

**¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAR Y CÓMO HACERLO EN EL SIGLO XXI?
REFLEXIONES DESDE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA INTEGRAL
WHAT HISTORY TO TEACH AND HOW TO DO IT IN THE XXIST CENTURY.
REFLECTIONS FROM THE INTEGRAL DIDACTIC OF HISTORY**

José Ignacio Reyes González¹ (joseignacio@isplt.rimed.cu)

RESUMEN

El artículo reflexiona sobre dos aspectos básicos que confluyen hoy en la enseñanza de la Historia: qué Historia enseñar y cómo hacerlo. Este trabajo se fundamenta desde una Didáctica de la Historia Integral, que permite dar una respuesta acertada a las preocupaciones teóricas y prácticas que tiene la enseñanza de esta disciplina.

PALABRAS CLAVES: Historia, enseñanza, aprendizaje, Didáctica de la Historia.

ABSTRACT

The article offers a reflection over two basic aspects that meet nowadays in the teaching of History: what history should be taught and how to do it. This work has its foundations on an integral History Didactics that allows for a right answer to the theoretical and practical concerns the teaching of this discipline has.

KEY WORDS: History, teaching, learning, History Didactics.

El vertiginoso desarrollo de la ciencia y la técnica en la actualidad, le imprime un reto grande a la escuela para que pueda cumplir con sus funciones. La escuela está llamada a preparar con un nivel cualitativo superior a las nuevas generaciones, preparación que debe ser integral por demás, que lo ayude a insertarse en el mundo moderno, lo ajuste a nuevas exigencias, lo capacite para la vida adulta y sus obligaciones sociales que serán siempre crecientes.

Por esta causa: “Desde un punto de vista social cada país encarga a sus instituciones educacionales, la misión de formar un modelo de hombre según sus valores y aspiraciones nacionales” (Núñez, 2006, p. 9).

No siempre esto es comprendido, interiorizado y concientizado por los docentes, que si bien pueden explicarlo teóricamente, en la práctica no se organiza, planifica, ejecuta y controla el proceso docente-educativo en función de los fines anteriores.

En este sentido es necesario recordar que:

La educación en un país que prepara las condiciones técnico-materiales para la construcción de una sociedad más justa exige del maestro el desarrollo en sus

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Especialista en Didáctica de la Historia, Pedagogía y Didáctica General. Director del Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Pepito Tey”, Las Tunas. Cuba. Vicepresidente del Tribunal Permanente de Doctorado en Ciencias Pedagógicas que radica en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País”, Santiago de Cuba. Autor de más de 100 artículos publicados en revistas nacionales e internacionales.

alumnos de la creatividad, la capacidad de tomar decisiones propias, la observación, el pensamiento y la generalización. Esto se logra únicamente cuando el alumno es un sujeto activo de su aprendizaje, sujeto del proceso docente educativo. (Morales, Escobedo y Silva, 2009, p. 1)

Dentro del currículo actual de la escuela primaria, secundaria, preuniversitario y politécnicos se encuentra la disciplina Historia, pero no siempre su presencia en todos los niveles de enseñanza, ni incluso la cantidad de frecuencias con que se imparte, es garantía de que los estudiantes cumplan los fines que esta materia escolar tiene en su preparación integral. Estamos llamados a explorar científicamente qué sucede con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, de manera que se perfeccione sistemáticamente y tenga un impacto social más evidente y duradero en el estudiantado.

La Historia que se estudia en la escuela debe asumir el valor integrador de esta ciencia, contribuir a reforzar la identidad nacional, al robustecer la autoestima y autorreconocimiento individual y social, elevar la calidad cultural de vida, constituirse en agente regulador para la vida del hombre sobre la base de sus funciones de diagnóstico (reconstrucción del pasado) y pronóstico (hacia dónde puede devenir la realidad), y aportar una lección humana dado su potencial educativo, pues la Historia como referente permite que el hombre construya sus propios significados sociales. O sea, la Historia enriquece la memoria de los pueblos, es la gran tradición de la humanidad. (Romero, 1999: p. 1)

Justo es la Didáctica de la Historia, la que se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma, en lo cual revela la relación ciencia-asignatura, y se nutre de los resultados investigativos de otras ciencias como la Psicología, la Didáctica General, la Sociología de la Educación, entre otras, que junto a sus propios resultados científicos le imprimen una identidad propia, capaz de satisfacer las necesidades didáctico-metodológicas que tienen los docentes de esta área del conocimiento.

