación de la Historia Local a la enseñanza de la Historia Patria. Comunicación sobre una experiencia. Conferencia en Congreso de Historia. La Habana, 1989.
5. —————: Las condiciones organizativo - metodológicas para el tratamiento de la Historia Local en su vinculación a la enseñanza de la Historia Patria. Trabajo presentado en la V jornada pedagógica. La Habana, 1988.
6. Acosta Matos, E: Historia y memoria. En revista Caimán Barbudo, año 33, edición 298. La Habana, 2000.
7. Addine Fernández, F: Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Compendio de pedagogía. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2002.
8. Aguayo, A: Didáctica de la Escuela Nueva. Ed. Cultural SA. La Habana, 1943.
9. —————: Ensayos sobre la educación de la post guerra. Ed. Cultural SA. La Habana, 1944.
10. Aguilera Maceiras, J: Historia de Holguín. Libro de texto para tercer grado. Ed. Cenit. La Habana, 1953.
11. Aguilera Vargas, T: La enseñanza de la Historia en la escuela primaria. En revista Educación No. 29, abril - junio, 1978.
12. Aguirre Baztán, A: Psicología de la adolescencia. Marcombo. Ed. Barcelona, 1994.
13. Aguirre Rojas, C: El “giro crítico” de la corriente de los Annales después de 1989. Cuartos ¿Annales o nuevos Annales de transición?. En revista Temas, No. 9, enero – junio. 2000.
14. —————: Itinerarios de la Historiografía del siglo XX. Centro de la Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana “Juan Marinello”. La Habana, 1999.

15. —————: Los Anales dentro del universo de la crítica. En Pedagogía, Tercera época, V. 11, No. 8. México, 1996.
16. Aguirre, S: Eco de caminos. Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1974.
17. Ajaín, T: La educación político - ideológica y la formación de la actividad social de los escolares. En Teoría y Metodología de la educación comunista en la escuela, la Habana, 1983.
18. Alarcón, M: Investigación Histórica: El Combate de San Ramón. Museo Municipal. Campechuela, 1989.
19. Alcántara Reyes, A: estrategias didácticas para favorecer el interés de los estudiantes universitarios por el aprendizaje de la Historia de Honduras. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias pedagógicas. Universidad de Hondura – Universidad de Holguín, 2004.
20. Alfonso González, G y otros: La polémica sobre la identidad. Editorial Ciencias sociales. La Habana, 1997.
21. Almodóvar Muñoz, C: Antología crítica de la historiografía cubana (Época Colonial). Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1986.
22. —————: Antología crítica de la historiografía cubana (Período neo - colonial. ENSPES. La Habana, 1985.
23. Alonso Tapia, J: Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Ed. Santillana, Madrid, 1991.
24. Álvarez de Zayas, C. M: La investigación Científica en la sociedad de conocimiento. Material fotocopiado.
25. —————: Epistemología educativa. Universidad de Sucre. Bolivia, 1995.
26. —————: La escuela en la vida. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1999.
27. Álvarez de Zayas, R M: El pasado histórico construido en el presente. (Material mimeografiado). La Habana, 1993.
28. —————: El desarrollo de las habilidades en la enseñanza de la Historia. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1990.
29. ————— y otros: Metodología de la Enseñanza de la Historia II. Ed. Libros para la Educación. Ciudad de la Habana, 1979.
30. —————: El desarrollo de las habilidades en la enseñanza de la Historia. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1990.

31. —————: Hacia un currículo integral y contextualizado. Ed. Universitaria. Tegucigalpa, 1997.
32. —————: Historia – Alumno - Sociedad. En Educación No. 95. septiembre. La Habana, 1998.
33. —————: Historia para aprender a vivir. Realidad y reto. Congreso Internacional PEDAGOGÍA '99. La Habana, 1999.
34. ————— y Adalis Palomo: Los adolescentes descubren su protagonismo en la historia. En revista La investigación y las ciencias sociales, No.1. Asociación de Didáctica de las ciencias sociales. Universidad de Barcelona. España, 2002.
35. Álvarez Llanos y otros: La enseñanza de la historia al final del milenio. En revista Debates Americanos, No. 9, enero – julio, La Habana, 2000.
36. Amaro, Cano, L: Enseñar historia en el tercer milenio, un reto ético y profesional. En Revista Cubana de Educación Superior, volumen XX. No. 2. La Habana, 2000.
37. Amézola, G: El difícil arte de cambiar. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Historia y la transformación educativa en Argentina. Boletín 2, Universidad De Los Andes, Mérida. Venezuela, 1997.
38. Añorga, J: La Educación Avanzada. Una teoría para el mejoramiento profesional y humano. En Boletín Educación Avanzada, CENESEDA-ISPEJV. La Habana, año 1, No. I, diciembre de 1995.
39. Aramburo, F: Transversalizar el currículum de Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Universidad de Huelva, España, 2000.
40. Aranguren, C: ¿Qué es la enseñanza de la Historia? ¿Qué Historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla? Boletín 2, Universidad De Los Andes, Mérida. Venezuela, 1997.
41. Arenas, Weibel, E: La motivación en el conocimiento de la historia. En revista Desafío Escolar, Año 2, 1ra edición especial, 1998.
42. Áreas Herrera, H: La comunidad y su estudio. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
43. Arias, M, Ana Castro y José Sánchez: En torno al concepto de Identidad Cultural. En Perspectivas No. 9, Colombia, 1998.
44. Arjona, M: Patrimonio cultural e identidad. Ed. Letras Cubanas. La Habana, 1986.
45. Arteaga Pupo, F: Globalización, Historia y Educación. Documento mimeografiado, Casa del Historiador, La Habana, 1999.

46. —————: Propuesta didáctica para el empleo de las Aulas Martianas de noveno grado en la enseñanza media básica. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, 2002.
47. Ascencio, M Carretero, y Pozo: La comprensión del tiempo histórico en la enseñanza de las ciencias sociales. Visor, Madrid, 1989.
48. Augier Escalona, A: Metodología para la elaboración e implementación de la estrategia escolar en la Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al título de Máster en Educación, con mención en Dirección Educacional. Holguín, 2000.

B

49. Baeza, C: Modelo teórico para la identidad cultural. Ed. Centro de Investigación para la Cultura Cubana “Juan Marinello”. La Habana, 1996.
50. Bacardí y Moreau, E: Crónicas de Santiago de Cuba. 1924. t – IV.
51. Barcia, M del C: Historia de Cuba. La Colonia. Evolución socioeconómica y formación nacional. De los orígenes hasta 1867, t.I, Ed. Política, La Habana, 1994.
52. —————: Historia de Cuba. Las luchas por la independencia nacional y las transformaciones estructurales. 1868 _1898, t.III, Ed. Política, La Habana, 1998.
53. —————: La Historia de Cuba no es una asignatura más. En Bohemia, año 79, No. 19, marzo de 1987.
54. Barros, C. La historia que viene. En: Debates americanos no. 2 julio – diciembre, La Habana, 1996.
55. Batista, A: Propuestas Pedagógicas para trabajar con los valores dignidad e identidad en el Instituto superior Pedagógico. Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencias de la Educación. Holguín, 2001.
56. Baxter, E. y otros: La escuela y el problema de la formación del hombre. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 1994.
57. —————: La formación de valores: una tarea pedagógica. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1989.
58. Benegas del Álamo, J: Paisaje y educación ambiental: evolución de cambios de actitudes hacia el entorno. España: MOPT, 1992.
59. Benejam, P: La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. En Enseñanza de las Ciencias Sociales. España, 2002.
60. —————, Lucía Berges, Xavier Hernández y otros: Las ciencias Sociales: concepciones y procedimientos. Ed. GRAÓ. Barcelona. España, 2002.

