

Índice:

Introducción. -----	3
1. Patrimonio Cultural como contenido de enseñanza de la Historia Local. ----	4
1.1. El patrimonio cultural como fuente de conocimiento histórico -----	5
1.1.1. La imagen patrimonial como fuente de conocimiento histórica:	
Una reflexión útil a la docencia. -----	7
1.2. La mirada al patrimonio cultural como fuente de conocimiento histórico: su empleo en los procesos de comprensión – explicación – interpretación. -----	9
1.2.1. La imagen para la enseñanza de la historia y la imagen como fuente histórica: el camino hacia la <i>interpretación patrimonial in situ</i> del docente con sus estudiantes. -----	10
1.3. Fundamentos teóricos que sustentan la obtención de información histórica a través de los procedimientos de trabajo con las fuentes -----	11
2. El patrimonio cultural de la localidad: Un contenido interesante. -----	20
2.1. Comprender, explicar e interpretar la realidad a la luz del método y la naturaleza del conocimiento histórico: Procedimiento de trabajo con las fuentes y exposición del contenido histórico. -----	24
3. De la estrategia cognoscitiva. -----	28
3.1. De los procedimientos acordes a la edad. -----	29
3.2. Patrimonio Cultural de la localidad: contenido interesante de una enseñanza contextualizada. -----	30
3.3. La contextualización del contenido de enseñanza: potencialidades para la historia local. -----	32
3.4 La observación directa del docente para la enseñanza aprendizaje de la Historia: El trabajo previo en las instituciones culturales de la localidad contenedoras de Patrimonio Cultural. -----	33
4. La ciudad de Cienfuegos en Cuba: Contexto local seleccionado para los contenidos curriculares. -----	36
4.1. Los detalles locales del proceso fundador de ciudades: Especificidades de la localidad de Cienfuegos. -----	37
4.2. La Bahía de Jagua en Cienfuegos: contexto inicial para los contenidos curriculares. -----	38
4.3. Para el contenido histórico de la fundación de la ciudad: Sus antecedentes en Fernandina de Jagua. -----	40
4.4. El trabajo en las instituciones culturales de la localidad contenedoras de Patrimonio Cultural. -----	43

4.5. El Archivo provincial y el Acta de la Fundación de la ciudad de Cienfuegos. -----	45
4.5.1. Información de interés para el maestro durante su auto preparación como trabajo previo con la fuente “El Acta de la fundación”. -----	50
4.5.1.1. El puerto, el ferrocarril y el azúcar: desarrollo cultural cienfueguero: apreciaciones de autores locales. -----	51
5. Propuesta de Diseño Curricular. -----	55
6. Obtener información histórica desde las obras del Patrimonio Cultural.---	68
6.1. “Mirar la ciudad con la visión de reconocerla desde la comunicación educativa que nos ofrecen sus objetos como bienes culturales”. Calaf, R. (2003). -----	76
6.1.1. Detalles generales sobre la India Guanaroca. -----	78
6.1.1. 1. La Leyenda de Guanaroca -----	80
6.1.2. El espacio público que contiene la escultura de la India Guanaroca. --	81
6.1.3. Las miradas escolares a la escultura de la India Guanaroca -----	82
6.2. Reflexiones docentes en torno al empleo del patrimonio cultural como recurso y contenido de enseñanza de la Historia. -----	85
6.3 A modo de cierre: El Itinerario didáctico que da origen al paseo, la excursión, la salida del aula. -----	87
Conclusiones. -----	90
Bibliografía.	

Título: “El Patrimonio Cultural y la enseñanza de la Historia local en la Escuela Primaria cubana: Necesidad de una propuesta de contenidos curriculares y una estrategia formativa”.

**Autora: Dra. María Caridad Bestard González. Profesora Auxiliar.
mbestard@ucf.edu.cu**

Introducción:

Concebimos a la educación desde dos puntos de referencia relacionados: como un problema complejo humano y a su vez, como un proyecto social. En cuanto al contenido de lo que entendemos como un problema complejo de la humanidad, situamos las distintas teorías surgidas para responder a las necesidades del aprendizaje, y como proyecto social, las tareas que históricamente le han correspondido a la comunidad educativa para desde la escuela, desarrollar la educación.

Inferimos esta parte de la información como un proceso de comunicación educativa. Mediante ella informamos la utilidad en la educación del Patrimonio Cultural. En este caso, concebido como contenido y recurso en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, desde la escala local con integración a otras. El resultado que comunicamos se origina en el trabajo interactivo de estudiantes de la Formación inicial del profesorado de enseñanza primaria con los diferentes objetos del patrimonio cultural de la localidad cienfueguera. El conocimiento estudiantil obtenido a través de tal proceso de interacción ha sido aplicado y desarrollado en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escuela primaria con maestros representantes de la Formación permanente.

De tal manera que a continuación presentamos, en este apartado, una propuesta de contenidos curriculares en la enseñanza de la Historia de Cuba y su desarrollo en el 5to grado de la escuela primaria. Se propone la implementación de su introducción en el proceso de *formación inicial y permanente* de maestros primarios para que, por supuesto, fluya la información pedagógicamente organizada hasta la escuela. En la Formación Inicial del contexto cubano podrán utilizarse los espacios formativos de que disponen los Institutos Superiores Pedagógicos, desde las Facultades de Educación Primaria para la Disciplina Historia de Cuba y su metodología de Enseñanza. También puede ser llevada a la práctica a través de Cursos Facultativos que promuevan el

conocimiento del Patrimonio Cultural como referente disciplinar en la enseñanza de la Historia, Español y Literatura, así como en la Educación Artística.

En el tema de la Formación Permanente, la propuesta es a través de las modalidades de superación postgraduada en que pueda ubicarse. Las modalidades actuales de Diplomado también asimilan módulos para este estudio pormenorizado. Un ejemplo de ello lo constituye el Diplomado de Historia, Patrimonio y Cultura que se ofrece para estas especialidades en la Universidad “Carlos Rafael Rodríguez” de Cienfuegos.

La propuesta de contenidos curriculares se ha pensado con el fin de contribuir al desarrollo integral humano. Convergen aquí los objetivos de la búsqueda de integralidad en la personalidad, tanto por la educación, como por el empleo de la información del patrimonio cultural desde su concepción de contenido y recurso de enseñanza. Por tanto, los contenidos históricos procedentes de las obras del patrimonio cultural, que como fuentes de tal conocimiento se conciben, atraviesan por las acciones educativas y formativas de:

DESARROLLO INTEGRAL HUMANO.	
SABER	Hechos, datos, conceptos históricos.
SABER HACER	Procedimientos específicos de la enseñanza de la Historia, derivados del método de trabajo del Historiador.
SABER SER	Conformado por todo el sistema de actuación que a la valoración, cuidado conservación y difusión, puede implicar el trabajo con el Patrimonio Cultural.

Cuadro No.1. Los principales saberes para el desarrollo integral humano.

Esta propuesta se concibe como respuesta a la tarea actual de la escuela en que, el modelo educativo contemporáneo debe concebir la enseñanza hacia la práctica de procesos, a través de los cuales se conozcan y se tome conciencia de cómo son y para qué se operan. En esta concepción de la enseñanza, la implicación del docente es vital. Por medio de una labor organizativa previa del proceso, el docente deberá prever no solo el trabajo del aula, sino que a nuestro criterio, extendido, más allá de la escuela. Dicha organización previa constituye en nuestro caso, una condicionante tal, que debe permitirle saber cómo prepara a los estudiantes para enfrentarlos al conocimiento y representación de la realidad de su entorno próximo.

Deberá utilizar la realidad como el espacio más cercano al estudiante y realizar la selección de los objetos que constituyen obras artísticas del Patrimonio Cultural de a localidad que con diferentes significados en ella aparecen, pero que según el objetivo que se proponga en sus actividades docentes, el estudiante quede preparado para descifrar los mensajes, los contenidos de enseñanza que estas obras contienen. De esta manera el estudiante obtendrá los conocimientos que le permitan enfrentar y aplicarlos en la vida, para la que se está preparando en la escuela.

Desde este pensamiento, predominan, en la propuesta, aquellas formas de proceder con el Patrimonio Cultural de trabajo con las fuentes, en que el objeto a conocer por los estudiantes lo constituyen las obras del Patrimonio Cultural ubicadas en la localidad. Deberá relacionarlas con el conocimiento histórico y utilizado por el docente como recurso en diferentes momentos y modalidades. Unas veces se tomará como punto de partida para el desarrollo del contenido de una unidad didáctica, en que funciona como el conocimiento previo que enlace con el anterior contenido histórico a aprender. Otra, que consideramos muy importante, como forma de contrastar lo aprendido, pero sobre todo, siempre como el recurso educativo que le ofrece un contenido histórico al ser considerado el patrimonio cultural como fuente del conocimiento.

Interpretamos por tanto, en nuestra proposición, al Patrimonio Cultural como aquel recurso y contenido dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia que:

- Representando una realidad, que, desde el presente donde está ubicada, permite evocar el pasado e invita a buscar en él las respuestas para proyectarse hacia el futuro.
- Permite la utilización de diferentes lenguajes para la formación de conceptos históricos. Hacemos referencia en este caso, al *lenguaje de la palabra* como forma que ha prevalecido a través de la exposición oral por parte del maestro hacia los estudiantes, pero hacemos énfasis en el *lenguaje de las miradas*, como contenedor también de sistemas de representación visual y como capacidad de comunicación.
- Como herramienta para acceder a la comprensión de la realidad, en ese interaccionismo que se produce en un proceso entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer.

Un apartado final se dedica antes de exponer el objetivo de esta comunicación, es decir, la referencia al contexto de enseñanza aprendizaje a emplear. No se puede pensar en un aprendizaje basado en el desarrollo cultural, al margen del contexto social en el que se desenvuelve el individuo. Es preciso reconocer la importancia de lo social y lo cultural dentro de un proceso de formación y desarrollo, mediados por las vivencias del individuo, como premisa de la que nace el papel activo del sujeto en el proceso de su formación y desarrollo. (Coll y otros, 1996)

1. Patrimonio Cultural como contenido de enseñanza de la Historia Local.

Entre las principales historiografías actuales encontramos como dimensiones comunes de la historia, a nuestro interés: la de fundamentar su discurso en el uso de las fuentes y, que viene constituida por el hecho de relacionar el pasado con el presente. Ambas dimensiones las hemos relacionado con el contenido histórico que encierran las obras del patrimonio cultural ubicadas en los espacios de la localidad. Tal relación responde a nuestra apreciación de la localidad como una *actualidad que se comprende mejor en función de los procesos próximos o remotos, situados en el pasado*. (Trepal, 1995:159) Citemos un ejemplo: Cuando encontramos las obras del patrimonio cultural allí ubicadas, o las denominaciones de calles, sitios, etc., una inquietud se declara ante el acto más simple de verlas: ¿Por qué están ahí? ¿A qué se debe su presencia? Este espontáneo cuestionamiento consiste en un acto de indagación natural. Se plantea así, el deseo de informarnos de un determinado contenido allí atesorado: conocer el pasado, obtener respuestas desde el pasado, sobre algo del presente.

De forma general, las formas de acceder a ese contenido tienen, en nuestro epígrafe, un basamento, que se asume con el siguiente recorrido teórico: el concepto de fuente histórica y su tránsito hacia nuevas implicaciones del concepto, que lo hacen más amplio aún. Aprovechamos este resultado, para aplicarle los procedimientos que permitan la enseñanza de la imagen como fuente histórica. Tales procederles ofrecen más posibilidades de enseñanza y aprendizaje, por cuanto el educando adquiere otro lenguaje para aprender: el *lenguaje de las miradas*. Estos planteamientos tienen su basamento en las tareas que a la escuela contemporánea le plantea la sociedad, como demandas educativas actuales. Estos fundamentos serán parte de los argumentos para, al final del presente epígrafe, definir nuestra propuesta de diseño curricular y estrategia

formativa para la enseñanza de la Historia. Todos estos razonamientos nos inducen, finalmente, a tener en cuenta algunos elementos conceptuales del aprendizaje significativo, por considerar al patrimonio cultural un “*contenido interesante*”.

Una segunda parte de este apartado se dedica a la teoría que orienta la obtención de información histórica a través de los procedimientos de trabajo con las fuentes. Para ello tendremos muy en cuenta los resultados de Trepát, (1995), autor que para este aspecto procedimental se tomará como referencia, por los puntos de contacto con nuestro quehacer investigativo.

1.1. El patrimonio cultural como fuente de conocimiento histórico

La característica que posee el patrimonio cultural de abrigar un contenido histórico, le concede la categoría de fuente del conocimiento para la enseñanza de la historia. Desde esta posición, es preciso beber del saber de autores respecto al concepto de fuente histórica, principalmente en la concepción para su enseñanza. Los resultados de la lectura analítica encaminarán la reflexión a comprender este concepto en la actualidad. Cómo se ha ampliado constantemente y el matiz especial que adquiere el análisis de la imagen en aquellos objetos de conocimiento, dígase las obras del patrimonio cultural, en los casos donde sea posible.