Son muchos los problemas actuales de los que se ocupa la Didáctica de la Historia, pero vamos a referirnos solo a algunos de ellos, sin que signifique que los agotaremos, más bien para polemizar un poco sobre temas esenciales para el desarrollo de esta ciencia y su concreción en la práctica escolar.

Objeto de estudio de la Historia y las principales corrientes historiográficas del siglo XX. ¿Qué Historia enseñar?

En los últimos años se ha generado una verdadera discusión alrededor del objeto de estudio de la Historia, siempre polémico, en tanto los historiadores no pertenecen a la misma escuela historiográfica ni se adscriben a los mismos criterios filosóficos y en general, ideológicos. Más que perjudicar al desarrollo de la ciencia, creo que la ha beneficiado, pues son muchos los que se cuestionan su esencia como ciencia, sus métodos, los fines sociales y para los docentes de esta asignatura, para qué sirve la Historia a los escolares.

La primera complejidad del término Historia radica en que se utiliza con un doble sentido: Historia designa la realidad histórica (tal y como aconteció) y el conocimiento que acumula el hombre sobre esta materia (ciencia que desarrollan los historiadores) y precisamente, lo importante de lo anterior, es tener presente

que no siempre la realidad histórica se corresponde con el conocimiento que sobre ella se tiene.

Importantes historiadores y didactas de la historia han expresado su definición de historia. Parafraseando lo expresado por E. H. Carr (1991), la misma se puede concebir como un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, como un diálogo sin fin entre el presente y el pasado.

Según M. J. Sobejano (1993), la Historia investiga los hechos de los seres humanos en el espacio y en el tiempo, sobre el análisis de las relaciones de causalidad y de los valores que corresponden a cada época.

En este sentido, los pedagogos A. F. Jevey y J. I. Reyes (2008), enuncian en sus investigaciones que como parte del contenido histórico a enseñar está la temporalidad, la cual debe romper con el esquema reduccionista que lo asocia solo a la línea del tiempo y la cronología. La temporalidad es un contenido histórico a formar en los escolares, adolescentes y jóvenes, que a su vez actúa como un eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

En realidad, hay tantas definiciones de Historia como teorías sobre ella existen, pero en las antes expuestas hay interesantes elementos comunes que pueden ser caracterizadores y no necesariamente tener que dar una definición acabada, con el peligro que entraña no dejar explicitado algún elemento importante que exprese su contenido.

Por ello se considera que la Historia:

- ❖ Tiene como base los hechos y fenómenos históricos en su concatenación dialéctica.
- ❖ Es tiempo (pasado – presente – futuro).
- ❖ Es espacio (sucede en un lugar geográfico determinado).
- ❖ Tiene como protagonistas a los hombres en sociedad (expresión tanto de lo colectivo como de lo individual).
- ❖ Es cambio, transformación y perfección.
- ❖ Es la totalidad, lo global, por la diversidad de actividades humanas: económicas, políticas, sociales y culturales.
- ❖ Es explicación, interpretación y comprensión.
- ❖ Es esencia, expresada en elementos conceptuales, regularidades y leyes que conectan hechos, procesos y épocas históricas.
- ❖ Es memoria reconstruida.
- ❖ Es objetividad y a la vez, compromiso de clase.

La Historia en sus inicios fue identificada con la narración de hechos históricos, centrada fundamentalmente en importantes personalidades políticas, por lo cual los documentos históricos eran considerados como únicos y determinantes para darle el carácter probatorio.

Sin embargo, hay un acuerdo generalizado actualmente entre los historiadores (sobre todo los progresistas), de que la Historia establece una estrecha relación

entre el pasado, el presente y el futuro, sobre la base de la totalidad y diversidad de actividades económicas, políticas, sociales y culturales que desarrolla el hombre, de ahí que: “conocer las sociedades humanas significa conocer las distintas manifestaciones sociales en su globalidad... la interacción permanente (entre ellas)... la dinámica de la evolución de las sociedades” (Pagés, 1983: p. 56).

La Historia no se ocupa solo de lo factual de los hechos y fenómenos históricos para dejarlos expresados en simples anécdotas o narraciones, se adentra en la complejidad de las interacciones causales que de manera esencial explican el entramado de relaciones que se producen a escala social. No es la ciencia del pasado, sin conexiones con el presente y el futuro de la sociedad.