61. Bermúdez Segura, R. y Marisela Rodríguez Rebastillo: Teoría y metodología del aprendizaje. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
62. Blanco García, N: Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso. Resumen de tesis doctoral. Universidad de Málaga. España, 1992.
63. Blanco, J. A: Tercer milenio. Centro Félix Varela, La Habana, 1998.
64. Blas, P. de: Los planes y programas para la enseñanza de la Historia en Iberoamérica en el nivel medio. Madrid: Marcial Pons, Jurídica Y Sociales, S.A. OEA, 1996.
65. Bloch, M: Introducción a la Historia. Ed. Fondo de Cultura y Economía. México, 1963.
66. —————: La didáctica de la Historia en la enseñanza media. En Perspectivas Pedagógicas, año 13 No. 50. Barcelona, 1982.
67. Bolívar, N: Nación e Identidad. En revista Temas No. 1 enero – marzo. La Habana, 1995.
68. Bracho, J: Pasado, identidad y enseñanza de la Historia. Boletín 2, Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela, 1997.
69. Brito, H: Hábitos, habilidades y capacidades. En Varona, año VI, No. 13, 1984.
70. Brito, P: “Identidad cultural y derechos humanos. www.fabanet.com.ar .2002.
71. Buenavilla Recio, R., Perla Cartalla y otros: Historia de la Pedagogía en Cuba. Ed. Pueblo y Educación, la Habana, 1995.
72. —————: La lucha del pueblo por una escuela cubana democrática y progresista en la república mediatizada. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1995.
73. Buendía, L: Técnicas e instrumentos de recogidas de datos. En Investigación Educativa, 2da edición. Ed. Alfar, Sevilla, 1994.
74. Buró Profesional del maestro. No. 1. septiembre, año 4. Revista mensual. La habana, 1958.

C

75. Caimary, B: La Historia Local y los medios audiovisuales en la enseñanza de la Historia de Cuba. Ponencia en evento provincial de PEDAGOGIA. Manzanillo, 2000.
76. Cambra Bassol, J: desarrollo humano, cultura y participación. La Habana, Universidad 2000. (Cátedra UNESCO).
77. Camós, J. y Marcel Poblet: La Historia Local en las aulas de L´ Hospilalet de Llobeiegat. En Ìber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, No. 19. Barcelona Graó, 1999.

78. Campistrous Pérez, L. Y Celia Rizo Cabrera: Indicadores e investigación educativa. Material impreso, 2002.
79. —————: Introducción al diseño experimental. ICCP. Folleto electrónico. La Habana. 1999.
80. Canfux, V. y otros: Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Ed. El Poirá. S.A. Colombia, 1996.
81. Cano, M. A: La enseñanza de la Historia en la escuela primaria. Cultural S.A. La Habana, 1918.
82. Cantón Navarro, J.A: Algunas concepciones marxistas en torno a la Historia. Ponencia presentada en le XVI Congreso de la Unión de Historiadores de Cuba, Santiago de Cuba, 2001.
83. Carreras, J: Teoría y narración de la Historia. Ayer (12. Madrid: Marcial Pons, 1993.
84. Carretero, M y otros: La enseñanza de las Ciencias sociales. Madrid, 1989.
85. —————: La Mirada del otro. Cuadernos de Pedagogía. Abril, 1998.
86. —————: El espejo de Clío: Identidad Nacional y visiones alternativas en la enseñanza de la Historia. Revista Cero En Conducta, México. Año 13, No. 46, octubre 1998.
87. Carretero, M. y Margarita Limón: Aportes a la Psicología Cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Foto copia. Madrid, 1992.
88. Cartalla Cotta, P: José de la Luz y Caballero y la Pedagogía de su época. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1989.
89. ————— y José Joanes Pando: Raíces de la escuela primaria pública cubana 1902-1925. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
90. Casau, P: Operacionalización y categorización de variables. En <http://www.w3.org/TR/REC-html40>. 2002.
91. —————: Variables independientes, dependientes y extrañas. En <http://www.w3.org/TR/REC-html40>. 2002.
92. Castro Ruz, F: Discurso en el acto por el 4 de abril. En periódico Granma, La Habana, 5 de abril de 1990.
93. —————: Discurso en el inicio del curso escolar 1995-1996. En periódico Granma, septiembre. La Habana, 1995.
94. —————: Discurso por el XXVIII Aniversario del Asalto a los Cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes. En periódico Granma, julio. La Habana, 1981.

95. —————: Discurso pronunciado en la velada conmemorativa de los Cien Años de lucha, La Demajagua. En periódico Granma, octubre. La Habana, 1968.
96. Censo de Población, Vivienda y Electoral de la República de Cuba: 1953. Ed. P. Fernández y Cía. La Habana, 1953.
97. CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA CONSERVACIÓN. Cuidar la Tierra. Estrategia para el futuro de la vida. 60 diapositivas.
98. Colectivo de autores. “Memoria de los talleres de expresión creativa e identidad cultural. www.kiskella-alternative.org/Kalalu/Talleres-identidad-metodos 2003.
99. Colectivo de autores: Temas metodológicos de Historia de Cuba. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2001.
100. —————: Compendio de la metodología de la investigación. Ed. Félix Valera. La Habana, 2000.
101. Colectivo de Autores: Comunidades que se descubren y se transforman, TTIB. Editorial Población Y Comunidad, 1999.
102. —————: El arte de hablar y escribir. Experiencias y recomendaciones. Ed. Plazas y Valdés. S.A. de C. V. México, 2002.
103. —————: El modelo económico Neoliberal y su incidencia en el Modelo Pedagógico. La Habana. Material de impresión ligera. Taller latinoamericano “Hacia la educación del siglo XXI”. Cojimar, 1992.
104. —————: La Historia y oficio de Historiadores. Ed Ciencias Sociales. La Habana, 1996.
105. —————: Selección de lecturas sobre el trabajo comunitario, Ed. CIE Graciela Bustillo, Asociación de Pedagogos de Cuba, 1999.
106. —————: Técnicas de participación. Equipos de Educación Popular del Centro "Martín Luther King Jr". Colección Educación Popular, Ed. Caminos, Cuba, 1999.
107. Coll, C: El marco curricular en una escuela renovada. Ministerio de Educación y Ciencia. Ed. Popular España, 1995.
108. Comenio, J. A: Didáctica Magna. México, Porrúa, 1976.
109. Concepción García, I: Diagnóstico del desarrollo de las habilidades intelectuales valorar, comparar y describir, comunes a los Programas Directores de Lengua Materna e Historia. Tesis en Opción al Título de Master en Ciencias de la Educación. Holguín, 2000.
110. Contini, G. y Alfredo Martini. Historia social y culturas locales. Ediciones Academia. España, 1996.