Afirmamos, conjuntamente con (Trepát, 1995:163) que la Historia como producto (compréndase: inacabado), necesita, tanto para ser escrita como para ser enseñada, de *una materia prima* que es la fuente histórica. De tal afirmación, una primera tarea de relación conceptual se deriva para entender las razones de la amplitud del concepto de fuente histórica. Para ello, emplearemos como punto de partida un análisis comparativo procedente de diferentes autores.

Autor	Concepto
Marrou, H-I.,1969:59	Documento lo es toda fuente informativa de la que el ingenio del historiador sabe sacar algo para el mejor conocimiento del pasado humano, considerado en el aspecto de la pregunta que se le ha hecho. Es evidente que no puede decirse dónde empieza o acaba el documento: poco a poco, su noción se va ampliando hasta llegar a abarcar textos, monumentos y observaciones de toda clase.
Ubieto Arteta, 1992:17	De una forma u otra, lo que sucede deja una huella, una señal, una impronta más o menos evidente, y esa huella, impronta o señal, constituye lo que denominamos documento, fuente histórica o prueba histórica.
Trepát,	Fuentes, en sentido estricto, se pueden considerar todos los restos o testimonios

1995:163	dejados por las personas en el pasado, sean éstos individuales o colectivos y sean de la naturaleza que sean, en la medida que nos permitan la reconstrucción histórica. Como afirma Stéfano Gasparri, (1983: 117 -118) hoy en día “ <i>el concepto de fuente en el campo de la Historia se ha dilatado al máximo posible de tal manera que puede incluir cualquier residuo del pasado</i> ”.
Febvre, (1975:232)	Indudablemente la Historia se hace con documentos escritos. Pero también puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos si estos no existen. Con todo lo que el ingenio del historiador puede permitirle utilizar para fabricar su miel a falta de flores usuales. Por tanto con palabra, con signos, con paisajes y con tejas, con formas de campo y con malas hierbas (...). En una palabra: con todo lo que siendo del hombre, sirve al hombre, expresa al hombre, significa la presencia, la actividad, los gustos y las formas de ser del hombre”

Cuadro No. 2. Compendio de diferentes nociones en torno al concepto “Fuente histórica”

Las concepciones aquí expresadas guían nuestra reflexión hacia cómo el historiador, en diferentes épocas ha debido utilizar múltiples muestras, fuentes, para reconstruir la historia. Lo que a nuestro juicio, constituye la razón que ha dado paso al tránsito del concepto hacia una apertura más generalizada. Nuestra reflexión corrobora la causa de tal amplitud del concepto, en la fundamentación de los planteamientos de los siguientes autores:

“En las primeras etapas de la Historia (Pre Historia, Edad Antigua y Edad Media) cobran especial importancia los documentos arqueológicos, los otros materiales que generaron las comunidades del pasado. Especialmente en el período prehistórico y en algunos estadios de la Antigüedad, los restos arqueológicos son los únicos documentos con los que cuenta el historiador. Especialmente en el Período pre - histórico y en algunos estadios de la Antigüedad, los restos arqueológicos son los únicos documentos con que cuenta el Historiador”

(Calaf, 1994:72)

“En la Historia, pregunta y prueba históricas son correlativas. Cualquier cosa que le permite a uno contestar a su pregunta – la pregunta que hace ahora – es prueba histórica”

(Collingwood, R.G., 1972:270)

La utilización de las fuentes históricas con fines didácticos y, en ellas, el empleo del patrimonio cultural como contenido, requiere para nuestros fines, continuar el análisis de la amplitud que cobra el concepto de fuente histórica.

1.1.1. La imagen patrimonial como fuente de conocimiento histórica: Una reflexión útil a la docencia.

Las ideas que nos proporcionan los planteamientos de Ubieto Arteta, Trepát, Prats, y Calaf, nos encaminarán en ese mismo orden a la búsqueda de proyectos en cuanto al empleo de la imagen, como el primer encuentro del estudiante con las obras que componen el patrimonio cultural a la que deberán interrogar para la obtener información histórica. Las concepciones de estos autores, tal y como aparecen presentadas en la tabla siguiente, constituyeron la guía secuencial para plantear que en nuestro diseño curricular es importante que el estudiante obtenga un lenguaje más para aprender historia: las miradas a la obra de arte, de ahí la importancia de los planteamientos a que arribó Calaf en su momento.

Autor	Ideas que sustentan
Ubieto Arteta, (1992:24)	El texto escrito no es el único documento existente. Una iglesia, un plano, una fotografía, un gráfico estadístico, una vasija, un vehículo, son documentos históricos. Asimismo, lo pueden ser un paisaje humanizado, una mina abandonada, el cauce desviado de un río, los rieles de un tranvía sobre el asfalto... Existen numerosas fuentes de información histórica, lo que ocurre es que los textos escritos son entre esas fuentes, los más apreciados, precisos y deseables.
Trepát, (1996:57)	La utilización de las obras de arte para el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la historia, es frecuente y puede tener diversos fines. (Muchas veces)... no se concibe la obra de arte como algo que hay que descodificar para comprender sino como una fuente histórica a partir de la cual se ilustra o se deduce una información. (...) La obra de arte está presente en el aula con cierta continuidad. Pero ¿va acompañada esta presencia de algún tipo de estrategia para el aprendizaje de la lectura de la obra de arte?
Prats, J., (2003:23)	Debe enseñarse al alumnado que la Historia es un imaginario hecho basándose en recortes. Estos recortes son las fuentes. Para disponer de una imagen del pasado necesitamos elementos de soporte de este imaginario. Cuando más alejado en el tiempo se halla aquello que queremos historiar, es obvio que es más difícil hacernos una idea del pasado. Se requiere proveer a los alumnos de más imágenes mentales. El estudio de la Historia en la escuela sólo es posible si ponemos a los alumnos en contacto directo con las fuentes y somos capaces de llenarlas de interés y significado.
Calaf, R. (1996: 20)	Proponer la aplicación de metodologías centradas en los modos de ver. Estas parten de la percepción visual e insisten en el desarrollo de capacidades de atención visual y análisis.

Cuadro No.3. Elaboración a partir de los conceptos de los autores para demostrar el tránsito de nuestro proceso de decisión del Lenguaje de las miradas a las obras de arte como patrimonio cultural y como fuentes del conocimiento histórico.

Los anteriores presupuestos teóricos paulatinamente nos han conducido a localizar los criterios que algunos autores manifiestan importantes para el empleo de la imagen como fuente del conocimiento histórico:

Socías Batet, I. (1996:10) Al plantear la importancia de la imagen como fuente histórica, se basa en la necesidad de adecuar la enseñanza de las Ciencias Sociales a las demandas de un mundo cambiante como un reto a afrontar. Ha tomado como una de sus referencias lo expuesto por Bloch, M. (1974): *“La diversidad de los testimonios históricos es casi infinita. Todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca, puede y debe informarnos acerca de él.”*. Esta autora cita también a los mitos y creencias que gracias al arte han encontrado un vehículo de expresión. (Trepát 1995, White, L, 1963) refiriéndose a la cultura material como fuente para reconstruir la historia anónima.

Los autores mencionados en este referente de las fuentes históricas, (no siendo los únicos), coinciden en afirmar que (Calaf, 1994) *una primera lectura nos ofrece la unanimidad de expresión en torno a la necesidad de encontrar soluciones prácticas e inmediatas a la enseñanza de la historia.* (Calaf, R. 1994:82). Trepát, en 1996, califica de insuficientes aún los esfuerzos en proporcionar el empleo de recursos y estrategias al respecto. Socías Batet (1996:11) se pronuncia asimismo por divulgar *“nuestro ecosistema artístico y cultural”* y para ello se sitúa en las modificaciones por las que ha atravesado el concepto de patrimonio. Este criterio lo ha planteado bajo la idea del compromiso que supone el empleo de la *imagen patrimonial*.

Apuntamos las palabras de Eisner, (1972) en el caso de la enseñanza de la Historia porque *“aunque la enseñanza tiende a dar mayor énfasis a la utilización del lenguaje verbal para la mediación del pensamiento, debe quedar claro que el pensamiento no se limita a operaciones verbales. Organizar el sonido como lo hace el compositor, organizar el movimiento del cuerpo como lo hace un bailarín, organizar las actividades visuales como loase un pintor o un escultor, son también procesos dirigidos por el pensamiento; y la diferencia está en la naturaleza del material utilizado y en el carácter y la apreciación del producto. En el lenguaje discursivo, la lógica es uno de los criterios aplicados para evaluar su significado. Para las obras artísticas, se aplican otros criterios.”* Eisner, (1972:100)

1.2. La mirada al patrimonio cultural como fuente de conocimiento histórica: su empleo en los procesos de comprensión – explicación – interpretación.

Todo un entramado de criterios para fundamentar la necesidad de una mirada diferente a las obras del patrimonio cultural concebidas como fuentes del conocimiento histórico, resultan útiles desde los planteamientos de Prats (2001) cuando refiere la necesidad de una enseñanza de la Historia utilizando los procesos relacionados de la *comprensión y explicación* porque son los ejes sobre los que se apoyan la mayoría de la producción escrita sobre enseñanza de la Historia. El cumplimiento de tal relación conlleva recibir una información histórica, (contenido histórico), que deberá ser procesada a través de la comprensión, alejándonos de una forma de aprendizaje donde predomina la no - participación y el dogmatismo. Para llegar a ella, será preciso tener en cuenta ordenadamente determinados elementos básicos. El primero de ellos es la caracterización: momento de contextualización, obtención de cualidades y atributos peculiares que permitan constituirse en un marco de referencia en el que los hechos “cobran sentido”.

Una vez que esos datos son *comprendidos*, podrá, por tanto, procederse a su *explicación*. Esto significa dar respuesta a la indagación por las causas de los hechos y sus consecuencias derivadas. Finalmente, esta respuesta conducirá a ofrecer la significación de tal hecho. El cumplimiento de las acciones incluidas en esta relación, nos encamina, por tanto, a una ordenación previa: acceder antes a una *selección de informantes, selección de documentos, determinación de posibles testigos, tener en cuenta el punto de vista de los historiadores (siempre diversos y cambiantes al paso del tiempo)* (Prats, 2001:20).

Lo planteado hasta el momento, apunta hacia dos referentes concretos: el *trabajo con las fuentes* y la *elaboración de unidades didácticas*. Ambas situaciones son actualmente tenidas en cuenta por la comunidad docente¹ que investiga sobre la enseñanza de la Historia. Desde nuestro criterio, la principal dificultad que tienen los maestros para su desarrollo reside en el poco conocimiento de las experiencias y criterios del “cómo” proceder. Cuestión que atribuimos desde la producción teórico-

¹ Se ubican en este caso: Ubieto, Anson, Trepal, Prats, Calaf, Leal, Álvarez de Zayas, Frieria, Ossanna.

práctica, hasta la poca difusión de las mismas. También adjudicamos como dificultad la lista de responsabilidades que implica el trabajo con escolares de Enseñanza Primaria y añadimos la poca costumbre que tienen algunos maestros de investigar, escribir o exponer sus experiencias prácticas. Muchos de ellos, dado “*el poco tiempo de que disponen*” (según sus propias alusiones) tratan de aplicar resultados ya logrados por otros.

De tal manera que en esta comunicación se pretende presentar la mayor cantidad de alternativas que permitan abundantes posibilidades para el trabajo docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia. De ahí la variedad de fuentes y el empleo de la imagen y el lenguaje de las miradas. Cuestiones que en la actualidad tienen mucho que ver con la Cultura visual y la educación de la mirada, comenzando por los enseñantes de Historia.

1.2.1. La imagen para la enseñanza de la historia y la imagen como fuente histórica: el camino hacia la *interpretación patrimonial in situ* del docente con sus estudiantes.

Para transformar la naturaleza y sobrevivir, el hombre tuvo que actuar sobre ella, para ello no bastaba con actuar, tenía que observar. (Arañó G., J., 1999) *Toda actividad humana comienza con la observación, del mismo modo, el aprendizaje o construcción de nuevos conocimientos comienza con la observación de acontecimientos, objetos o ideas a partir de los conocimientos previos que poseemos.* (Arañó Gisbert, J. C., 1999:5) La enseñanza tratará por tanto, de construir el entramado del conocimiento a partir de las proposiciones que forman los conceptos, y con éstos a su vez, el significado.

Entre los objetivos generales de la enseñanza primaria en Cuba se encuentran los que relacionan el área afectiva y del desarrollo socio - moral, con la relación de aquellos contenidos que les confieran un significado tal, que en la dimensión cognoscitiva del aprendizaje están presentes los factores afectivos y relacionales que le aportan sentido a las tareas que emprenden y con ello, lograr la implicación en la vida social. Igualmente se encuentran entre los mencionados objetivos los que corresponden al área estética y a la intelectual y cognoscitiva.

Lógicamente, estos objetivos están en plena coincidencia con las características psicológicas de la edad de los estudiantes de la enseñanza primaria en Cuba. De tal manera que, conociendo aquellas tareas que pueden emprender los estudiantes del Segundo ciclo de la enseñanza primaria (10 –12 años) para 5to y 6to grados, podemos establecer en esta parte del epígrafe, una relación de lo tratado con los aspectos teóricos que permitirán dar respuesta al título que le hemos procurado a este apartado. Para expresar tal relación utilizamos un cuadro con tales aspectos.