Parafraseando a J. I. Reyes (2004), la educación histórica ha dejado de ser solo el pasado arcaico y pretérito de hombres lejanos en el tiempo sin conexiones con el presente; pues se concibe también, como la indagación en el pasado desde las preocupaciones e interrogantes del presente. Precisamente, desde las necesidades del presente, se rastrea en las acciones realizadas por los hombres y las mujeres en el pasado, para así entender el curso de la Historia.

No es menos cierto que por su naturaleza el contenido histórico es el pasado, los hechos y fenómenos que son objetivos, inmodificables, pero la interpretación que le da el historiador, con un método rigurosamente científico como lo es el materialismo histórico, permite que la Historia deje de ser simple anécdota y revele causas, contradicciones y una dinámica del movimiento social que va del pasado al presente y de este al futuro.

Al ser la Historia una ciencia de orden social, sus principales problemas teóricos se reflejan en la manera de enseñar, de ahí que las corrientes historiográficas que han existido y existen, influyan de manera directa en la forma de concebir el currículum de la asignatura.

En fin, la teoría que sustenta a una determinada escuela histórica aporta su metodología y todo redundando en el campo epistemológico, lo cual supone cambios y afectaciones en los fundamentos científicos de la historia y sus métodos, y a su vez, esa metodología de la ciencia llega de forma directa a la estructura didáctica de la asignatura.

Comparto criterios de autores como P. Pagés (1983), M. J. Sobejano (1993), E. Torres-Cuevas (1996), de que las corrientes historiográficas que más han influido en el mundo en el siglo XX son: el positivismo, la Nouvelle histoire française – también conocida como la Escuela de los Annales – y el marxismo. Cada corriente ha tenido una teoría para defender (declarada o no como la Escuela de los Annales), y una metodología para la investigación histórica que ha marcado a los historiadores y a los docentes de esta asignatura.

La corriente positivista viene desde el siglo XIX y si bien ha recibido los embates de otras corrientes, sobre todo del marxismo y los Annales, aún tiene seguidores abiertos y solapados. El positivismo en la Historia rinde culto al documento histórico, como única fuente de carácter probatorio, por lo que si bien son objetivistas, llegan a absolutizar los datos de esa fuente y por tanto, el conocimiento que no tenga su reflejo en ello, no lo consideran verídico.

Además de defender una Historia que se hace con documentos, consideran la Historia Política como el género histórico por excelencia, para ellos más fiables, pues se pueden ubicar en un marco cronológico, evitar aspectos económico-sociales de difícil periodización, a su vez, esa Historia Política se centra en grandes personalidades y se escribe en narraciones detalladas que reciben una fuerte influencia del romanticismo.

Como acertadamente reflexiona P. Pagés (1983) los positivistas ven a la Historia como algo acabado, al tener un papel preponderante el documento para el historiador establece una relación cognoscitiva conforme al modelo mecánico, pues es una interpretación pasiva, contemplativa de lo que aporta el documento y esto le otorga imparcialidad al investigador (como si no contrajera compromisos ideológicos).

Como contrapartida del pensamiento positivista, apareció la corriente marxista que aportaba cimientos y argumentos sólidos para una nueva manera de estudiar la Historia, y no solo su reflejo en las ciencias sociales, sino en las más importantes acciones de este siglo que se sustentan en interpretaciones marxistas (acertadas o no).

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

El marxismo declaró que no podía entenderse el funcionamiento de la sociedad, sin adentrarse en las estructuras económicas que les sostienen, pero a su vez lo económico por sí solo y separado de los otros elementos no es suficiente para explicar el desenvolvimiento social de los hombres en la Historia.

Por eso, la claridad con que Marx explicaba la evolución humana a partir de sistemas multiestructurales que se conforman en formaciones económico-sociales, permitía terminar con el aislamiento del estudio histórico centrado solo en los hechos y abría la perspectiva de la periodización en la Historia y encontrar los elementos comunes y diferentes entre países y regiones del mundo.

De ahí que: “estimuló y orientó la investigación histórica hacia procesos económicos y sociales complejos y contemplados a largo plazo” (Sobejano, 1993: p. 23).

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

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

Además: “Desde la segunda mitad del siglo, el enfoque marxista de la Historia renovado y perfeccionado es adoptado mayoritariamente y aplicado en la mayor parte de los planteamientos y que los historiadores marxistas han estado a la vanguardia de los enfoques historiográficos que se han venido sucediendo” (Sobejano, 1993: p. 24).