111. Córdova Martínez, C: Cultura e identidad en Cuba. Conferencia ofrecida en el ISPH "José de la Luz y Caballero". Holguín, 1999.
112. —————: Consideraciones sobre metodología de la investigación. Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya": Centro de Estudio sobre Cultura e Identidad, 2002. Material impreso.
113. —————: Didáctica para doctorado curricular. Universidad de Holguín, 2004.
114. —————: Metodología de la investigación social. Universidad de Holguín, 2004. Córdova Martínez, C: Proyecto del Centro de estudios sobre identidad y educación. ISPH "José de la Luz y Caballero". Holguín, 1999.
115. Creedon, L: Constructivism: Theory, Characteristics, and so What? Monograph. 2003. Cuba Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Plan y Cursos de Estudios para las escuelas normales. Imprenta y Papelería de Rambla Bouza y Cía. La Habana, 1929.
116. CUBA. MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE. Estrategia Nacional de Educación Ambiental. CITMA-UNESCO. La Habana, 1997.
117. Cuenca, J. M y Consuelo Domínguez: Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. En Didáctica de las ciencias Sociales. Huelva. España, 2002.
118. —————: Espacio, territorios y fronteras: reconceptualización para un curriculum integrado. En un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI. Logroño, universidad de Rioja. España, 1999 (fotocopia).
119. —————: Nacionalismos e identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial. Oviedo. KRK – AUPDC, 2001.
120. —————: Un planteamiento socio – histórico para la educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales. En Iber Didáctica de las ciencias Sociales No. 23. Huelva. España, 2001.
121. Cuenca, J. M: 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.
122. —————: Cambio y continuidad: de al – andaluz a nuestros días. Paráis, 1999 (fotocopia).
123. Cuesta, R: Clío en las aulas. Madrid: Akal (fotocopia).
124. —————: Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de educación secundaria. Ponencia en VIII Simposio "Presente y futuro de la Didáctica de las Ciencias Sociales" (fotocopia).

125. Cuétara López, R: Estudio de la localidad. Editado por Dpto. Medios de enseñanza ISPEJV. Ciudad de La Habana, 1984.
126. —————: Una propuesta teórica metodológica para el estudio de la localidad en la enseñanza de la Geografía. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana, 1998.
127. Curtis y Reigeluth. The use of Analogies in Written Text. Instructional Science. 1984.
128. Chacón Arteaga, N: La formación de valores morales, retos y perspectivas. Centro Nacional de Documentación Pedagógica. La Habana, 1995.
129. —————: Los valores universales en el contexto de los problemas globales de la humanidad. Instituto de Filosofía. La Habana, 1992.
130. —————: Métodos y medios de la educación moral. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1986.
131. —————: Moralidad histórica, valores y educación. Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela. La Habana, 2000.
132. Chávez, J. A: Libertad, Inteligencia y Creatividad. En Educación, No. 81, Cuba, 1992.
133. ————— y Josefina López Hurtado y otros: El carácter científico de la Pedagogía en Cuba. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
134. ————— y L. Cánovas: Presente y futuro de la pedagogía como ciencia. En CI, MINED. La Habana, 1994.
135. —————: La tradición pedagógica cubana. Coincidencias de las ideas con educadores latinoamericanos. Conferencia en PEDAGOGÍA. La Habana, 1989.
136. —————: Actualidad de las tendencias educativas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. MINED. 1999.
137. —————: Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
138. Chesnaux, J: ¿Hacemos tabla raza del pasado? A propósito de la historia y los historiadores. En España: siglo XXI, 1997.



139. Dairi, N. G: Metodología de la enseñanza de la Historia en la escuela del nivel medio. Prosvechive. Moscú, 1978.
140. Darushenkov, O: Cuba, el camino de la Revolución. Ed Progreso, Moscú, 1979.

141. de la Torres, Carlos y otros: Manual o Guía para los exámenes de los maestros y maestras: Biblioteca del Maestro Cubano, Imprenta La Moderna Poesía. La Habana, 1901.
142. Deci, E. L. Y Ryan: Intrinsic Motivation and Selfdeterminacion in Human Behavior. New York: Plenum. 1985.
143. Delgado Díaz, C. J: Cuba Verde. En busca de un modelo para la sustentabilidad en el siglo XXI. Ed. José Martí, La Habana, 1999.
144. Di Castri, F: La huella del hombre. En El Correo de la UNESCO, Año XXXIII, No. 5. París, 1980.
145. Díaz Barriga, F y Aguilar: Estrategias Didácticas de Aprendizaje Para la Comprensión de Textos Académicos en Prosa”. Perfiles Educativos. 1988.
146. ————— y Hernández Rojas, Gerardo: Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. 2001.
147. ————— y Lule: Efectos de las Estrategias Pre-Instruccionales en alumnos de Secundaria de Diferentes Niveles Socio - Económicos. Facultad de Psicología. UNAM. 1978.
148. Díaz Bordanave, J y A. Martins: Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Orientaciones didácticas para la docencia universitaria. Instituto Iberoamericano de cooperación para la agricultura. San José. Costa Rica, 1982.
149. Díaz Pendás, H: Consideraciones en torno a la enseñanza de la Historia. Seminario Nacional para profesores. Tabloide del MINED. La Habana, 2000.
150. —————: A propósito de la enseñanza de la Historia. Conferencia Magistral en Reunión Nacional de Metodólogos. Santiago de Cuba, 15 de noviembre del 2000.
151. —————: Acerca de la clasificación de los medios de Enseñanza de la Historia. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1989.
152. —————: Aprendiendo historia en los museos. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1990.
153. 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, 2002.
154. —————, Jesús Estepa y José María Cuenca: El Museo un espacio para el aprendizaje. En Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Huelva, España, 1999.
155. Drago, T: El futuro es hoy. Reflexiones sobre Medio Ambiente y Desarrollo. Documentos para el desarrollo (4).Madrid : Cruz Roja Española, 1990.