Objetivos generales de la enseñanza primaria en Cuba/ Áreas	Características – posibilidades de los alumnos del 2do ciclo de Primaria	Aspectos teóricos a relacionar para el tratamiento de la imagen en la enseñanza de la Historia.
Afectividad y desarrollo socio - moral	Afectividad y emoción	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia estética. - Percepción, Términos derivados. - La educación de la mirada en el aprendizaje de la Historia. El lenguaje interno de la creación pictórica. - La empatía histórica.
Gusto estético	Gustos estéticos	
Intelectual cognoscitiva	Capacidades de reflexión, valoración, juicio.	

Cuadro No.4. Elaboración a partir de la relación entre los objetivos de enseñanza y las características psicológicas de los estudiantes para el tratamiento de la imagen histórica.

Los aspectos ubicados en completa interrelación en el cuadro anterior, nos colocan en la necesidad de hacer referencia a cuestiones relacionadas con *el arte, la percepción y la preocupación estética*.

1.3. Fundamentos teóricos que sustentan la obtención de información histórica a través de los procedimientos de trabajo con las fuentes

Los planteamientos de autores que permiten fundamentar nuestra propuesta se mencionan a continuación. Ellos son: Perkins, D. N. (1994), Beltrán Llera, 1993 y Pérez Alonso G. - P. (1992). Estos autores, representantes de la psicología de la instrucción, coinciden en la necesidad de una forma u otra de la realización de al menos, dos *miradas a la obra de arte*, la primera será mejorada por la segunda y en ambas existirá la motivación, el interés y el compromiso. Todos, componentes necesarios de la disposición del alumno para aprender. Tales planteamientos los apreciamos desde la concepción de los procesos internos (memoria, inteligencia, interpretación y procesamiento) emergidos desde la psicología en busca de que, según

lo que se le plantea la escuela actual, se ofrezcan contenidos básicos y mediante actividades de aprendizajes, lograr saber cómo operar esos contenidos. Este pensamiento lo relacionamos a los resultados investigativos de Calaf, (1988) en “*Las miradas a la obra de arte*”.

Los planteamientos de (Perkins, D. N. 1994: 373 - 374) interesan por su relación *pensamiento y arte* en función de las diferentes *formas de inteligencia* por las que transita la contemplación de las obras de arte. Teniendo en cuenta la necesidad del desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, al poner en contacto el mundo del arte y el pensamiento, el constructo de Perkins nos sitúa desde una perspectiva psicoeducativa, en dos objetivos: *las obras de arte no revelan todos los secretos a primera vista; por el contrario, las miradas a la obra de arte, exigen pensar y utilizar diferentes tipos de cognición*. Perkins reconoce este primer momento como una *inteligencia experiencial*. Por tal razón, el arte, además de ser objeto de nuestra mirada como medio para cultivar aquellas disposiciones del pensamiento, (experiencia reflexiva), representa un beneficio añadido para facilitar el aprendizaje. Refuerza los hábitos mentales para conformar las disposiciones que constituyen el pensamiento. Esta disposición no es más que la tendencia al compromiso, una motivación.

De forma que la *inteligencia experiencial* (la que se produce a primera vista, la que concede la disponibilidad para mirar, actúa rápidamente sin demasiada claridad) precisa de otra *inteligencia complementaria* (que dirige y estructura el contenido de la primera), dando lugar a la *inteligencia reflexiva* (pensamiento cuidadoso y esmerado, justamente el que corresponde a la contemplación de la obra de arte). De tales razonamientos se concluye que *el arte proporciona una amplia base de situaciones de aprendizaje cognitivo múltiple* y sus rasgos más característicos son, según Perkins:

- Una base sensorial. Es importante poseer un objeto material donde centrarse para pensar y hablar mientras se aprende. El arte permite hacerlo ante la obra real o reproducida.
- Un acceso inmediato: la presencia física de la obra permite comprobar en todo momento que el proceso del aprendizaje desde todos los ángulos y distancias.
- Compromiso personal: la esencia de la obra de arte es ser observada y por tanto “*llamar la atención, reflexionar sobre ellas*”

- Atmósfera favorable: el arte lleva consigo una atmósfera de atracción muy alta, conducente a la construcción de disposiciones motivacionales diversas.
- Cognición de espectro amplio: aunque la tendencia en psicología del arte es a considerarlo como un fenómeno visual, al mirar la obra de arte se reúnen muchos tipos y estilos diferentes de cognición: procesamiento visual, pensamiento analítico, solución de problemas, razonamiento verbal, etc.
- Interdisciplinariedad: El arte permite la realización de conexiones múltiples con temas de tipo social, filosófico, moral, historia, vida personal, etc.

De Beltrán Llera, (1993) interesan para nuestra propuesta de contenidos curriculares los planteamientos de su *explicación perceptiva*:

“La percepción es la función psicológica por la cual las sensaciones provocadas en nosotros por los objetos sensibles son reconocidas, organizadas e interpretadas para proporcionarnos una representación de los mismos con una impresión inmediata de su realidad.(...) La percepción de las obras de arte pasa necesariamente por la percepción en este sentido. Las funciones perceptivas se utilizan para un gran número de tareas. Por tanto, la producción artística es un buen sistema para desarrollar la conciencia de las relaciones entre los medios, los procedimientos y el contenido expresivo. El aprendizaje debe centrarse, ante todo, en las ideas que lo sujetos van encontrando y, a continuación, en cómo pueden integrar todo lo aprendido sobre arte de la mejor manera posible.”

(Beltrán Llera: 1993: 341)

En el sentido que se le dé al mundo de las artes, la percepción resulta un concepto que clasifica las artes de la vista, del oído. En psicología (Gregory, R. L. 1971) designa a la visión como *el acto por el cual se consiguen representaciones visuales de objetos materiales*. En la percepción, por tanto está incluida la visión y los términos derivados de ella: ilusión, imaginación, representaciones, sensibilidad.

Resulta importante, por lo planteado hasta este momento en el epígrafe, mencionar aquellas referencias que permiten hacer puntos de contacto con la enseñanza de la Historia. Entre ellos:

- Prats, J. (2003: 23): “Los estudios de historia requieren en los alumnos de primaria la necesidad de disponer de más *imágenes mentales*, llenarse de *interés y significado*”.
- Díaz Pendás H. y Alvarez de Zayas R. (1981:17): “*La Historia es una materia escolar que puede despertar un interés extraordinario entre los educandos... porque en su contenido se encuentra la posibilidad de enriquecer la temprana imaginación de los niños con el caudal de valiosos conocimientos del pasado y contribuir a desarrollar el maravilloso mundo de la fantasía sobre la base de ricas descripciones y las bien descritas acciones de los hombres, del valor de los héroes y de las obras culturales que han dejado el sudor y el esfuerzo de los trabajadores*”.
- José Martí, Ideario Pedagógico (1990:27): “*Las naturalezas americanas necesitan de que lo que se presente a su razón, tenga un carácter imaginativo; gustan de una locuacidad vivaz y accidentada; han de menester que cierta forma brillante envuelva lo que en su esencia es árido y grave. No es que las inteligencias americanas rechacen la profundidad; es que necesitan ir por un camino brillante hacia ellas*”

Por su parte, el carácter de la asignatura Historia de Cuba en el nivel de la enseñanza primaria persigue:

- Introducir a los alumnos en el estudio de la Historia y desarrollar el interés por la asignatura.
- Lograr representaciones históricas correctas.
- Formar en los alumnos sentimientos, actitudes, conductas e intereses.

Mientras que las Indicaciones del Programa de la asignatura Historia de Cuba para el 2do ciclo de enseñanza primaria pretenden:

- El tratamiento de los hechos y fenómenos históricos en sus elementos básicos, de manera atractiva.
- Formar representaciones históricas en los alumnos auxiliándose de procedimientos como la narración, la descripción, el relato y los materiales auxiliares que le permitan visualizar escenas históricas y ubicarlas correctamente en espacio y tiempo.

Lo abordado hasta aquí permite nuevas relaciones a favor de la enseñanza de la Historia en función de las acciones de *ver* y *mirar*. Ver, es signo de actividad y vida. Detrás de mirar y ver, hay un proceso profundo que afecta el modo que tenemos de actuar, pensar y aprender. *La mirada no es tan solo un acto sensorial, mirar no es tan solo “ver”*. (Beltrán Llera, 1993)

Mirar:	Niveles	Mirar es uno de los actos instruccionales en el aprendizaje y consiste en la educación de la mirada: <u>- Aprender a mirar:</u> - Vencer la tendencia natural de ver solamente objetos individuales. - Aprender a ver más allá de la forma clásica de todos o partes. - Aprender a interactuar entre contextos.
La mirada es anterior a la palabra	Evolutivo – lingüístico.	
No hay equilibrio entre lo que se sabe y lo que se ve.	Antropológico.	
No solo miramos, sino que somos mirados.	Social	
La mirada es sobre imágenes. Cada imagen es la expresión material, la incorporación de una forma de ver.	Estético	
Los estímulos o señales sobre los cuales la mirada se centra, influirán en la cantidad y calidad en el aprendizaje final.	Educativo	

Cuadro No. 5. Contenidos y niveles de la mirada, elaborado a partir de criterios según (Beltrán Llera, 1993:343)

En la propuesta didáctica que expone (Calaf, 1998:11 –50) podemos apreciar las diferentes miradas que componen el hecho de mirar un objeto artístico:

MIRAR UN OBJETO ARTÍSTICO		
<i>La mirada afectiva</i>	<i>La mirada sociológica</i>	<i>La mirada estructuralista</i>
<i>Es la mirada “química” o afectiva. Se caracteriza por su elevada subjetividad, pues es el reflejo de cómo cada individuo siente de forma diferente la obra de arte.</i>	<i>Se acerca el individuo a la obra de arte para responderse: ¿para qué se hacía la obra? Cada etapa de la historia define una actitud mental que revela las formas de expresión artísticas.</i>	<i>Esta mirada permite completar aspectos que en la sociológica han quedado al margen. Nos ofrece una información de cómo es.</i>

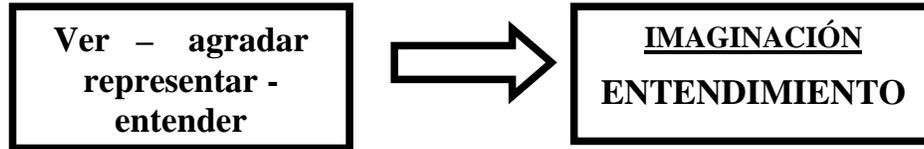
Cuadro No. 6. “Las miradas a la obra de arte”. Elaboración a partir de Calaf, (1998).

Los resultados investigativos de Calaf, R. (2003) nos han proporcionado la posibilidad de seguir obteniendo las respuestas que buscamos para argumentar que la enseñanza de la Historia requiere también de *enseñar a mirar* para obtener inteligencia, la comprensión, la sensibilidad, el juicio.

Una de sus publicaciones: “*Aprender arte en la ciudad: Sensibilizar hacia el respeto y la valoración del patrimonio urbano*” (2003: 103 – 135) nos ubicó en su *mirada pedagógica al patrimonio cultural*, que se compone por las diferentes *visiones: estética, sociológica, histórica, geográfica, y desde la comunicación* que es posible realizar a la ciudad. La ciudad contiene todo ese patrimonio cultural que se concibe en las diferentes obras de arte que acoge, que para nuestro interés constituyen un *registro de la memoria de la historia y el tiempo*. Calaf, R. (2003:111). De tal manera que tales contenidos de las ciudades que Calaf, R ha aplicado en sus propuestas educativas para aprender arte en la ciudad, a nuestros propósitos investigativos han servido de guía para argumentar nuestra propuesta de diseño curricular para la enseñanza de la Historia en la escuela primaria cubana y la estrategia formativa docente inicial y permanente que pretendemos presentar y seguir perfeccionando.

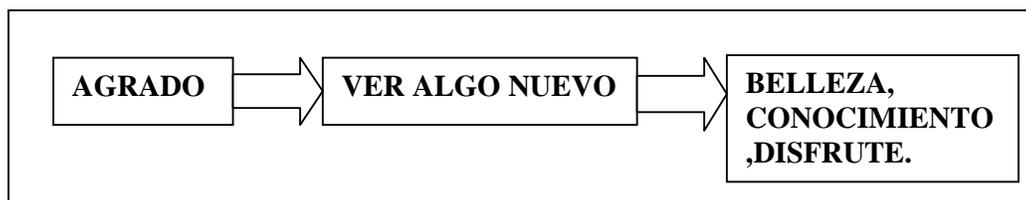
Concluimos la argumentación de nuestro pensamiento para el proceso de enseñanza aprendizaje situándonos finalmente en el posicionamiento que conduce a la idea expuesta de que la primera experiencia estética empieza en el mundo de lo sensible – físico – sensorial, y termina en el de lo emocional – afectivo, en un continuo que no debe olvidarse.