Finalmente, con respecto a la corriente marxista hay que distinguir entre las concepciones del marxismo temprano, el que originalmente expresaron de manera lógica, coherente y objetiva C. Marx y F. Engels, y luego fue enriquecido por V. I. Lenin.

Además, las aportaciones que de diferente naturaleza, han hecho los economistas de la socialdemocracia, que a finales del siglo XIX y principios del XX abandonaron el objetivo revolucionario del materialismo histórico, la interpretación que el stalinismo y sus variantes internacionales les dieron al materialismo histórico, hasta llegar a convertirla en doctrina oficial de los estados (tal es el caso de la ex-URSS), lo que convirtió al marxismo en una doctrina fría, rígida, catequística, dogmática, cuya nueva función pretendía la legitimidad ideológica de una realidad y de un poder que la práctica pronto comprobó que no tenían nada que ver con las concepciones originales y dialécticas expuestas por los clásicos del marxismo.

Desgraciadamente, ese dogmatismo marxista y su socialismo real europeo que entró en crisis a finales de la década de los ochenta, quiso ser interpretado como el fin de la Historia, cuando la teoría marxista sigue en pie, como metodología para el estudio de la Historia y en general de la sociedad, y como guía para erigir una sociedad mucho más justa y democrática, lo que sucede es que una teoría dialéctica hay que saber utilizarla de manera dialéctica y ahí ha estado la limitación en su aplicación práctica.

Junto a la corriente marxista, en el siglo XX, la Escuela de los Annales influyó muchísimo en los historiadores y en los avances en sus estudios, incluso tuvo puntos de contacto con el marxismo que no se quisieron reconocer desde su fundación por definiciones de orden ideológica.

“El objetivo declarado de Annales fue, en sus comienzos, desarrollar una labor historiográfica que rompiera los estrechos límites de la herencia anterior, de la historia hecológica hasta entonces predominante (la historia historizante)” (Torres-Cuevas, 1996: p. 16).

G. Bourdieu-Hervé (1992), resume las características de esta escuela en los siguientes términos: “La nueva corriente menosprecia el acontecimiento y hace hincapié en los períodos de larga duración; desplaza la atención de la vida política hacia la actividad económica, la organización social y la psicología colectiva y trata de aproximar la Historia a las otras ciencias humanas” (citado por Sobejano, 1993: p. 21).

Esta escuela contribuye a darle un lugar más decoroso a la Historia como ciencia, pues considera que el objeto de la misma es el hombre en sociedad y que todas las manifestaciones históricas deben ser estudiadas en su profunda unidad (con esto se acercan a la concepción marxista de la Historia Total). Se refieren a que la Historia debe centrar su atención en sociedades concretas delimitadas en el espacio y en el tiempo.

Hay un cierto menosprecio por el acontecimiento (aunque no sea declarado oficialmente) ya que el centro de sus estudios es la periodización, como es el caso de F. Braudel que recurre a una Historia estructural: tiempo corto de los acontecimientos, tiempo medio de las coyunturas y tiempo largo de las estructuras. Esto aparece como: “una opción metodológica que permite esclarecer la relación, hasta entonces esclarecida, de una totalidad social cuyos componentes se mueven en planos temporales diferentes” (Torres-Cuevas, 1996: p. 19).

En resumen, los Annales son partidarios de una historia problema contra la omnipresencia del hecho histórico de los positivistas, niegan el papel de única fuente histórica al documento y para ellos toda realización de la actividad del hombre tiene carácter de fuente. Además, sostienen que la Historia debe centrar sus estudios en sociedades concretas ubicadas en espacio y tiempo al seguir el distinto ritmo temporal de las diversas realidades sociales.

De ahí que, según el criterio de Á. F. Jevey (2007), los escolares deben comprender que la sociedad cambia, crece y se desarrolla a través del tiempo (distintas épocas) y sobre un espacio (lugares en que ocurren), los que se transforman por la propia acción humana. Por lo tanto, la utilización de estos componentes como conocimientos históricos facilita la comprensión, a partir de las condiciones económicas, políticas, culturales y sociales.

Por ello, le abrieron el campo de estudio de la Historia y la extendieron también a las aristas económicas y sociales, lo que provocó la colaboración con otras disciplinas, y aunque no se lo propusieron, y en contradicción con sus ideas primarias, se produjo una especialización y fragmentación en su investigación.