156. Echemendía Molino, A: Alrededor de la Escuela secundaria. Ed. de la Secretaría de Educación. La Habana.
157. Educación ambiental y cambio cultural: En <http://www.ambiental.cambio.cultural.htm/>. Noviembre, 1998.
158. El Conductismo y su Influencia en la Educación Tradicional. <http://soclink.csudh.edu/wisc/dearhabermas/alfiek.htm>. 13 de mayo del 2003.
159. El Constructivismo y El Aprendizaje Significativo. <http://encarta.msn.com/find/concise.asp?i=00412000>. 13 de mayo 2003.
160. El General Leonardo Wood y la Instrucción Pública en Cuba. En Cuba Contemporánea, t23. La Habana, 1920. El Libro de Cuba: 1902 - 1952.
161. El libro de Cuba. Ed. Publicaciones Unidas. La Habana, 1954.
162. Engels, F: El origen de la familia, la familia, la propiedad privada y el estado. Obras Escogidas en tres tomos. Tomo No. 3. Editorial Progreso, Moscú, 1970.
163. Enríquez Ureña, M: La Enseñanza de la Literatura Cubana. En Cuba Contemporánea, t-7. La Habana, 1915.
164. Epistemología de la Historia. Compilación Bibliográfica. Departamento de Ciencias Sociales. UNAH. Tegucigalpa, Honduras, 2002.
165. Escaverino de Díaz, M y otros: Lecturas Escogidas para 6to, 7mo y 8vo grados. Ed. Cultural. La Habana, 1955.
166. Escarpanter, J: ABC de la ortografía moderna. Volumen No. 5. Ed. Playor. Madrid. España, 1992.
167. Escobar, M: Paulo Freire y la educación liberadora. Ed. El caballito. México, 1985.
168. Espinosa Rodríguez, R: La reconstrucción de las historias familiares. Un sistema dinámico de interacción de la escuela y la comunidad. En Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de agentes de desarrollo sociocultural y comunitario. "Comunidad 98". Santiago de Cuba, 1998.
169. Estepa, J, Consuelo Domínguez y José María Cuenca: la enseñanza de valores a través del patrimonio. En AA.VV. Universidad de Lleida, 1998. (fotocopia).
170. ———: El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. Iber Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia. Huelva, España, 1998.

171. ———: El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. Huelva. Universidad de Huelva, 2000. (fotocopia).
172. ———: 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.
173. ———: Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las ciencias sociales. Oviedo: KKK; 2001.
174. ———: El archivo en la enseñanza de la Historia. En *Tría*, No. 2. Universidad de Huelva. España, 1995.
175. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. www.Monografias.com/trabajos4/estrategias/estrategias.shtm/. 18 de septiembre del 2002.



176. Fabelo Corzo, J. R: *Práctica, conocimiento y valoración*. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1989.
177. ———: América Latina ante la encrucijada de los valores universales y propios. Ponencia presentada en el Simposio Latinoamericano de filosofía. Las Villas, 1993.
178. ———: *Práctica, conocimiento y valoración*. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1989.
179. Falcón, G: Los museos y la enseñanza de la Historia. En *Cero En Conducta*, Año 13 No. 46, octubre, México. 1998.
180. Fallas Jiménez, C: La enseñanza de la Historia: Retos y posibilidades en la escuela primaria. En *Educación*. Universidad de Costa Rica, Volumen 17, No. 1, 1993.
181. Faxas Y., Edilberto Chávez y otros: *Administración de proyectos. Una herramienta para el desarrollo comunitario*. Ed. CIC – DECAP. La Habana, 2002.
182. Feria Moreno, A: *Educación en valores y medios de comunicación*. Temas, No.4. La Habana, 1995.
183. Fishbein, M: Variables que determinan el comportamiento. En <http://www.comminit.com/la/lacth/sld-506.html>. 2002.
184. Fleitas Salazar, C. R: *Los congresos de historia, ciencia y patria; de la raíz al fruto*. Ed. Santiago. Santiago de Cuba, 2001.
185. Foucault, M: *Historia de la locura en la época clásica*. Impresora y Encuadernadora Progreso, Fondo de Cultura Económica. Octava reimpresión, México, 1999. t I y II.

186. Franco, J. L: Antonio Maceo. Apuntes para una Historia de su vida. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1989.

187. Frucher, D: De los países a las regiones. En Geoespacio, año IV, No. 6. Imprenta SRL, Montevideo, Uruguay, 1990.

.G

188. Gainza, M: Crecer juntos. Proyecto de animación sociocultural desde la extensión universitaria. En tesis de maestría. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

189. Galindo, R: La enseñanza de la historia en la educación secundaria. Sevilla: Algaida (fotocopia).

190. García Bacete, J. Francisco y Doménech Betoret, Fernando. Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar. Volumen I. [http:// www.cbc.uba.ar/hm/noticias/perfil htm/](http://www.cbc.uba.ar/hm/noticias/perfil.htm/). 18 de diciembre del 2003.

191. García Batista, G, (compilador): Compendio de Pedagogía. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2002.

192. García del Pino C. El obispo Cabeza, Silvestre de Balboa y los contrabandistas de Manzanilla. En Revista de la Biblioteca Nacional José Martí No 2, La Habana, 1975.

193. García Sosa, E: Apuntes para una biografía de la patriota Manuela Cansino Saurí. Museo Municipal. Campechuela, 1998.

194. —————: Investigación Histórica: “Preparativos y Apoyo del MR 26 de julio, en Campechuela, al desembarco del Granma”. Museo Municipal. Campechuela, 1997.

195. —————: La lucha insurreccional en Campechuela del 56 al 59. Museo Municipal. Campechuela, 1999.

196. —————: San Ramón cuenta su historia. Museo Municipal. Campechuela, 1999.

197. García Valdés, P: Enseñanza de la Historia en las escuelas primarias. Librería de J. Abela. La Habana, 1923.

198. —————: Enseñanza de la Historia, 2da edición. Ed. Minerva, La Habana, 1940.

199. García Yero, O., Ernesto Agüero y otros: Educación e Historia en una Villa Colonial. Ed. Oriente, Santiago de Cuba, 1989.

200. García, A: Metodología de la Investigación histórica: Las fuentes orales. Ed. MES. La Habana, 1979.

201. García, R: La Historia Regional en Cuba. Principios Científicos y Metodológicos, Ponencia presentada al Cuarto Encuentro De la Asociación de Historiadores de América Latina y del Caribe, efectuada en Ciudad de la Habana entre el 2 y el 4 de marzo de 1992.
202. Gay Calvó, E: Nuestra primera escuela nueva. En Cuba contemporánea, Tomo 13. La Habana, 1917.
203. Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez: Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata, S.A. Madrid, 1992.
204. Gómez Gramell y César Coll: De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. En revista Cuadernos de Pedagogía. Fotocopia. 1999.
205. Gómez; I: La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Sevilla: Díada. (fotocopia).
206. Gonzalbo, P: Cuestiones de historia de la educación colonial. En Historia de la Educación, Revista Universitaria No. 11, enero - diciembre de 1992.
207. González Castro, V: Medios de enseñanza. Ed. de Libros para la Educación. La Habana, 1979.
208. González Rey, F. y Albertina Mitjans: La personalidad, su educación y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1999.
209. González, A. M: Nociones de sociología, psicología y pedagogía. Ed. Pueblo y educación. La Habana, 2002.
210. González, D: Didáctica, dirección del aprendizaje. Ed. Cultural S.A, La Habana.
211. González, L: ¿Qué Historia enseñar? En Cero en Conducta, año 13, No. 46, octubre. México, 1998.
212. —————: Microhistoria y Ciencias Sociales. En Historia Regional. Siete Ensayos sobre Teoría y Método. Caracas, Fondo Editorial Trópyko. 1989.
213. —————: Pueblo en vilo. Micro - historia de San José de Gracia. Material fotocopiado por universidad de San Marcos. Lima, Perú, 1999.
214. González, M y Fuentes: Formación del profesorado y didáctica de las ciencias sociales: implicaciones desde la detención de necesidades. En Innovación Educativa No.5. España, 1995.
215. González, W: Aspectos Metodológicos de la investigación científica. Ed. UNAM. Madrid, 1990.
216. de Gortaris, H: El reto de enseñar Historia. En Cero en conducta año 13, No. 46, octubre. México, 1998.