Nuestro sustento teórico para la relación de la enseñanza de la historia con el arte, la percepción y la preocupación estética, culmina aquí con los criterios de Pérez Alonso, G. P. (1992:43). Anotamos las reflexiones de esta autora en torno a la *experiencia estética* como realización esencialmente humana, que el hombre experimenta, desarrolla y crea en el tiempo. A través de la educación, por tanto se necesita de la educación estética. Para que se produzca la experiencia estética, se requiere de la correlación sujeto – objeto. En ella se establece una percepción estética que supone el objeto estético, que sin la intervención del espectador, no hay posibilidad de objeto estético. La intervención del espectador consiste en penetrar con la mirada a fin de consumir la percepción estética y lograr el agrado estético que hace sensible el valor dentro del ensamblaje estético del acto. Asumimos esta teoría, relacionada también con los planteamientos de Perkins, para referirnos en el caso de los maestros y los estudiantes, donde lo primero que debemos lograr es que miren, y luego, que les guste, les agrade, en busca de alcanzar la *sensibilidad*. Esta última estará representada en la inferencia de:



Pérez Alonso, G. P. (1992) se basa en las ideas de (Hartmann, 1963) respecto a la *sensibilidad como uno de los miembros de la doble visión: Visión sensible (primera visión) y visión suprasensible (segunda visión)*. Donde la primera visión es orientada posteriormente por la segunda visión, que le da un carácter especial, estético: el carácter de percepción estética. La unión de ambas visiones es el elemento que soporta el acto de agrado, disfrute, de goce de lo estético. Tal alcance permitirá una valoración sustentada por tal disfrute y que a la vez proporcionará la emisión de un juicio del gusto como la expresión reflexiva de lo que el agrado hace inmediatamente sensible.

Estas reflexiones se presentan debido a que, en las observaciones obtenidas durante el desarrollo de los recorridos didácticos para nuestra experiencia, tanto con estudiantes como con maestros de la Formación inicial y permanente, todos, como participantes, de una u otra forma, descubrieron, en los espacios cotidianos, detalles del patrimonio cultural que antes no habían percibido. Al mirar la ciudad desde el punto de vista pedagógico o como espacio de aprendizaje ellos transitaron por los momentos de:

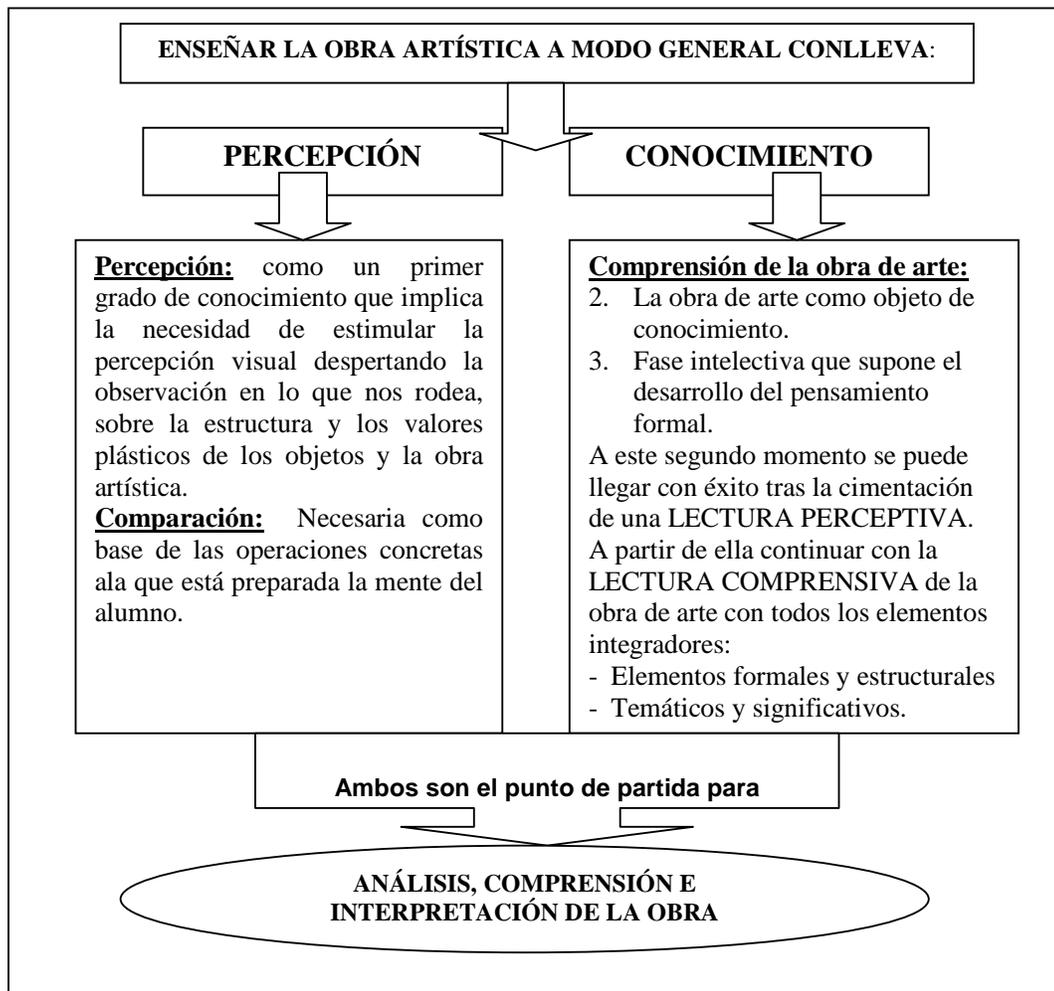


En nuestro interés de fundamentar la importancia de la Educación de la mirada para el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, con el empleo del patrimonio cultural y la imagen que expresan, relacionamos a modo de resumen los detalles del arte, percepción, y la experiencia estética, de los mencionados autores.

Autores desde una perspectiva psicoeducativa		
Perkins D. N. (1994)	Beltrán Llera, J (1993)	Pérez Alonso, Geta P. (1992)
<ul style="list-style-type: none"> - Inteligencia experiencial - inteligencia complementaria - inteligencia reflexiva el arte proporciona una amplia base de situaciones de aprendizaje cognitivo múltiple	<ul style="list-style-type: none"> - Ver y mirar. - Proceso perceptivo. Afecta el modo que tenemos de actuar, pensar y aprender.	Experiencia estética Relacionada desde la doble visión: <ul style="list-style-type: none"> - Visión sensible. - Visión suprasensible. El carácter de percepción estética. La unión de ambas visiones es el elemento que soporta el acto de agrado, disfrute, de goce de lo estético. La valoración sustentada por tal disfrute, proporcionará la emisión de un juicio del gusto como la expresión reflexiva de lo que el agrado hace inmediatamente sensible.

Cuadro No.7. Resumen de aportes desde una perspectiva psicoeducativa, útiles para la enseñanza de la Historia.

Al referirnos a cómo influyen los aspectos abordados para la mirada y la lectura a una obra de arte, desde la perspectiva que nos ocupa: el patrimonio cultural como contenido histórico, es conveniente tener en cuenta la propuesta que realiza (Navarro Saldaña, 2000:14). Un esquema permitirá su mejor comprensión:



Esquema No.1. El lenguaje interno de la creación pictórica, elaborado a partir de (Navarro Saldaña: 2000).

Entendemos que el empleo de los ejemplos abordados hasta esta parte del epígrafe, constituyen los indicios que nos aportan el análisis de las diferentes obras de arte que componen el patrimonio cultural en cada una de sus manifestaciones artísticas, pero para el caso específico de la enseñanza de la Historia, conviene principalmente apreciarlas en su condición de fuente de conocimiento, para la obtención del conocimiento histórico. Nos referimos a la información que procuramos encontrar a fin de comprender, explicar e interpretar para lograr el aprendizaje en los estudiantes. De tal manera es nuestra finalidad que comprendan, tanto el maestro como el estudiante, que para enseñar y aprender historia, tienen a su disposición esa obra de arte. A la que deberán aplicarle esas variadas miradas, de que nos habla Calaf, R., esos diferentes acercamientos, cada uno en función de momentos superiores con respecto al anterior

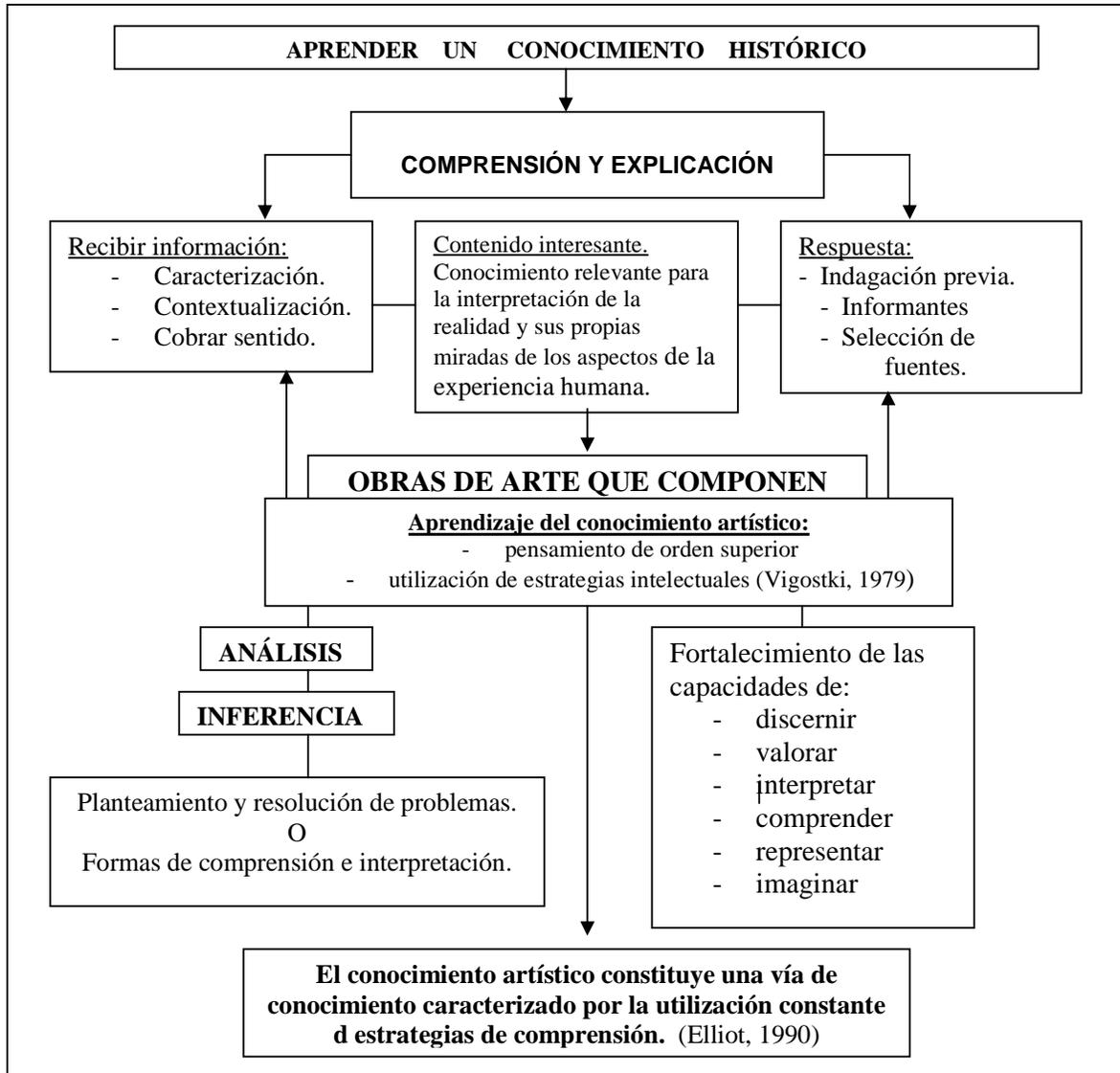
realizado, pero que en definitiva, como estrategia cognitiva, le ayude a obtener la información que busca.

Esta es la razón por la que, para aprender la historia, en busca de alcanzar la comprensión, para proceder a su explicación, empleamos el patrimonio cultural local como el contenedor de aquellas obras que encierran un contenido, un conocimiento histórico, pero que primeramente atraen en el momento de aprender, por la condición que desde el punto de vista artístico han sido concebidas.

2. El patrimonio cultural de la localidad: Un contenido interesante.

La idea central de epígrafe se sitúa en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y la utilización del patrimonio cultural como contenido y recurso de enseñanza, dirige nuestra reflexión teórica hacia la tarea continuar con los argumentos para su empleo desde la perspectiva psicopedagógica. Tal fundamentación corroborará más adelante, las razones procedimentales en el trabajo con las fuentes. Su desarrollo a la vez, servirá de base comprensiva para nuestra propuesta de obtención de información histórica desde las obras del Patrimonio Cultural. El referente principal para este epígrafe, por tanto, se desenvuelve en torno a caracterizar el patrimonio cultural como contenido que permite una información, que dentro del proceso de la **comprensión**, facilitará los argumentos para la **explicación** en el aprendizaje de la Historia. La relación estará dada asimismo, desde la necesidad que tiene el docente de concebir la importancia de las artes para lograr el conocimiento desde las variables afectivas que posee, y encauzar su proceso de enseñanza aprendizaje por un enfoque tal que permita lograr para los estudiantes un aprendizaje significativo.