Por ello: “todos los males de la escuela Annales derivan de la ausencia consciente de una teoría -que no ideología- que de coherencia a sus propuestas metodológicas” (Pagés, 1983: p. 212).

En esencia, la Historia a enseñar debe centrarse en la totalidad de los aspectos de la vida social, sin hiperbolizar ninguno de sus elementos, sino todo lo contrario, reflejar su diversidad en una estrecha conexión dialéctica, ubicada en un contexto espacio-temporal que se mueve en la relación pasado- presente-futuro, expresión de la actuación de las masas en interacción con las personalidades históricas.

La Historia no es algo acabado e inamovible, es un conocimiento en construcción que parte de la consulta de fuentes diversas que enriquecen su carácter probatorio y que necesitan la interacción directa de sus estudiosos con esa diversidad para la apropiación de métodos.

¿Cómo enseñar la Historia?

Si bien es importante saber qué enseñar, hay que concretar esto en el aprendizaje de los escolares, para lo cual hay que saber seleccionar la metodología de trabajo que lo permita. Los métodos de enseñanza de la Historia deben ser productivos, reflexivos y potenciar el desarrollo de las capacidades intelectuales de los escolares. Por lo cual, deben ser métodos que propicien el protagonismo del alumno, mientras el docente conduce el aprendizaje.

El aprendizaje es por su naturaleza complejo; primero por la cantidad de elementos que intervienen en el mismo, pero a su vez, porque el docente atiende a un grupo de alumnos y debe lograr el aprendizaje de todos a pesar de la individualidad del acto de aprender. Precisamente, de ahí se desprende que no es un proceso que se garantiza solo con la intervención del maestro y el alumno, sino involucra a toda la escuela y su entorno social.

La escuela actual que propugna un desarrollo integral del alumno, tiene que estar cada vez más preparada para asumir este reto, pues como expresan las siguientes palabras:

La función primigenia de la institución escolar consiste en la instrucción y educación de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos para saber, pensar, hacer, sentir y convivir juntos en familia, en cualquier grupo y en la sociedad, así como preservar y enriquecer las creaciones materiales y valores espirituales producidos por la humanidad para las futuras matrículas. (Arteaga, 2009, p. 1)

Por ello, hay que alejarse de la repetición mecánica de la Escuela Tradicional que conforma una personalidad pasiva y dependiente; de la Escuela Nueva, que si bien se basa en los intereses del alumno con una posición activa del aprendizaje, es muy espontánea y con poca orientación y control de las acciones del alumno; o de la Tecnológica, que tanta influencia ha tenido en América Latina y que aunque mantiene activo al alumno en su aprendizaje individual y realiza la corrección de los resultados instructivos, no toma en cuenta los procesos y las cualidades, se orienta por ensayo y error y estimula una memoria reproductiva.

En este sentido, para producir los cambios que deseamos lograr en los escolares debemos pensar en el lugar que el mismo desempeñará en el proceso de su aprendizaje. No puede producirse un aprendizaje consciente de conocimientos, habilidades y actitudes que no le otorgue un papel protagónico al alumno en su satisfacción cognitiva, lo que significa que debe estar centrado en él y partir de su propio esfuerzo intelectual, bajo la dirección y asesoría de los docentes.

No solo aprende el alumno en la escuela, e incluso no es allí donde empieza por vez primera a aprender, y es posible que si no es bien conducido no llegue a constituir la escuela la principal fuente de aprendizaje. Saber la materia no significa saber enseñarla como docente y menos aún que el alumno llegue a aprenderla; si el camino que se sigue es mecánico y reproductivo es señal de que el docente se siente poco responsabilizado con el momento de aprender.

Se supone que el docente aprenda a conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje al aprovechar todos los factores que interactúan con el alumno y se siente satisfecho, no solo por el esfuerzo realizado, sino por los resultados que alcanza.

Nos sentimos identificados con el siguiente enfoque de aprendizaje dado por D. Castellanos (1994), quien asume el aprendizaje de la Historia como un proceso constructivo y autorregulado, contextualizado, colaborativo, y a la vez individual, en el cual se construyen y reconstruyen significados, a partir de una experiencia histórico-social acumulada, como resultados se producen cambios en las formas de pensar, sentir y actuar.