217. Guerra Sánchez, R: El Estado actual de la enseñanza primaria en Cuba. En Cuba Contemporánea, Tomo 27. La Habana, 1921.
218. —————: Fundación del sistema de escuelas públicas de Cuba. 1900-1901. Ed. Lex. La Habana, 1954.
219. —————: Guerra de los Diez Años, 2t. Ed Ciencias Sociales, La Habana, 1972.
220. —————: Historia Elemental de Cuba. Cultural S. A., La Habana, 1927.
221. —————: La defensa nacional y la escuela. Biblioteca Cubana de educación. Librería Cervantes. La Habana, 1923.
222. —————: La Educación Primaria en el siglo XX. Ed. Biblioteca Cubana de Educación. La Habana, 1955.
223. —————: Manual de Historia de Cuba. Ed Ciencias Sociales, La Habana, 1971.
224. —————: Mudos testigos. Crónicas del ex cafetal Jesús Nazareno. Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1974.
225. —————: Rehabilitación de la Escuela Pública. Un problema vital para Cuba en 1954. Ed. P. Fernández y Cía. La Habana, 1954.
226. Guevara, E: Pasajes de la Guerra Revolucionaria. Ed. Política. La Habana. 2000.

.H

227. Habermas, J: La inclusión del otro. Barcelona Paidós, 1999. (fotocopia).
228. Heller, A: Historia y vida cotidiana. Grijalbo. Barcelona, 1972.
229. —————: Teoría de la Historia. México: Fontamara. Quinta Edición, 1997.
230. Henríquez Ureña, P: Seis Ensayos en busca de nuestra expresión. Buenos Aires, 1952.
231. Hernández A: 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).
232. Hernández, F. X: El paisaje urbano, documento histórico. En A.A. D.D.: La secuenciación a I' área de Ciencias Sociales. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. España, 1994.
233. —————: La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nuevo contexto político europeo. En Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Huelva. España, 2001.

234. —————: La historia y su método. Fundamentación epistemológica de una Didáctica del Patrimonio. En Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Huelva. España, 1998.
235. Hernández; F. J: El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En El patrimonio y la didáctica de las Ciencia Sociales. Universidad de Castilla – La Mancha. España, 2002.
236. —————: Innovación en museografía didáctica. El museo de Historia de Cataluña. En aula de Historia Social, No. 1. España, 1998.
237. Hobsbawm, E. J: De la Historia Social a la Historia de la sociedad. Historia Social, No. 10, Valencia. España, 1991.
238. —————: Marxismo e Historia Social. Universidad Autónoma de Puebla, 1983.

 **J**

239. Ibarra, F: Metodología de la Investigación Social. Ed. Félix Valera. La Habana, 2002.
240. Ibarra, J: Historiografía y revolución. En revista Temas, No. 1, - marzo. La Habana, 1981.
241. —————: Cuba 1898 - 1959. Estructura y Procesos sociales. Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1995.
242. —————: Cuba 1898-1921. Partidos Políticos y clases Sociales. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1992.
243. Informe del alcalde de Campechuela Pedro Cabrera al gobernador civil de la provincia de Santiago de Cuba, 13 de noviembre del año 1900. Archivo Museo Municipal Campechuela.
244. Investigadores del IPLAC: Selección de temas psicopedagógicos. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2000.
245. Iparraguirre, H: La enseñanza de la Historia. Revista Cero en conducta. Año 8, # 35. México, 1993.

 **J**

246. Jerez Villareal, J: Oriente, biografía de una provincia. Ed. Imprenta el siglo XX. La Habana, 1960.

 **K**

247. Kaprini, V. Conferencias sobre metódica de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ed ORBE, Ciudad de la Habana, 1981.

248. Krause A: La Educación Ideológica en la clase de Historia con atención especial a las experiencias sociales de los alumnos y a la función de los medios de enseñanza en este proceso. Unterricht Smittel Information, Berlín RDA, 1993.



249. La Enseñanza como Proceso. galeon.com/pcazau/artdid-ensen.htm. 18 de septiembre del 2002.

250. Lago Vieito A. y otros: Bayamo en el Crisol de la nacionalidad cubana. Ed Centro Provincial del Libro y la Literatura, Bayamo, 1996.

251. Lago, M: La historia local y regional en la enseñanza. En Entrepasados, Buenos Aires, 1996.

252. Lahera Martínez, F: Diccionario Filosófico – Pedagógico: José de la Luz y Caballero. Documento inédito. ISP. Holguín, 2004.

253. Lamonedá, M. y Luz Elena Galván: Clío y algunos de sus problemas en la enseñanza. En Cero en Conducta, Año 6 No. 8, noviembre - diciembre. México, 1991.

254. —————: Sobre la enseñanza de la Historia. Revista Cero en conducta. Año 8, No. 35. México, 1993.

255. 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 2002.

256. Lastre Manduley, V: Programas Escolares para aulas rurales. Ed. A. Cajigal. Gibara, 1923.

257. Laurencio Leyva, A: La Historia Local y su proyección axiológico - 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.

258. Le Goff, J: Introduction des Entretiens du patrimoine. En Patrimoine et passions identitaires. París. Fayard, 1998.

259. Le Riverend, J: Historia económica de Cuba. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1974.

260. —————: Variaciones sobre el mismo tema: historia nacional e historia regional. En Del Caribe No. 11, Santiago de Cuba, 1986.

261. Leal García, H. y otros: Metodología de la enseñanza de la Historia de Cuba para la escuela primaria. Ed. Pueblo y educación. La Habana, 1991.

262. —————: ¿Qué debe saber de didáctica el maestro en los momentos actuales?. Material inédito. La Habana, 1994.