El orden de la exposición de este epígrafe se basa en estados comparativos de las formas en que se produce el aprendizaje de la Historia, con el aprendizaje en el campo del conocimiento artístico y lo importante de contar con un contenido interesante que haga significativo un aprendizaje determinado. El esquema que se presenta a continuación ha sido elaborado a partir de las ideas de Hernández F. (2000: 34) para aclarar lo expuesto, en el reconocimiento que hacen de ello también Vigostki (1979) y Elliot (1990).



Esquema No. 2. La comprensión y la explicación en la enseñanza de la Historia. Elaborado a partir de las ideas de Hernández F. (2000: 34).

La interpretación del anterior esquema conduce a tener en cuenta la preocupación que han manifestado la mayoría de los especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales en torno a las influencias educativas que ejercen los mecanismos, fruto de las interacciones que tienen lugar en el entorno del estudiante. Apreciaremos el vocablo *entorno* como sujeto de la pregunta en dos direcciones:

- ¿Relaciones entre el profesor y los estudiantes?
- ¿Relaciones entre el estudiante y su espacio más cercano?

Las respuestas exigirán tareas para el maestro. Sobre todo, tener en cuenta cómo debe buscar las vías posibles de que el estudiante interactúe con el medio, es decir, participe

en la búsqueda y obtención del conocimiento. Una mejor reflexión nos la permite consultar a continuación lo que Gadanidis, (1994) resume como “*las formas en que los alumnos aprenden ciencias*”:

Mediante la ejercitación y la práctica	Enseñanza a través del refuerzo positivo frente a la respuesta correcta a un cierto estímulo. Pero, la ejercitación permite esconder ciertas fallas en el razonamiento.	Aprendizaje memorístico
Comprender el significado de ciertos procedimientos	Si su aprendizaje es significativo... se dará cuenta de por qué razón son necesarios estos procedimientos.	Relaciona los procedimientos con los conceptos que aprende.
Ciencias como proceso	Sucesión de estados de desequilibrio y equilibrio hasta alcanzar el estado cognitivo deseado.	Aprendizaje por descubrimiento.
Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget.	Asociación del contenido científico con períodos de tiempo que aparecen en forma discreta a lo largo de la existencia humana.	- Uso de representaciones concretas e icónicas en la formación básica. - Énfasis en representaciones simbólicas y abstractas, nivel secundario.
Toda actividad mental es constructiva	El alumno adquiere el nuevo conocimiento a través de un proceso activo de asimilación y acomodación, donde tanto lo nuevo como lo ya existente se transforma a medida que el alumno construye esquemas de comprensión más inclusivos.	Postura constructivista del aprendizaje.
Efecto de las variables afectivas sobre el aprendizaje	Tobías (1994): Según este autor, el uso de material interesante, estimula en mayor medida la imaginación visual de los alumnos.	Uso de material interesante.

Cuadro No. 8. Elaborado a partir de Gananidis (1994) citado por Rioseco M. (2000:4)

Del cuadro anterior, nos interesamos especialmente por los criterios de Tobías (1994). El pensamiento de este autor resume las ideas de otros que han examinado las consecuencias de las variables afectivas sobre el aprendizaje y los logros escolares con el empleo de material interesante. Declaramos al Patrimonio cultural un *material interesante* por cuanto, basándonos en las potencialidades educativas del patrimonio cultural, tomamos de su composición:

- La presencia de variables afectivas que éste contiene, al ubicarse en las concepciones del arte que plantea Perkins (1994)
- Por estar presentes las mismas desde el mismo momento en que según Beltrán Llera (1993), se insertan en la etapa de sensibilización dentro del proceso de aprendizaje. En ella están presentes la motivación, los afectos y las actitudes.
- Las miradas que pueden realizársele a la obra de arte, Calaf, R, (2003)

- La posibilidad de hacer propuestas interesantes y significativas con la utilización del patrimonio para la educación, *por hacer revivir el pasado a los estudiantes, conseguir que se emocionen ante él y disfrutar del gusto por descubrir y entender cosas llenas de razón y de vida*, según (Prats, 2001:9)
- Asimismo Tobías (1994) expresa: *“la estimulación de emociones placenteras aumenta el recuerdo de experiencias personales y aumenta el empleo de las imágenes visuales, lo que podría facilitar el aprendizaje mediante el recuerdo de contenido interesantes. Es posible que procesos como este hagan el material más vívido y distinto y lleven tanto a un procesamiento cognitivo más frecuente así como también más profundo de la instrucción, haciendo así más explícitos los mecanismos por medio de los cuales el interés facilita el aprendizaje.”* Tobías (1994:47)

Pensar en el patrimonio cultural como un material interesante en cuanto contenido para el aprendizaje de la Historia por el estudiante es relacionarlo con el aprendizaje como un proceso socialmente mediado: para aprender significativamente el estudiante debe establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y los ya existentes en su estructura mental. Estas conexiones requieren una actividad mental, actividad que se ve facilitada por la mediación social que empuja a los estudiantes más allá de lo que pueden hacer solos, pero no tanto como para ir más allá de su comprensión. Es en esta zona donde según Vigostki, se produce el aprendizaje, una interacción entre lo que ya conoce y las interpretaciones de otros. Su carácter activo se da cuando el estudiante para aprender, debe estar comprometido activamente, requiere activación y regulación de muchos factores adicionales como: motivación, creencias, conocimientos previos, interacciones, la nueva información, habilidades y estrategias.

De todo lo expuesto en este apartado, una realidad se impone, la misma se relaciona con la poca consideración que el empleo del conocimiento artístico reporta al proceso de enseñanza aprendizaje. A esto hay que añadir, según Hernández F. (2000), *“la creencia social de que la sensibilidad artística es un don, o que las obras te dicen o no te dicen, pues son mediadoras de una experiencia estética de carácter universal”*. Hernández F. (2000:35) Estos planteamientos son importantes a modo general si tenemos en cuenta las exigencias que cada día se plantean para la enseñanza del conocimiento de la historia, los cambios que se han producido y siguen teniendo lugar en cuanto a

conocimiento artístico, educación, sociedad de la información y la comunicación. Todos, demandan enseñar al estudiante a *saber, saber hacer, saber ser*.

2.1. Comprender, explicar e interpretar la realidad a la luz del método y la naturaleza del conocimiento histórico: Procedimiento de trabajo con las fuentes y exposición del contenido histórico.

El paso de cualquier transeúnte por la ciudad al encontrarse con una obra del patrimonio cultural allí instalada, y el interés que ésta le cause por conocer su significado, le hace buscar alternativas para obtener tal respuesta. Las mismas transitan por las fases de obtener, procesar y comunicar la información. Este es un proceder cognitivo para cualquier disciplina científica. Si le añadimos un elemento sumamente específico de la historia: “*conciencia temporal y tiempo histórico*” ya podríamos hablar del método y la naturaleza del conocimiento histórico.

No es, a nuestro juicio, tan sencillo el contenido del ejemplo presentado si lo analizamos con detenimiento. Apreciemos una cadena de inferencias lógicas. Si hay deseo, hay disposición. Si esta existe, es porque hay una intencionalidad, un interés. Son estas cuestiones muy interesantes para el pensamiento que pretendemos desarrollar. Una consideración relacionada de planteamientos de (Zabala A. 1989:1) respecto a procederes generales, globalizadores, nos conducirá a la exposición de las diferentes ideas que organizadamente procuramos presentar .

- Desde el punto de vista sociológico y con relación a las finalidades educativas, es clara la referencia a la capacidad de los ciudadanos para *comprender e interpretar* la realidad.
- *Comprender e interpretar* la realidad, comporta ser capaz de analizar los distintos componentes que la configuran y sus interrelaciones.
- Para tal cometido, se requieren marcos conceptuales, procedimientos y modelos interpretativos.

Se concibe así, por tanto, un conocimiento de la realidad, como un proceso activo, a través del cual el sujeto logra interpretar partes de la misma, establecer relaciones, atribuirle significados. Se trata de un *proceso global* (Zabala, A. 1989:2) en el que a

partir de sus conocimientos previos, que forman la estructura cognoscitiva de quien aprende, construye significados sobre esa realidad o sobre alguna de sus partes. La sucesión detallada admite, por ende, que dichos esquemas de conocimientos sean modificados constantemente, se hagan más complejos y que se establezcan nuevas relaciones sobre ellos, como consecuencia de las informaciones que van siendo incorporadas. Como puede apreciarse, una actividad mental intensa se ha descrito y no está exenta de condiciones:

Condiciones que buscará el maestro:	Disposición por parte del estudiante:
<ul style="list-style-type: none"> - El objeto de conocimiento debe ser claro y coherente. - La persona que debe atribuirle significados, debe tener conocimientos previos para lograr su construcción. - Lograr que el objeto pueda admitir la atribución de sentido para lograr la implicación de la persona que lo recibe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar sentido a las actividades de enseñanza y aprendizaje. - Estar motivado para aprender. - Sentir interés por realizar el esfuerzo que supone la construcción de significados.

Cuadro No. 9. El conocimiento de la realidad como un proceso: Condiciones para el docente y disposiciones de aprender del estudiante. Elaboración a partir de (Zabala, A. 1989:2)

De igual forma Martín Ortega, E (2001:6 –10), respecto a cómo trabajar los distintos aspectos de la realidad en la escuela para favorecer aprendizajes que resulten significativos a los estudiantes, plantea cómo la obtención de un significado y un sentido al conocimiento que se obtiene, conlleva a una implicación en el conocimiento por parte de los estudiantes:

Aspectos de la realidad favorecedores de aprendizajes significativos.		
SIGNIFICADO	SENTIDO	IMPLICACIÓN
dimensión cognoscitiva del aprendizaje: Factores - Afectivos - Relacionales	Componentes: - Motivacionales. - Afectivos - Relacionales. <u>Aportación del alumno al acto de aprender:</u> - Requisitos para atribuir sentido al acto de aprendizaje: - estos conllevan a que el alumno: - Entienda la tarea. - Le resulte motivadora. - Se sienta capaz de enfrentarse a ella.	- Uso del conocimiento para resolver un problema de la realidad. - Seguir construyendo otros conocimientos.

Cuadro No.10. Aspectos de la realidad en la escuela para favorecer aprendizajes que resulten significativos a los estudiantes. Elaboración a partir de Martín Ortega, E (2001:6 –10)

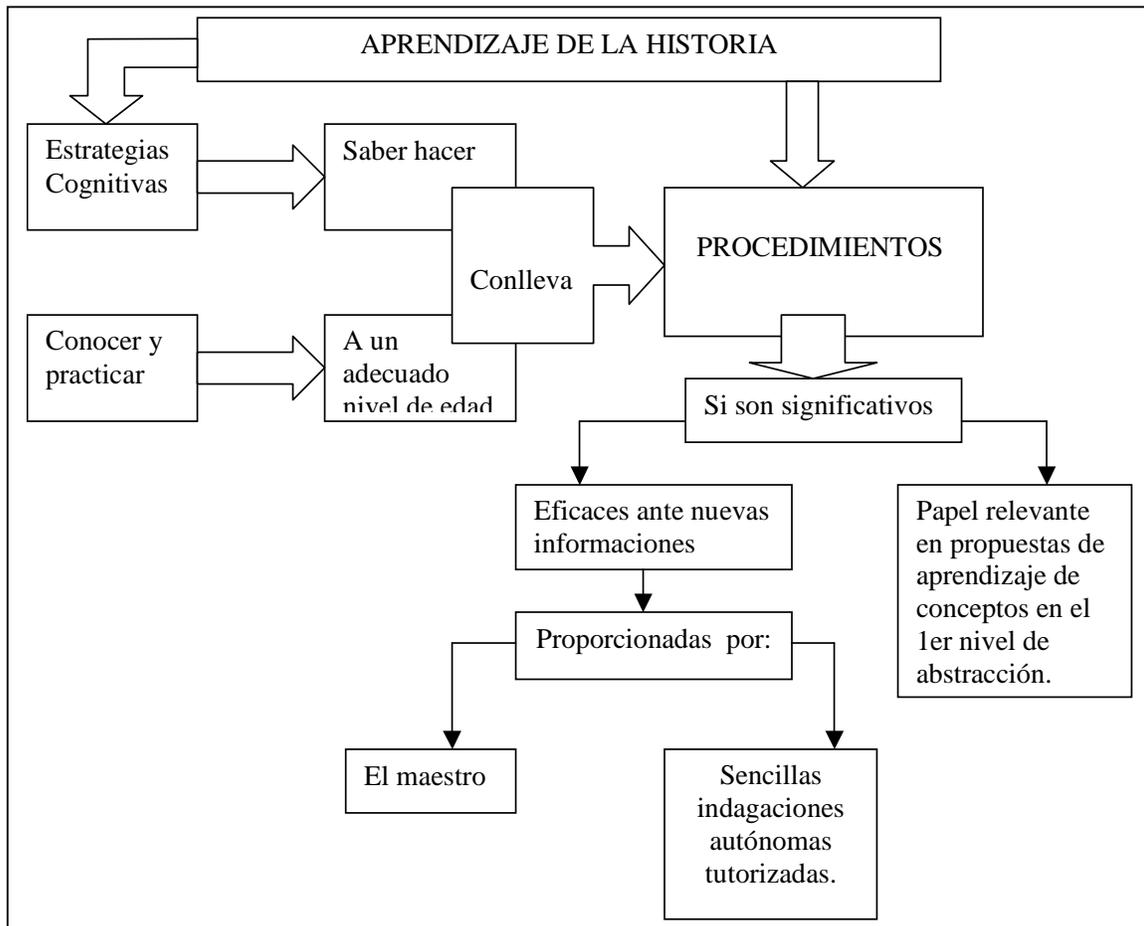
Por tanto, para comprender e interpretar la realidad a la luz del método y la naturaleza del conocimiento histórico, *se desprenden, hasta aquí, dos tipos de conclusiones* (Trepát, 1995):

- Una dirigida a las estrategias cognitivas que se traducen en el *saber hacer*.
- La otra en conocer y practicar teniendo en cuenta su adecuación al nivel de la edad.