Lo anterior nos hace reflexionar acerca de concebir un aprendizaje que sea significativo para el alumno, en el cual se destaca lo significativo primero, como selección de contenidos históricos y a su vez, de métodos, formas de organización y evaluación que reflejen los intereses cognitivos y afectivos de los escolares.

La selección de contenidos históricos con alta significatividad es un elemento esencial, un material que no solo lleve al alumno al pasado histórico nacional, sino que lo relacione con la vida histórica familiar y comunitaria tan cercana, pero generalmente tan desconocida; y que le permita realizar la aplicación social de lo que aprende.

Por esta razón, según el criterio de Y. Infante (2009), cuando se crean situaciones favorables afectivamente y de correcta orientación, tanto en los contenidos de la ciencia o didácticos, los docentes pueden emprender sin grandes dificultades, la aplicación de propuestas de mejoramiento de la calidad de la educación que concreten las aspiraciones sociales de una mayor sostenibilidad e inclusión.

Se hace necesaria la exploración de los conocimientos de los alumnos para dirigir el aprendizaje por la vía correcta, lo que significa explorar los conocimientos, las habilidades y las actitudes, hasta encontrar las conexiones entre el material ya aprendido, los nuevos que propone el docente y los que el alumno desea aprender. Esto facilitará una estrategia de enseñanza que respete las necesidades individuales, tal y como propugna el humanismo, sin llegar a hiperbolizarlo.

Es por esta razón que: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva estratégica, implica que el docente desarrolle estrategias de enseñanza que favorezcan las estrategias de aprendizaje de los alumnos. De esta manera se favorece el aprendizaje estratégico de los alumnos y se enseña a aprender y se aprende a aprender” (Reyes, 2007: p. 9).

La exploración de conocimientos previos para conectarlos con el nuevo material, implica tener en cuenta los intereses del alumno, de manera que se realice el proceso de aprendizaje en un ambiente motivacional adecuado y el esfuerzo del escolar se traduzca finalmente en solidez de conocimientos, habilidades y actitudes, capaces de aplicarlos en la vida social. Llamo la atención con respecto al material que generalmente se selecciona, por lo cual se debe pensar en sus potencialidades cognitivas, y no desconocer la repercusión afectiva que puede tener en la personalidad del escolar.

La actividad cognoscitiva está relacionada con todos los aspectos de la personalidad humana, por lo que dar un papel predominante al componente intelectual es no ser consecuente con ese presupuesto teórico. Si el proceso de aprendizaje no se realiza al considerar la satisfacción personal que se opera en el alumno, sus intereses y necesidades, su felicidad o desagrado por la realización

de las tareas, ni se tiene en cuenta la alegría que produce saber o aprender para compartir ese proceso con otros, nunca podrá ser un aprendizaje perdurable y con toda la carga positiva que se necesita para el desarrollo de la personalidad del educando.

Las fuentes diversas para enseñar la Historia, revelan la riqueza de métodos que permiten una enseñanza variada, diversificada. Son diversas las fuentes, tanto las históricas como del conocimiento histórico. En el primer grupo se encuentran los documentos, testimoniantes, objetos, filmes, monumentos, fotografías, entre otros, que con un alto valor histórico permiten acercarse al pasado de los hechos y fenómenos históricos. Esta información se encuentra generalmente en archivos, museos, galerías e instituciones de investigación histórica.

El segundo grupo se refiere a las fuentes que reproducen originales, orales, mapas, manuales, diapositivas, filmes de ficción y documental, láminas, entre otros que aportan información al estudiante durante el aprendizaje de la asignatura.

Propiciar que el alumno consulte esas fuentes, investigue las problemáticas históricas a partir del trabajo con hipótesis, construya su conocimiento histórico desde una verdad objetiva, pero que de manera sencilla reproduce el camino de los investigadores, es una máxima que entrena al estudiante a cómo moverse con los conocimientos sociales.

El trabajo en pequeños grupos y las tareas individuales de acuerdo con el diagnóstico del escolar, favorecen el aprendizaje consciente, el dominio no solo de los elementos conceptuales del conocimiento, sino además los procedimentales y actitudinales.

Si además, en la práctica cognoscitiva la concepción de evaluación que se tiene es más de proceso que de fin, se puede favorecer la autoevaluación y la coevaluación, así como los procesos metacognitivos de aprendizaje. No interesa solo qué conoces sino cómo lo llegaste a conocer, qué herramientas de aprendizaje utilizaste, lo que supone una concepción de evaluación más integral y cualitativa. Como crecimiento personalógico del individuo se necesita aprender a valorar su propio aprendizaje (incluyo todos los saberes).