263. —————: El curso de Historia de Cuba y la metodología para su enseñanza en Educación Primaria. Su importancia actual. En Congreso Internacional de PEDAGOGÍA. La Habana, 1993.
264. —————: Una concepción didáctica que motive el aprendizaje de la Historia, estimule el desarrollo intelectual y la creación de sentimientos patrióticos. ICCP. La Habana, 1995.
265. Lemia M. I: Los derechos humanos en el mundo de hoy. Conferencia en VI Pleno nacional de educación para la paz. La Habana, octubre 2000.
266. Lenin, V: Obras Completas, tomo XX. Editorial Política, La Habana, 1963.
267. Ley de los monumentos nacionales y locales. Protección del Patrimonio Cultural. Compilación de textos legislativos. Consejo Nacional de Patrimonio Cultural. Ministerio de Cultura, 1996.
268. Ley de los museos municipales. Protección del Patrimonio Cultural. Compilación de textos legislativos. Consejo Nacional de Patrimonio Cultural. Ministerio de Cultura, 1996.
269. Leyseca, J: Historia de Cuba. Ed. Montalvo. Cárdenas y Cía. La Habana, 1925.
270. López Civeira, F y Oscar Loyola Vega: Cuba y su Historia. Ed. Félix Valera. La Habana, 2003.
271. López, A: Lecturas sobre Didáctica de La Educación Superior”. Cuba, 2002.
272. Loyola Vega, O: Reflexiones sobre la escritura de la Historia de Cuba. En revista Temas No. 6. La Habana, 1996.
273. Luz y Caballero, J: Informe presentado a la clase de Educación de la Real Sociedad Económica Amigos del País, sobre el establecimiento de educación fundado por el señor Don Juan Ramón Carpegna en San Juan de puerto Rico. En Escritos Educativos, tII. BAC – 18. Universidad de la Habana, 1950.
274. Luzuriaga, L: La Escuela Nueva Pública. Ed. Losada. Buenos Aires, 1959.



275. Maestro González, P: Historiografía y enseñanza de la historia. Resumen de tesis doctoral. Universidad de Alicante. (fotocopia).
276. Marco legal. Sistema nacional de áreas protegidas de Cuba. Centro Nacional de Áreas protegidas (CENAP)2000.
277. Marinello, J: Ensayos. Ed. Arte y Literatura. La Habana, 1977.

278. Martí Pérez, J: Obras Completas. Segunda edición, tomos: I, III, XII y XXIII. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1975.
279. Marx, C. y F. Engels: La Ideología Alemana. Ed. De Cultura Popular. México, 1977.
280. ———: Tesis sobre Fewerbach. En Marx, C. Y F. Engels. OES. Tr. Moscú, Progreso, 1976.
281. Matozzi, I: La didáctica de los bins culturales: a la búsqueda de una definición. Universidad de Huelva. España, 1998. (fotocopia).
282. Medina Rubio, R,: Los hechos humanos y la educación en valores de una ciudadanía universal. En revista Aula Abierta. No. 72, diciembre. Universidad de Oviedo, España, 1998.
283. Medina, A: Fuentes y métodos de la Historia Regional. En Historia Regional. Siete ensayos sobre teoría y métodos. Caracas. Editorial Trópicos, 1986.
284. Memorias del Plan de Obras Públicas del Gobierno. Del Dr. Grau, 1944 - 1948. En Biblioteca Alex Urquiola.
285. Merchán, J: La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria. Resumen de tesis doctoral. Universidad de Sevilla. España, 2001.
286. ———: Profesores y alumnos en la clase de historia. Cuadernos de Pedagogía. (fotocopia).
287. Mininni Medina, N: Relaciones históricas entre sociedad, ambiente y educación. En Ciencia, cultura y sociedad. No 2, Buenos Aires, sep. 2000.
288. Monal, I Y Olivia Miranda: Pensamiento cubano siglo XIX, t-I y II. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 2003.
289. Montori, A: El Problema de la Educación Nacional. En Cuba Contemporánea, Tomo 24. La Habana, 1920.
290. ———: La Enseñanza en Cuba. En Cuba Contemporánea, Tomo 38. La Habana, 1924.
291. ———: La Enseñanza Secundaria en Cuba: Reformas que necesita. En Cuba Contemporánea, Tomo 27. La Habana, 1921.
292. Moreno Fraginalls M: El ingenio. Complejo económico – social cubano del azúcar, t.I. Ed. De Ciencias Sociales, La Habana, 1978.

293. Naranjo A. D: Bayamo cuna de la nacionalidad: Conferencia en el evento “Crisol de la Nacionalidad”, Bayamo, 1998.
294. —————: Periódico La Demajagua, 25 de febrero de 1995.
295. —————: Periódico La Demajagua, 5 de noviembre de 1994.
296. Nietzsche, K. F: La Gaya ciencia. Edición Sarpe, Madrid, 1984.
297. Núñez Coba, N: La educación de actitudes medioambientales en estudiantes de la especialidad de química industrial en la educación técnica y profesional. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias pedagógicas. Holguín, 2003.
298. Núñez Jiménez, A: Colón, Cuba y el tabaco. Tabacalera, S.A. Madrid, 1992.
299. Núñez la O, I. y Carbonel W: El desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico en los escolares de 9no grado. Trabajo Científico. ISP Frank País García. Santiago de Cuba, 1987.
300. —————: La enseñanza de la Historia Local, un problema didáctico que no espera.
301. —————: La Historia Local y el Desarrollo del Pensamiento Histórico en los escolares de 9no grado. Trabajo Científico ICCP. La Habana, 1989.
302. —————: Metodología del Trabajo de la Historia Local y su contribución al desarrollo del pensamiento histórico de los escolares. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. La Habana, 1993.



303. O’Kelly, J: La tierra del mambí. Instituto cubano del libro. La Habana, 1968.
304. Oficina del Historiador de la Ciudad de la Habana. Revaloración de la Historia de Cuba por los Congresos Nacionales de Historia, 2da Edición. La Habana, 1961.
305. Oliva Rodríguez N. y Ángel Velásquez Calleja: Campechuela origen y desarrollo hasta 1899. Bayamo MN.
306. Ortiz, E: Lecturas Sobre Investigación Educativa. Cuba, 2002.
307. Ortiz, F: Los factores humanos de la cubanidad. Revista Islas No. 70. Universidad Central de Las Villas, 1981.
308. —————: Los Negros Esclavos, Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1987.
309. Otero Masdeu, L. y Valdés de la Paz: Código Escolar. Talleres Tipográficos de Carasa y Cía. La Habana, 1930.



310. Pagés, P: Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de métodos en los estudios históricos. Barcanova, Barcelona. España, 1983.
- 311.———: Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: IICE – Horsori. (fotocopia).
312. Palomo Alemán, A: Didáctica para favorecer el aprendizaje de la historia nacional y la vinculación del alumno de Secundaria Básica con su contexto social, a partir del tema del hombre común. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, 1999.
313. Parkinson, B y Colman: Emotion and Motivation. London: Longman 1995.
314. Pereyra, C: Historia ¿Para qué? Siglo XXI. Ed. México, 1984.
315. Pérez de la Riva Pons, J: Sobre la conquista del espacio cubano. En Universidad de la Habana No. 207. Documento fotocopiado. Universidad de La Habana, 1978.
- 316.———: Una Isla con dos Historias. En Cuba Internacional. La Habana, 1968.
317. Pérez Figueras, E: Inspección Escolar en Cuba: Breve reseña histórica. En Revista Educación No. 87, enero – abril. La Habana, 1996.
318. Pérez Gómez, A. I: La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 1998.
319. Pérez Laguna, M: La promoción y utilización del patrimonio cultural de la comunidad desde la microuniversidad pedagógica. Ponencia presentada en la I Conferencia Internacional sobre patrimonio, cultura y comunidad. Sancti Spiritus, 2003.
320. Pérez Villareal, L: La utilización del Cine como forma de seminario en la enseñanza de La Historia. Trabajo Científico. ISPEJV. La Habana, 1988.
321. Pérez, G: Metodología de la investigación educativa, T I y II. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2001.
322. Pérez, S. N: Metodología de la enseñanza de la Historia. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1974.
323. Pestalozzi, J. E: Canto del Cisne. Ediciones de la lectura. Madrid. España, 1927.
324. Pibernat, L: Aproximación al análisis epistémico de las ciencias de la educación. En Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Huelva, España, 1991.