Ambas se vinculan a la realización de procedimientos que se derivan del Método de trabajo del historiador. Como condición especial en la enseñanza aprendizaje de la historia, deberán construirse como significativos en los estudiantes, y resultar eficaces en las diversas formas que se obtengan. Entre estos procedimientos estarían:

- Uso y aplicación del vocabulario histórico.
- Identificación y representación de categorías temporales, de duraciones y de ritmos.
- Tratamiento de fuentes sobre hechos del pasado para obtener información.
- Establecimiento de relaciones específicas diversas (continuidad - cambio, similitudes – diferencias, poder – dependencia...)
- Identificación de causas y consecuencias en el marco de una explicación provisional.

Tal y como podemos apreciar en el siguiente esquema:



Esquema No.3. Resumen de conclusiones sobre estrategias cognitivas y su relación con los procedimientos en Historia. Elaboración a partir de (Trepatt, 1995).

En el presente apartado haremos referencia a los procedimientos específicos que provienen concretamente de la disciplina Historia, es decir, a los que se derivan del Método de trabajo del historiador. Principalmente abordaremos aquí, el trabajo con las fuentes y la exposición del contenido histórico aprendido. El desarrollo de este orden enunciado anticipa que para el desempeño de nuestro trabajo hemos aprovechado especialmente que en el contexto cubano, la asignatura Historia de Cuba se introduce a partir del Segundo ciclo de la enseñanza primaria, con carácter introductorio y en función de una edad psicológica que permite avanzar en el tránsito por determinado nivel de apropiación del conocimiento. Se aprovecha también la necesidad universal de que los conocimientos históricos obtenidos y su forma de obtenerlos, sea significativa para el alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tales características permiten contribuir al logro del cambio que se plantea la educación cubana en dicho proceso. De tal manera que se apreciará, una explicación relacionada de los procedimientos derivados del método de trabajo del historiador, las habilidades específicas para la enseñanza de la Historia, y las técnicas de trabajo para extraer la información, que como contenido histórico aporta las obras del patrimonio cultural local. Tal relación, concebida a partir de situarnos en las características de esta edad y los niveles de conocimiento que para ella se establecen y una obtención significativa del conocimiento.

Lo antes expuesto tiene un sustento que parte de considerar que al nivel primario corresponde sentar las bases sobre las que se puede estructurar posteriormente un correcto aprendizaje y la formación integral de la personalidad del escolar.

3. De la estrategia cognoscitiva:

La idea de organizar esta parte de la comunicación a partir del concepto de enseñanza aprendizaje integrador, asumido por la educación cubana, toma para su entendimiento a la referencia cognoscitiva. En ella están presentes autores desde la psicología cognitiva, representantes de la Teoría mediacional del *Procesamiento de la información*. Entre los que mencionamos se encuentra Gagné (1991), de quien Trepát (1995), toma sus planteamientos para apreciar, cómo se produce el proceso de la información para el aprendizaje procedimental en Historia. También en este caso situamos a Beltrán Llera (1993), Mayer (1992), Wittrock (1974). Con sus concepciones, consumamos los planteamientos expuestos en el epígrafe anterior al declarar al patrimonio cultural material interesante y sus posibilidades para, de forma breve y sencilla, inicialmente, lograr motivaciones, aprendizajes significativos, y teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, provocar transformaciones en ellos que conlleven a la modificación del concepto espontáneo a científico. Los planteamientos de Vigostki, respecto a las herramientas psicológicas y recursos nemotécnicos, así como desde la psicología del arte, la importancia de conocer el objeto de la obra de arte, para obtener el mensaje más breve de lo observado, también estarán presentes en este caso al utilizar palabras e imágenes claves. Relacionados allí lo referido al *Aprendizaje Significativo*: Ausubel, C. Coll, Novak y Tobías, éste último en relación a sus criterios respecto a la influencia que ejercen los contenidos interesantes y su relación con el empleo de las imágenes visuales, aspecto muy relacionado con las experiencias obtenidas por Calaf

(1994, 1995, 1996, 2003). También en la declaración de las características del aprendizaje del Patrimonio cultural abordamos de alguna manera la teoría del *Desarrollo Histórico Cultural*: a partir de los planteamientos de Vigostki y la zona del desarrollo próximo.

De forma tal que con el estudio de los resultados de estos autores podemos asumir nuestra propia construcción de lo que precisamos para como condiciones para un aprendizaje significativo en la estrategia cognitiva:

Aspectos organizadores	Componentes de orden de partida	Sistema de acciones
Estrategia cognitiva	Guías para que el estudiante se relacione con la realidad objetiva	Guía para la observación, apreciación de las obras del patrimonio cultural seleccionado.
Selección	Palabras clave de su entorno (lo que ya conoce)	Palabras clave (mensaje, objeto de la obra seleccionada)
Organización	Profundización sencilla en ese conocimiento previo. Relación con el sistema de conceptos históricos que establece el Programa de la asignatura.	Ubicación del objeto en el sistema de conocimientos históricos.
Elaboración	Interiorización de la relación localidad – patrimonio cultural – concepto.	Acciones de interiorización que lo impliquen en el aprendizaje del conocimiento y actividades con la comunidad, valoración, cuidado y conservación.

Cuadro No. 11. Condiciones asumidas para un aprendizaje significativo de la Historia en la estrategia cognitiva.

Planteadas las ideas esenciales del proceder docente para desarrollar una estrategia cognitiva, se hace necesario enunciar los elementos procedimentales para trabajar con los estudiantes.

3.1. De los procedimientos acordes a la edad

En nuestra deducción asumimos como primer concepto, que estrategia cognitiva “*es el arte de coordinar un conjunto de acciones o sistemas de naturaleza mental con el fin de alcanzar uno o diversos objetivos*” (Trepát, 1995:35), la aplicación del procedimiento de obtención e información a partir de distintos tipos de fuente, supone en tal caso, enseñar y aprender habilidades que en nuestro tema de investigación se sitúan en:

1. Sistema de habilidades para la obtención de información a partir de distintos tipos de fuentes: (Según Trepát, 1995)	2. Fuentes: Obras del Patrimonio cultural local (mencionadas en orden cronológico de empleo)	3. identificación y clasificación de tipo de fuentes.	4. Contrastación y fiabilidad
--	---	--	--------------------------------------

Cuadro No. 12 Relación del procedimiento específico de Trabajo con las fuentes y el sistema de habilidades derivado de dicho procedimiento. En su elaboración se emplean planteamientos de Trepát (1995)

Es en la combinación ordenada de las operaciones descritas, que podrá alcanzarse el objetivo de obtener una o diversas informaciones de carácter histórico a partir de una correcta interrogación a las fuentes. Se trata en esta comunicación de que:

CON LAS OBRAS DEL PATRIMONIO CULTURAL LOCAL COMO RECURSO Y CONTENIDO	
Los estudiantes	Los Profesores
<ul style="list-style-type: none"> - Puedan contar con los recursos que ubicados en la localidad en su paso cotidiano, le permitan contrastar por la vía de la obtención de información de contenido histórico, la veracidad de lo que su maestro le ha transmitido en clases. - Apliquen el concepto histórico aprendido desde comprobar y mejorar sus conocimientos previos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuenten con una guía inicial de elementos factibles de presentar al alumno la posibilidad de probar en la actualidad el contenido histórico que le ha explicado del pasado. - Tengan Un punto de partida para diagnosticar y evaluar posteriormente, el nivel inicial y grado de avance del conocimiento alcanzado por sus alumnos

Cuadro No. 13 Resumen comparativo de obtención de resultados para alumnos y maestros de la relación Patrimonio Cultural como recurso y contenido de enseñanza del conocimiento histórico.

3.2. Patrimonio Cultural de la localidad: contenido interesante de una enseñanza contextualizada.

En este epígrafe utilizamos como referentes teóricos que aportan a la propuesta que se describirá, voces de autores que nos guían como Bestard (2003), Komar, F. (2001), Rioseco, M. (2000) y Heckman y Weissglass (1994), Bueno Velazco y Martínez Herrera (2002), entre los más mencionados. Situamos como punto de partida los resultados de investigación realizados por Bestard G (2001 y 2003)², en que utilizó la enseñanza de la Historia contextualizada desde el patrimonio cultural local, específicamente la ciudad de Cienfuegos, en la etapa 1993 - 2003.

² Bestard González, M. C. (2003) Tesis doctoral: La formación del profesorado en la enseñanza de la Historia a través del Patrimonio Cultural: Cienfuegos 1993 – 2003. Directora de Tesis: Dra. Roser Calaf Masachs. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España. 844p.

Una potencialidad educativa de la ciudad, nada despreciable, se erige al desarrollar la comunicación: la ciudad de Cienfuegos ha obtenido para su Centro Histórico, la declaración de Patrimonio Cultural de la Humanidad³, por lo que además de autores que refieren aspectos educativos relativos al contexto sociocultural, se apreciarán en este epígrafe vocablos que resultan de la autoría de Millán H. (2005) quien tuviera a su cargo, desde la Oficina de la Dirección Provincial de Patrimonio en Cienfuegos, toda la conformación del expediente que daría después tan honrosa condición a la ciudad de Cienfuegos. Esta información la consideramos como la *interpretación del patrimonio cultural in situ*, que como docente se utiliza en primera instancia por su calidad científico – técnica, para ser *reinterpretada* a la luz de las necesidades del proceso docente educativo que se desarrollara y en función de las características de la edad escolar con que se trabaje la propuesta de contenidos curriculares.

Abordar el contexto en una investigación educativa conlleva a reflexionar respecto a las características que componen el hecho educativo, es decir, tener en cuenta qué circunstancias rodean o condicionan ese hecho. Bestard G (2003). Esto permitirá posteriormente “enfrentar el problema de la contextualización de los contenidos disciplinares en función de la significatividad social y cultural”. Komar, F. (2001:2)⁴

Rioseco, M. (2000:4) y Heckman y Weissglass (1994)⁵, son partidarios de que el contexto y las circunstancias sociales son variables que interactúan con las características individuales para promover el aprendizaje y el razonamiento.

Desde el punto de vista de la investigación cualitativa, Bestard (2003) utilizó los planteamientos de (Rodríguez Gómez G. Et al. 1996: 152), para denominar a la contextualización como *aquel conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y*

³ En la 29 sesión del Comité del Patrimonio Mundial, celebrada en Durban, Sudáfrica, el 15 de Julio de 2005, fue aprobado por unanimidad el Centro Histórico Urbano de Cienfuegos Patrimonio Cultural de la Humanidad.

⁴ Komar, F. (2001) “La formación docente y la descontextualización de contenidos en la educación física. Revista Digital EFDeportes. Buenos Aires. Año 7. No.35 – abril – 2001. <http://efdeportes.com/efd35/formd.htm>. Citado por Bestard G. (2003)

⁵ Citados por Bestard G. (2003) en “La formación del profesorado en la enseñanza de la Historia a través del patrimonio cultural local: Cienfuegos 1993- 2003” Tesis Doctoral. Directora de Tesis Calaf Masachs, R. Universidad de Oviedo, España. 844 p.

culturales en las que se sitúa el proceso de observación. Distinguimos aquí, un contexto local (cercano e inmediato). Junto a la ilustración – descripción de los elementos físicos (espacio, objetos), sociales (individuos, grupos, roles), culturales (lenguaje, materiales, conocimientos) que rodean al desarrollo del hecho educativo, *resulta esencial la alusión a los componentes históricos del lugar*⁶ en que se produce nuestro acontecimiento: el hecho educativo. Para tales efectos han sido vitales y resultados necesarios de mencionar en esta comunicación, a las investigadoras cienfuegueras: Martín Brito (1989), Sueiro (1998) y Moya Padilla (2001).

Será preciso así, antes de desarrollar lo específico del epígrafe, posicionarnos con nuestras ideas respecto a la contextualización. Plantearemos como punto de partida el pensamiento de algunos autores.

3.3. La contextualización del contenido de enseñanza: potencialidades para la historia local.

En esta perspectiva, la elección del contexto es muy importante y representa una enorme responsabilidad para el profesor, quien debe estar abierto a considerar el valor de las diversas actividades en un determinado contexto social. El profesor debe elegir las experiencias de la clase tomando en consideración tanto la historia individual de los estudiantes y sus motivaciones, como el ámbito sociocultural del cual ellos proceden, es decir, su entorno más cercano. Debe tener presente que el aprendizaje se produce mejor en un clima de cooperación, donde la ganancia individual se traduce en ganancia para el grupo.