Con respecto a lo anterior M. Romero (1999) señala un Modelo Didáctico de Enseñanza de la Historia:

Modelo Didáctico

Finalidad educativa: Desarrollo integral del alumno, crecimiento de su personalidad, formación humanista.

Papel del profesor: Orientación, conducción y control flexible, expone y organiza su saber, de manera que se relacione con el del alumno.

Papel del alumno: Reflexivo, crítico, productivo, participativo, con tendencia a la actividad decisiva, con elevado grado de implicación y compromiso.

En general se aspira al protagonismo fluctuante profesor-alumno, sobre la base de un enfoque comunicativo-axiológico.

Contenido: Enfoque que exprese la relación entre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, en el que se tiene en cuenta como punto de partida, el sistema de conocimientos históricos y como premisa una formación cultural.

Métodos: Productivos, creativos, críticos, decisivos, basados en la adecuada relación entre los procesos de autoaprendizaje y de interaprendizaje, que contribuyan al desarrollo del pensamiento histórico sobre la base de la relación entre Historia e Historiar.

Fuentes: Diversas, de carácter histórico y del conocimiento histórico, para reforzar el valor de lo probatorio-emocional y el vínculo con la realidad, la sociedad. Necesidad de establecer nexo empático y acercamiento científico y afectivo a la Historia.

Evaluación: De proceso y resultado, en el cual se destaca un enfoque formativo. Papel destacado de la autoevaluación, de la actividad metacognitiva.

Enseñar Historia implica conocer la ciencia de la que se nutre, qué es la Historia; la que al estar en construcción reporta a la asignatura interesantes problemas, que la escuela estructura en su propósito instructivo-educativo.

Saber Historia no es suficiente para que los estudiantes aprendan (si bien es una condición básica), se necesita también el dominio de la didáctica de su enseñanza para ser capaces de seleccionar contenidos, métodos, medios y formas de organización que se ajusten a las peculiaridades de los que aprendan. La cultura histórica es necesaria fomentarla entre los educandos como base de las transformaciones sociales, pues sin conciencia histórica no sabemos quiénes somos, hacia dónde vamos y qué preservar para el futuro.

REFERENCIAS

- Arteaga, P. (2009). ¿Universalización o Integración? *Opuntia Brava*, 1(1). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Carr, E. H. (1991). *¿Y qué es la historia?* Barcelona: Barcanova.
- Castellanos, D. (1994). *Teoría psicológica de aprendizaje*. La Habana: Ediciones CIFPOE.
- Infante, Y. (2009). *Concepción didáctica para el tratamiento al contenido referido a la historia de las mujeres en el programa de Historia de Cuba en la Educación Secundaria Básica* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey". Las Tunas.
- Jevey, Á. F. (2007). *Concepción didáctica para la formación de las nociones y representaciones histórico-temporales en los escolares primarios* (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey". Las Tunas. Cuba.
- Jevey, A. F. y Reyes, J. I. (2008). *La temporalidad como componente básico del contenido histórico y eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación Primaria*. Memorias de V Taller Internacional INNOED 2008. Las Tunas.

- Morales M., Escobedo O. y Silva, N. (2009). El trabajo curricular en la escuela multigrado: una exigencia actual para la dirección del aprendizaje. *Opuntia Brava*, 1(1). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Núñez, E. (2006). *Familia y Escuela. Algunos puntos de partida. Cartas al Maestro*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pagés, P. (1983). *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de métodos en los estudios históricos*. Barcelona: Barcanova.
- Reyes, J. I. (2004). *La enseñanza de la Historia en el siglo XXI*. Curso Preevento Congreso Internacional Pedagogía 2004. La Habana. Cuba.
- Reyes, J. I. (2007). *Enseñanza de la Historia para la escuela actual*. Curso 26 Congreso Internacional Pedagogía 2007. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.
- Romero, M. (1999). *Tendencias actuales de la Historia*. Curso Preevento Pedagogía 1999. La Habana. Cuba.
- Sobejano, M. J. (1993). *Didáctica de la Historia. Fundamentación epistemológica y currículum*. Madrid: UNED.
- Torres-Cuevas, E. (1996). *La historia y el oficio del historiador*. La Habana: Imagen contemporánea.