325. Pichardo H: Antonio José Valdés. ¿Historia de Cuba o Historia de La Habana? Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
326. ———: Documentos para la Historia de Cuba. t.I y II. Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1971 y 1972.
327. Pichardo Molla, F: La edad media cubana. En Revista Cubana, volumen XXII, abril - diciembre 1943.
328. Piedra Martel, M: Memorias de un mambí. Instituto del libro. La Habana, 1996.
329. Pino Torrens, R: La obra martiana como fuente para la enseñanza de la Historia de Cuba en quinto grado. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara, 1999.
330. Piñeiro Guerrero, O: Alternativa didáctica para favorecer la dimensión ambiental en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Secundaria Básica. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2003.
331. Plasencia Moro, A, Oscar Zanetti y otros: Metodología de la Investigación histórica. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1985.
332. Portuondo del Prado, F: Escritos de Carlos Manuel de Céspedes. Ed. Ciencias Sociales. Habana, 1974.
333. ———: Historia de Cuba. Ed. Minerva. La Habana, 1957.
334. ———: La enseñanza de la Historia de Cuba en la época republicana. Ed. Oficina del Historiador de la Ciudad de la Habana, 1960.
335. Portuondo, O: Historiografía de Cuba e Historia Regional. En Del Caribe No. 24, Santiago de Cuba, 1994.
336. ———: Historiografía regional versus regionalismo. En Del Caribe No. 11, Santiago de Cuba, 1986.
337. ———: Nicolás Joseph de Ribera. Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1986.
338. Portú Consuelo: Conoce el patrimonio cultural. Ed. MINED. La Habana, 1980.
339. Pozo, J: Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo en ciencias sociales. En AADD: La secuenciación a I' área de Ciencias Sociales. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. España, 1994.
340. Prats Cuevas, J: El estudio de la Historia Local como opción didáctica ¿Destruir o explicar la Historia? Revista Ilber Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia. No 8. España, 1996.

341. ————— y Asunción Hernández: Educación para la valoración y conservación del patrimonio. En AA.VV. Ayuntamiento de Barcelona. España, 1999.
342. —————: Antropología y patrimonio. En Ensayos de antropología cultural. Barcelona. España, 1996.
343. Programa de Historia de Cuba, 9no grado. Editora de libros para educación. La Habana, 1987.
344. Programa de Historia de Cuba. Documento mimeografiado. La Habana, 2003.
345. Proyecto de Modelo para Secundaria Básica. Documento mimeografiado. La Habana, 2003.
346. Pupo, R: “La verdad Como Problema Filosófico.” Ciencia y Tecnología. 2001.



347. Rafael Vázquez, B: La enseñanza de la Historia de Cuba en el perfeccionamiento continuo. En Educación No. 69. La Habana, 1988.
348. Ramón Miró, I: La enseñanza de la Historia en las escuelas. Ed. Barcelona España, 1889.
349. Real Decreto. “Plan de Instrucción Pública de la Isla de Cuba.” Imprenta del gobierno y Capitanía General por S.M. La Habana, 1863. (fotocopia).
350. Reyes Esparza, R: La educación para la paz: necesidad impostergable. En revista Cero en Conducta, año 6, No. 23 – 24, enero – abril. México, 1991.
351. Reyes González, 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. Soporte magnético. Tunas, 1999.
352. ————— y Manuel Romero: Tendencias actuales de la didáctica de la Historia. Las Tunas, 2000.
353. —————: Algunas vías para el perfeccionamiento de la Historia Nacional en el nivel básico y su influencia en la comunidad. En Congreso Internacional de PEDAGOGÍA. La Habana, 1995.
354. —————: Hacia una didáctica de la Historia más científica. En Congreso Internacional de PEDAGOGÍA. La Habana, 1997.
355. —————: Interrelación entre algunas corrientes filosóficas, historiográficas y de la didáctica de la Historia. Material Mimeografiado, CDIP: ISP “Pepito Tey”. Las Tunas, 1995.
356. —————: La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto

- social. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, 1999.
357. ————— I: Posibilidades didáctico - educativas de la historia Familiar en la educación de los escolares de secundaria básica. En Congreso Internacional de PEDAGOGÍA. La Habana, 1999.
358. Rivera Oliveros, M: Cómo hacer más atractiva y científica la clase de Historia de Cuba. Congreso Internacional PEDAGOGÍA. La Habana, 2003.
359. —————: Contribución del patrimonio cultural de la localidad a la enseñanza de la Historia de Cuba. I Conferencia Internacional sobre patrimonio, cultura y comunidad. Sancti Spíritus, 2003.
360. —————: El patrimonio local y la educación para la paz en la enseñanza de la Historia de Cuba. Evento Internacional "Maestros". La Habana, 2001.
361. —————: Lecciones martianas en la enseñanza de la Historia de Cuba. Congreso Internacional de PEDAGOGÍA. La Habana, 2003.
362. —————: El patrimonio cultural. Su aplicación en el contexto pedagógico cubano. En revista electrónica de Radio Angulo. Holguín, 2004.
363. —————: Vinculación de lo local y lo nacional en la Secundaria Básica cubana. En revista electrónica de Radio Angulo. Holguín, 2004.
364. —————: Acercamiento panorámico a la enseñanza de la Historia en Cuba. En revista electrónica de Radio Angulo. Holguín, 2004.
365. —————: Sugerencias metodológicas par trabajar con la biografía del héroe o mártir de la escuela. Congreso Internacional de PEDAGOGÍA. La Habana, 1997.
366. Rivero, H: Alternativas metodológicas para la enseñanza de la Historia. En Congreso Internacional de PEDAGOGÍA. La Habana, 1989.
367. Rodríguez Ben, J. A: Aproximación al itinerario, texto y contexto de la enseñanza de la Historia de Cuba durante el período colonial. En Congreso Internacional de PEDAGOGÍA. La Habana, 1999.
368. —————: El Conflicto. Disciplina autónoma versus globalización en la enseñanza de la Historia de Cuba. En Rev. iberoamericana de pedagogía Desafío Escolar, julio - septiembre. México, 1999.
369. —————: Fundamentos Filosóficos y sociales de la enseñanza de la Historia de Cuba durante el período colonial. Monografía s/p, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana, 2000.