La elección del contexto contribuiría a que la actividad sea original, y que los alumnos podrían, así, ver que el conocimiento de una asignatura como es la Historia, forma parte de una compleja red de valores y actividades que afectan al entorno y a la sociedad. De aquí que los contextos que promueven el interés en los estudiantes resulten de tanta importancia para promover el aprendizaje significativo. Por una parte, el contexto evoca situaciones conocidas que sirven para establecer asociaciones; por otra parte, la estructura afectiva del alumno se utiliza como elemento facilitador del aprendizaje.

⁶ Rodríguez Gómez, G. Et al, 1996. Metodología de la Investigación Cualitativa. Editorial ALJIBE. 378p.

La idea sería entonces buscar modelos que sirvan para estructurar entornos instruccionales, considerando diversas presentaciones de los tópicos, y contextualizando a partir de los problemas que afectan a la sociedad.

Describir el contexto de la ciudad permite situarnos en el enfoque de una enseñanza contextualizada. Es decir, la idea es que *si se enseñara en el contexto del mundo real, el aprendizaje sería significativo*. Rioseco M. Y Romero R. (2000)⁷. Una de las condiciones para que ocurra el aprendizaje significativo, *es que el material a ser aprendido sea relacionable (o incorporable) a la estructura cognitiva del aprendiz*. (Moreira, 1994).

A partir de la temática emprendida, el contenido que sigue, respecto a la ciudad, será desarrollado desde la concepción de que *son precisamente los contextos cercanos a la experiencia cotidiana los que tienen sentido para los alumnos, le despiertan sus intereses, les favorecen una disposición positiva hacia el aprendizaje*. Tendremos en cuenta así *el contexto de las artes, las sensaciones y percepciones y el contexto de las responsabilidades ligadas a la vida en sociedad*. Rioseco M. (2000:6)

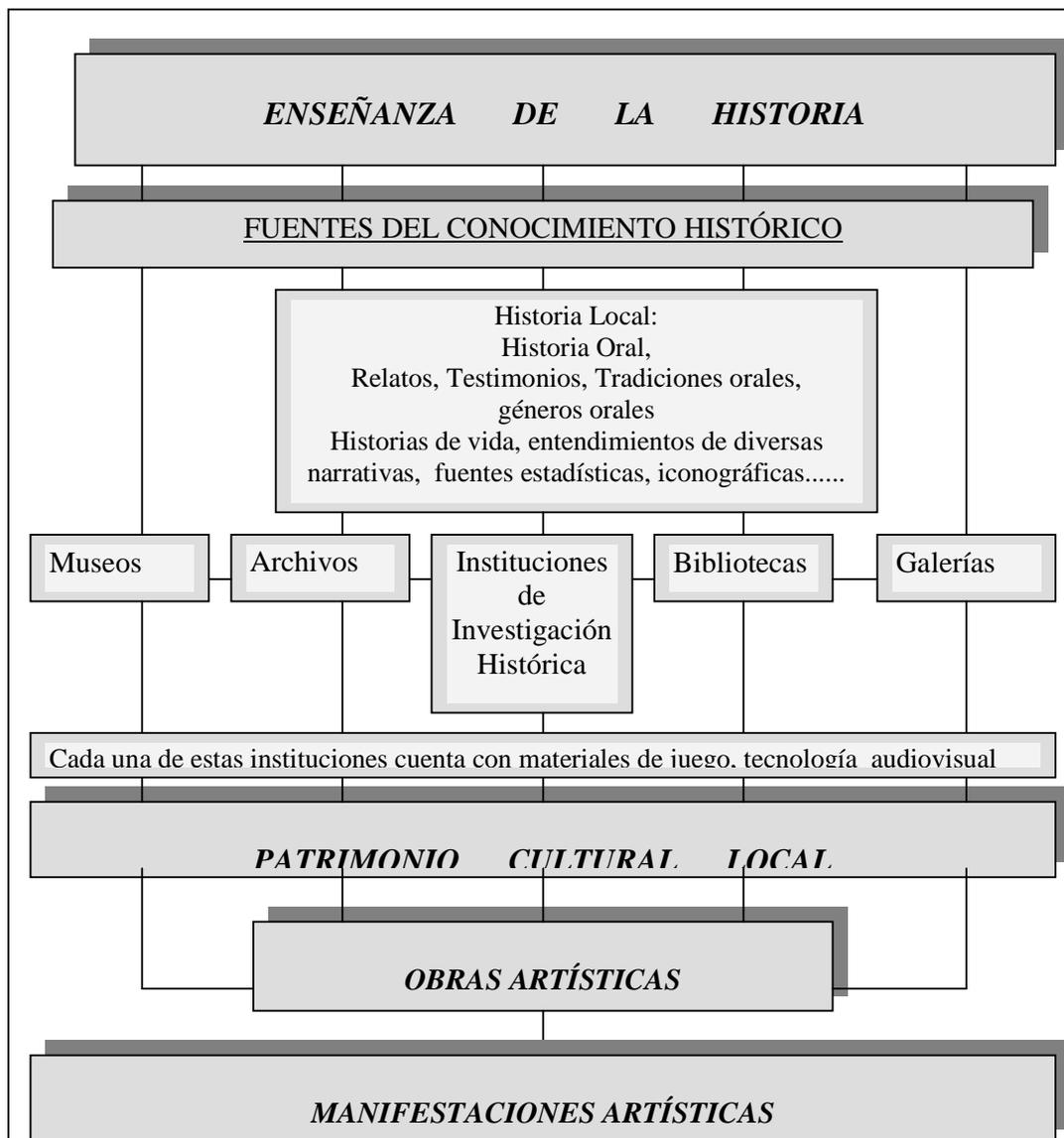
3.4 La observación directa del docente para la enseñanza aprendizaje de la Historia: El trabajo previo en las instituciones culturales de la localidad contenedoras de Patrimonio Cultural.

Los docentes que enseñan la Historia en el nivel escolar primario, requieren una formación pedagógica que les permita encontrar la mayor cantidad de información procedente de las fuentes del conocimiento histórico en la localidad para ilustrar con la mayor cantidad de imágenes mentales, cada una de las representaciones del conocimiento histórico que exigen las características de esta edad. Necesitan formarse en el conocimiento y empleo de un amplio caudal de fuentes que les admita satisfacer las exigencias cognoscitivas de la asignatura en esta etapa de la vida en la escuela, porque de acuerdo con el desarrollo escolar alcanzado, aumenta el nivel de complejización en destrezas que van adquiriendo. La formación de los maestros, para la enseñanza de la Historia de Cuba con alumnos de 5º grado, requiere del desarrollo de habilidades profesionales en el empleo de procedimientos que se acerquen al Método de

⁷ Rioseco G. M. Y Romero R. 2000. “La contextualización d la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo”. 9p. <http://www.campus.oei.org/equidad/rioseco3.PDF>

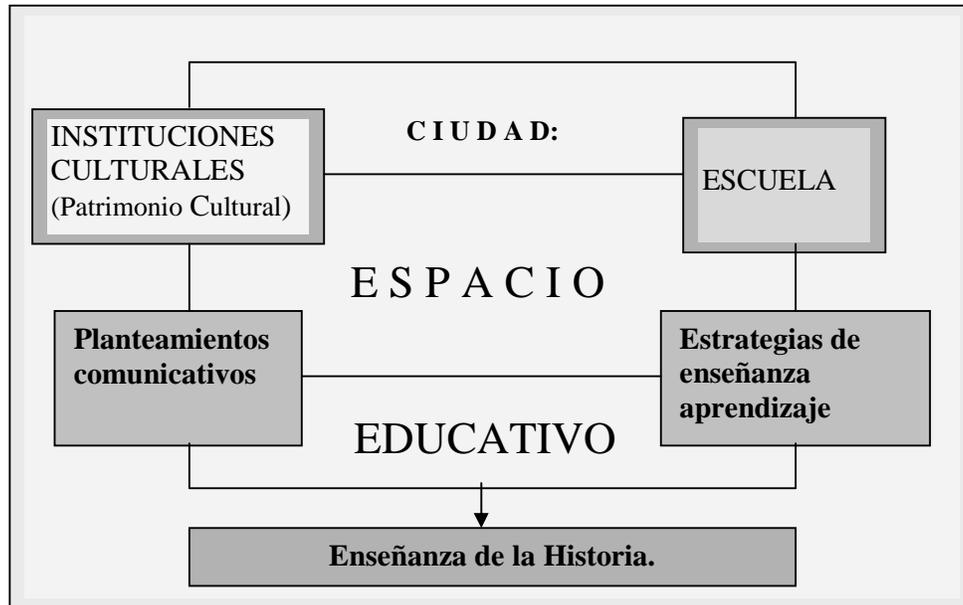
cómo es el trabajo del historiador. El trabajo con las fuentes del conocimiento histórico satisface estas necesidades. Primero será preciso saber utilizar los recursos de enseñanza que se encuentran ubicados en los espacios públicos por los que habitualmente el estudiante transita.

A continuación presentamos el esquema de un panorama que desde este punto de vista ilustra el análisis a realizar para obtener la respuesta que en la práctica hemos logrado organizar. Su interpretación facilita apreciar las relaciones establecidas entre la enseñanza de la Historia y las fuentes del conocimiento y el Patrimonio Cultural y las instituciones culturales que lo atesoran y organizan. Con ellas, las posibilidades de empleo del Patrimonio Cultural como recurso de enseñanza de la Historia. En primer lugar se podrá distinguir el empleo de los diferentes espacios, ubicados en la localidad contenedores de patrimonio. En segundo lugar, observar la relación con las manifestaciones artísticas de las obras apreciables en los diferentes espacios abiertos de la ciudad. Hay que tener en cuenta que no todas las fuentes tienen un mismo tratamiento como recurso para la enseñanza de la Historia a través del Patrimonio Cultural local.



Esquema No.4. Panorama de las relaciones entre la enseñanza de la Historia y las fuentes del conocimiento con el Patrimonio Cultural y las Instituciones culturales de la localidad. Elaboración a partir de la *estrategia formativa* desarrollada.

De esta manera estamos en condiciones de aseverar que los docentes necesitan apreciar la localidad en que se desarrolla su actividad y en ella utilizar los espacios que existen para la comunicación del Patrimonio Cultural. Este conocimiento, debe figurar en el *inventario inicial*; luego se plantea la condición de conferirles un *tratamiento metodológico*. Tal proceder permitirá aprovechar lo que comunica cada obra del Patrimonio Cultural para la enseñanza de la Historia.



Esquema No. 5. Relaciones entre la escuela y las instituciones culturales de la localidad, con el espacio de la ciudad, para la enseñanza de la Historia. Elaboración a partir de la experiencia con la *estrategia formativa*.

4. La ciudad de Cienfuegos en Cuba: Contexto local seleccionado para los contenidos curriculares.

La ciudad de Cienfuegos es un centro generador de cultura y creatividad. Para hablar de las bondades culturales de esta ciudad hay que remontarse a sus orígenes, incluso, antes de su fundación. Un elemento específico en la afirmación que inicia el párrafo está relacionado con la importancia de su ubicación geográfica.⁸ La bahía, con sus beneficios naturales incluidos, representó un importante factor como testigo de la *oleada de inmigrantes de que fue objeto. Ambos factores, junto al deseo de progreso, unieron a sus pobladores. Por lo que el rápido desarrollo de esta ciudad, en*

⁸ Geográficamente hablando: La Provincia de Cienfuegos está situada en el centro sur de la Isla de Cuba, con una extensión territorial de 4177,2 Km² de superficie. La parte oeste es una zona llana y abarca el 73,5% del área total del territorio, mientras que la zona de colinas o premontañosa se localiza al oriente y nordeste y representa el 9,9%. El sur está contorneado por el mar con costas abrasivas y acumulativas, en algunos casos formando plazas. En la Sierra de Trinidad se encuentra el Pico San Juan con 1 150 metros sobre el nivel del mar. Esta sierra posee numerosos accidentes naturales como cavernas, saltos de agua y farallones. En ella se encuentra la cueva Martín Infierno que contiene la mayor estalagmita de Cuba y el mundo. La temperatura promedio anual es de 25oC. El promedio de precipitaciones por año es de 1400 mm. La humedad relativa es de un 77%.

*dependencia de las condiciones históricas sociales de la época, dependió mucho de la acción de sus habitantes*⁹.

Por tal razón nuestra reflexión¹⁰ abarcará una mención desde Cuba y España en la época colonial hasta la actualidad. Detallar este contexto físico y social, proporcionará la comprensión de los contenidos que curricularmente se proponen. La razón fundamental de su empleo consiste en la oportunidad de aprovechar para los docentes (tanto en formación inicial como permanente) los textos de una obra que constituyen, por su valor, no solo informativo –cultural, gracias al resultado de investigaciones locales, un valor añadido para los docentes: motivador y educativo, utilizado así su contenido, como una primera *interpretación del patrimonio cultural in situ*.