370. Rodríguez Pérez, G y otros: Metodología de la Investigación Educativa. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
371. Rodríguez, E. La enseñanza de la Historia: algunas de sus metas educativas. En: Cero en conducta No. 28 noviembre – diciembre, México, 1991.
372. Ruíz, J.I: Metodología de la Investigación Cualitativa. Ed. Universidad de Deusto. Bilbao, 1996.
373. Rumbos recientes para la enseñanza de la Historia. www.ub.es/geoent/sv-44.htm 18 de septiembre del 2002.



374. Sánchez Valle, I: Historia, Historia de la ciencia y epistemología pedagógica. En Aula Abierta. No. 77, junio. Universidad de Oviedo, España, 2001.
375. Sánchez, A. y Araceli Jiménez: El museo de la escuela. En Cero en Conducta, año 6, No. 23, enero - abril. México, 1991.
376. Santaella, R: Necesidad y Perspectiva de la Historia Local y Regional. En: Historia Regional. Siete Ensayos sobre Teoría y métodos. Fondo Editorial Trópyko. 1986.
377. Santos Abreu, I: Curso de Educación Patrimonial. En Congreso Internacional de PEDAGOGÍA. La Habana, 2003.
378. Santovenia, E. y otros: La Enseñanza de la Historia de Cuba. Editado por Instituto Panamericano de Geografía e Historia. México, 1951.
379. Selemín, J: Qué es la Educación para la Paz. Ponencia en Coloquio de educación para la paz. LIEECP, París. Francia, 1986.
380. Siegel, S: Diseño experimental no paramétrico. Edición Revolucionaria. La Habana. 1987.
381. Sierra, R.A: la estrategia en instituciones educativas: criterios metodológicos para su diseño e implementación. Material impreso. ISPEJV, 2000.
382. ———: Modelo Pedagógico. Consideraciones generales. En: Revista Varona. ISPEJV. 1997.
383. Silvestre, M: Una metodología para la enseñanza de un modelo guía para el aprendizaje. En Educación No. 81, enero – junio de 1992.
384. Sobrino Plasencia, A: Cívica de la Comunidad, Libro de Texto. Ed. Cultural. La Habana, 1945.
385. Sosa Rodríguez, E. Y Alejandrina Penabaz Félix: Historia de la Educación en Cuba. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1997.

386. Sosa, A: Motivaciones Escolares, Libro de Texto para escuelas rurales. Ministerio de Educación. La Habana, 1953.

.T

387. Tabares del Real: La historia bajo la impronta de la Revolución Cubana. En revista Debates Americanos, No.2. La Habana, 1996.

388. Talízina, N: Métodos para la creación de programas de enseñanza. DEPES – MES. U.H. Camagüey, 1986.

389. ———: Los fundamentos de la enseñanza en la Educación superior. Departamento de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. La Habana, 1985.

390. Torres Cuevas, E: En busca de la cubanidad. En Debates americanos, enero - junio. La Habana, 1989.

391. Torres Fumero, C. y otros: Historia. Temas didácticos. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1974.

392. Torres Fumero, C: Selección de lecturas de metódica de la enseñanza de Historia. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1983.

393. Trepát, C: Procedimientos en historia. En Aula de Innovación Educativa. No. 56, año V, noviembre. España, 1996.

394. Turner Martí, L: Cinco preguntas acerca del Perfeccionamiento Continuo del Sistema Nacional de Educación, En Revista Educación No. 65 abril - junio de 1987.

.U

395. Ubieta Gómez, E: Ensayos de Identidad. Ed. Letras Cubanas, La Habana, 1993.

396. Urrutia, L y Graciela González: Metodología de la Investigación Social I. Ed. Félix Valera. La Habana, 2003.

.V

397. Valdés López, M: Historia de Cuba 9no grado. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1991.

398. Veloz Maggiolo, M: Arqueología, Historia e identidad. En Anuario publicado por la Casa del Caribe como extensión de la Revista del Caribe. Santiago de Cuba, 1999.

399. Varona, E. J: Artículos. Ed. Ministerio de Educación. La Habana, 1951.

400. Venegas Delgado, H: La Historia Regional en Cuba. En Islas No. 104, enero - abril. La Habana, 1993.

401. —————: La Historia regional y local en América Latina y el Caribe: una visión desde Cuba. En Santiago No. 86, Santiago de Cuba, 1999.
402. —————: Principios y direcciones generales de trabajo par la investigación en una Historia Provincial cubana contemporánea. Biblioteca del Instituto de Historia de Cuba, la Habana, s/f.
403. —————: Provincias, regiones y localidades. Historia regional cubana. Fondo Editorial Trópikos, Caracas, 1993.
404. Venegas, C. Y Lílían Peraza: Plaza vieja: identidad e historia. En revista Islas No. 70. La Habana, 1981.
405. Viciado Domínguez, C: Pedagogía y valores humanos. En Revista Bimestre Cubana, volumen LXXXVIII, julio - diciembre, época III, No. 13. La Habana, 2000.
406. ————— Lidia Turner y Tania Passiu: Retos antes el maestro de la sociedad actual. Conferencia Magistral en Talleres Internacional “Maestros. Retos de la Educación en el siglo XXI”. La Habana, 2000.
407. ————— y Sergio Gómez Castanedo: EDUPAZ: surgimiento, evolución y tareas. Boletín del Movimiento Cubano por la Paz y la Soberanía de los Pueblos. La Habana, 2002.
408. Victoriano, D: Metodología y enseñanza de la historia. Buenos Aires, Calout y Cía, 1992.
409. Vidal y Morales: Nociones de Historia de Cuba. Imprenta La Moderna Poesía, La Habana, 1904.
410. Vigoski, L. S: Pensamiento y Lenguaje. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1978.
411. —————: Obras Completa. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1989.
412. Vilar P: Iniciación al vocabulario del análisis histórico. En España Critica, 1995.
413. Villarroel, J: Aprender a Aprender: Prioridad Educativa. Universidad Técnica del Norte. Ecuador. 2001.
414. Vitier, C: Ese sol del mundo moral. Para una historia de la eticidad cubana. Siglo XXI, D.F. México, 1975.
415. Vizcaíno González, V: La Historia Regional. Mitos y Realidades. Documento inédito de la oficina del historiador de la Ciudad de la Habana, 1997.



416. Zanetti, O: Metodología de la investigación histórica. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1979.

- 417.———: Realidades y urgencia de la historiografía social en Cuba. En revista Temas, No.1 abril – junio. La Habana, 1994.
- 418.———: Realidades y urgencias de la historiografía social en Cuba. Temas, cultura, ideología y sociedad, No. 1. La Habana, 1995.
419. Zapata Villega y otros: Objeto y Método de la Pedagogía. Departamento de Pedagogía, Universidad de Antioquia. Colombia, 1993.
420. Zea, L: El descubrimiento de América y su sentido actual. FCE. México, 1989.