4.1. Los detalles locales del proceso fundador de ciudades: Especificidades de la localidad de Cienfuegos

El tema de la fundación de Cienfuegos es perfectamente asociable a la derivación universal – nacional – local que debe enfrentar el docente porque enseña el momento en que históricamente Cuba formó parte de las colonias de España en América tal naturaleza trajo por consecuencia que sus colonias recibieran las influencias culturales procedentes de la metrópoli. España trasladó a Cuba las huellas heredadas del siglo XIX:

“Entre ellas, las del proceso de fundación de ciudades, cuyo auge y desarrollo se manifiesta en dicho siglo desde la escala nacional a algunas localidades. En cuanto a lo que nos interesa resaltar con este fin, es necesario tener en cuenta algunos elementos que guardan relación con sus orígenes desde dicho proceso de fundación de ciudades: los resultados del trabajo de la Comisión del Conde de Mopox. Así como el fomento de la población blanca en la Isla.

La huella del proceso fundador de ciudades en la ciudad de Cienfuegos tiene sus antecedentes en los resultados de los proyectos realizados por la Comisión del Conde Mopox (1801) con relación a la conducción de las aguas, porque “de

⁹ Martín Brito, L. (1989), (2008) Tesis que dirigiera en la carrera de Licenciatura en Estudios Socioculturales respecto a La huella francesa en el desarrollo de Cienfuegos.

¹⁰ En dicha reflexión se citarán en cursiva, párrafos que corresponden a la tesis de Martín Brito, L. (1989).

todos los proyectos de la Comisión de Mopox, ninguno de tanta belleza y con más probabilidades para su pronta realización como los confeccionados para la Bahía de Jagua” (Martín Brito, L. 1998:35) ¹¹

Cronológicamente, un antecedente de este proceso fundador debe ser abordado en la exposición de los conocimientos históricos, la potencialidad de la bahía como motivo inicial para el desarrollo de la ciudad: la *trilogía puerto-azúcar-ferrocarril*.

4.2. La Bahía de Jagua en Cienfuegos: contexto inicial para los contenidos curriculares.

La bahía de Jagua en Cienfuegos, cobra especial significado en esta comunicación, por cuanto desde el punto de vista medioambientalista, la presencia del agua representa tradicionalmente un potencial interesante que provoca el disfrute de espacios altamente valorizables dentro de las sensibilidades colectivas cuando de temas del medio ambiente y calidad de vida se trata.

El agua representa un factor potencial de embellecimiento y de valorización urbana que permite hacer más holgado el tejido urbano y puede dar lugar a un tratamiento paisajístico de calidad. El agua se presta a todos los juegos de espejo y de decorado urbano. Así, la integración del agua en su calidad de elemento atractivo de composición urbana es a menudo el principal motor de acciones de beneficio sociocultural, que en manos de las administraciones públicas locales que, como es natural, van a esforzarse por atraer nuevas actividades pero también por respetar el interés general y por responder a las expectativas y a las necesidades de su comunidad. Es un recurso medioambiental y paisajístico que induce a un reto urbano fundamental.

Para comprender la importancia de la bahía como elemento geográfico natural en la fundación de Cienfuegos y su posterior desarrollo como ciudad, encontramos en las palabras de Martín Brito (1998) elementos que aseveran dicho planteamiento:

¹¹ Las conclusiones de la autora en estas páginas resultan de la consulta realizada a la obra de la Dra. Lilia Martín Brito “El desarrollo urbano de Cienfuegos en el Siglo XIX (1989) y del artículo publicado por el Boletín de la Asociación para el Estudio de los Exilios y Migraciones Ibéricas Contemporáneas (AEMIC) - Nº 3 / 1998. **AEMIC** - Departamento de Historia Contemporánea - UNED – titulado “Asociacionismo de la emigración española a Cienfuegos en el siglo XIX” de la Dra. Victoria Sueiro Rodríguez

“Los Proyectos realizados para el fomento de una ciudad en la bahía de Jagua, son de gran belleza, incluyen un plano de la bahía como tal, uno para el complemento de su fortificación, iniciada a partir del Castillo de Nuestra Señora de los Ángeles de Jagua, y el de la ciudad como tal.”

(Martín Brito, L. 1998:35)

Esta evidencia en la obra de Martín Brito, propicia al docente dos elementos fundamentales para la selección de los contenidos históricos que debe derivar del Programa nacional de la asignatura hacia los contenidos locales referidos al tema de la fundación: la bahía y la fortificación militar en la época colonial. Ambos temas son tratados en la posibilidad de que desde temprana fecha, contar con la bahía ya era un elemento a favor de la comunicación para el desarrollo, a la vez que su protección por medio de la fortificación aseguraba: recursos, especialistas, mano de obra, población para proteger... todos, factores necesarios para el progreso como ciudad. Todo lo cual pudo comprobarse en los elementos que como núcleo de su tesis señalara Martín Brito:

“Algunas ciudades alcanzan su cenit en la primera mitad del siglo XIX, tal es el caso de Cárdenas, otras logran su mayor desarrollo en la segunda mitad del siglo, es el caso de Cienfuegos. Pero hay que buscar las causas de su acelerado desarrollo en la conjunción de la trilogía puerto-azúcar-ferrocarril. ... En la zona occidental de Cuba muchos fueron los ejemplos de ciudades desarrolladas en el siglo XIX, pero ninguno como los de Cienfuegos y Cárdenas; estas se encontraban en regiones privilegiadas, la trilogía puerto-azúcar-ciudad, se da en ellas como en ninguna otra población de Cuba”.

Estos detalles como antecedente de la fundación permiten al docente una dotación de contenidos patrimoniales, históricos y culturales para derivar al plano local el tema orientado en el Programa nacional de la asignatura y a la vez, localizar evidencias que en la actualidad, cada vez, la Oficina del Historiador de la ciudad y sus instituciones contenedoras de patrimonio cultural, promueven su conocimiento de la forma más diversa.

4.3. Para el contenido histórico de la fundación de la ciudad: Sus antecedentes en Fernandina de Jagua.

Variadas oportunidades tiene a su favor el docente en la ciudad cienfueguera para, desde la labor de las instituciones culturales del territorio, obtener el conocimiento que debe enseñar respecto a la fundación de la ciudad y a la vez, incitar a los estudiantes a participar de las acciones socioculturales que estas realizan para promover este conocimiento: los detalles de la fundación descritos en el acta de la ciudad, atesorada en las instituciones culturales contenedoras de Patrimonio Cultural, actualmente, detalles de esa misma acta, plasmados en letras doradas en el asfalto, muy cerca del lugar donde tiempos atrás se desarrollara la fundación, la pintura mural que conservan el archivo provincial y el salón de protocolo del Palacio de Gobierno en Cienfuegos. Pero también, la acción performativa y dramatizada que realiza el conjunto de actores procedentes de otra institución cultural poco aprovechada para estos fines: el Centro Dramático de Cienfuegos. Todas las ideas de utilización expuestas constituyen para el amplio y polisémico concepto de patrimonio cultural, ejemplos de la cultura artística y literaria desarrollados en Cienfuegos fruto de la creación de sus artistas locales. La evidencia científicamente argumentada puede encontrarse en variadas obras, pero sin dudas la obra de Martín Brito, (1989) constituye una guía para la búsqueda docente:

El momento en que se decreta en 1817, por Real Disposición “El fomento de la Población blanca en la Isla”¹² es otro elemento relacionado con los orígenes de la ciudad. “Fernandina de Jagua surgiría dos años después en medio de un ingente proceso poblador”. (Martín Brito, L. 1998:35)

Tomando como guía la referencia que este fragmento hace a la fundación de la ciudad, esta autora recurrió a los servicios de búsqueda de otra institución cultural en la ciudad: la Biblioteca Provincial. Por lo que el texto que en cursiva se presenta a continuación constituye una redacción que a modo de resumen para la docencia fue realizado por la autora fruto de estudios de documentos sobre la fundación de la ciudad guardados en los archivos de la Sala de Fondos Raros de la Biblioteca “Roberto García Valdés” y del Archivo provincial de Cienfuegos, así como notas al pie añadidas durante su desarrollo

¹² Martín Brito L. (1998:35) “condición indispensable para contrarrestar la cada vez más abrumadora población negra de la Isla que iba aparejada a la economía de plantación azucarera”

tomadas de Martín Brito, como forma de evidenciar en otras obras reconocidas la información obtenida. A este proceder es que denominamos la *reinterpretación del patrimonio cultural in – situ*, por parte del docente.

La Real Cédula del 21 de octubre de 1817 concede, a Don Alejandro Ramírez, (que en julio de 1816 funge como nuevo gobernador), y a Don José Cienfuegos y Jovellanos, facultades para fomentar la población blanca en la Isla. En este intento apoyan a Don Luis Juan Lorenzo D'Clouet de Piette (Teniente Coronel y Agregado al Estado Mayor de La Habana) en su propuesta del 1ro de enero de 1819, de fundar una colonia en la Bahía de Jagua.¹³ Llevaría por nombre Fernandina de Jagua: Fernandina en honor al rey de España Fernando VII y Jagua, era el nombre que los aborígenes le habían dado al cacicazgo ubicado en este espacio.

Convenidos los trámites de la colonización, D'Clouet vino el 8 de abril con más de 40 colonos franceses procedentes de Burdeos: labradores, artesanos, antiguos vecinos naturales de La Louisiana. Al llegar se ubicaron cerca de las márgenes del Río Saladito (antes había ocupado el lugar un poblado aborígen) pero el 19 de abril, D'Clouet recibe la sugerencia de Don Agustín de Santa Cruz respecto a la conveniencia de trazar la población en la Península de Majagua, sitio por donde el Ingenio Candelaria¹⁴ embarcaba su azúcar.

Bestard González, M. C. (2003)

Es en este espacio donde el 22 de abril de 1819 Don Louis D'Clouet con más de 40 colonos franceses realizó el acto de fundación de la colonia Fernandina de Jagua, quedando este, reservado a Plaza de Armas y centro de las 25 manzanas que componen

¹³ Martín Brito L. (1998) Para estimular tal proyecto facilitaron algunas gratuidades en tierras y ajustes en cobros determinados y el 9 de marzo de 1819 se firmó el contrato que dio origen legal a la fundación de la colonia Fernandina de Jagua.

¹⁴ Tuvo sus orígenes en un período de florecimiento en cuanto a la fundación de ingenios en este territorio. Es una de las evidencias materiales más completas con que cuenta el país para mostrar el complejo fenómeno de la industria azucarera que ha sido la base económica de nuestro desarrollo como región. Se conservan aún sus edificaciones como muestra de la arquitectura vernácula e industrial típica del siglo XIX cubano. Datos extraídos de artículo publicado en la revista cienfueguera “Conceptos” No.25 de 1989 “Batey del Ingenio Carolina”.

la colonia en sus inicios. Rememorar los hechos de la fundación de la ciudad ha sido por siempre un motivo de orgullo para los cienfuegueros, quienes se complacen con el asombro de sus interlocutores, cuando estos pueden conocer que se trajo una pareja de palomas y se echó a volar una de ellas... y que una frase que siempre recuerdan con agrado sus ciudadanos es “*la fe, el trabajo y la unión*”.



Foto No. 1. Pintura mural que representa el momento de la fundación. Al centro D. Luis D'Clouet en el momento de realizar una tradición de su lugar de procedencia, se le aprecia empleando una pareja de palomas. Obsérvese a la derecha, la figura de la persona que levanta el Acta de la Fundación.

Este trascendental momento que antes solo podía evidenciarse en el Acta de fundación de la ciudad conservada en el museo, hoy es disfrutable, gracias a la recreación desde la cultura visual, con solo caminar por el centro del parque, cerca de la roseta que marca el punto de partida para el trazado ortogonal de la ciudad en memoria del día de su fundación.



Foto No. 2 Lugar que marca el espacio desde donde se fundó la ciudad, contiene los datos de la fecha de la fundación y el primer nombre que llevara en ese momento: “Fernandina de Jagua”.

4.4. El trabajo en las instituciones culturales de la localidad contenedoras de Patrimonio Cultural.

El contenido de este epígrafe representa en nuestra propuesta, una guía para los docentes. Con su desarrollo pormenorizado, se busca despertar el interés en los docentes por las posibilidades de obtención de conocimiento histórico que puede lograrse con un adecuado trabajo con la fuente. Se sugieren los pasos, sobre todo previos, que requiere dar el docente antes del desarrollo de sus clases. Comparamos la siguiente descripción con las “*miradas*” anticipadas que deberá realizar el docente, y con ellas ponerse en el lugar de sus estudiantes en relación con sus intereses, necesidades y expectativas, salvando las diferencias de edad. El desarrollo de esta experiencia nos permite enunciar las siguientes fases de trabajo con el Patrimonio Cultural:

- a) Los docentes deben experimentar personal y previamente, las “*miradas a las obras de arte*” tal y como quisiera lograrlo en sus alumnos.
- b) Los docentes asumen este proceso previo, como parte de la actualización de su propia formación permanente.

Estos ejercicios, le darán la oportunidad al docente de no ofrecer una historia acabada, sino de apreciar personalmente los procesos de cambio y continuidad. Esto es debido a que:

- Continuarán seleccionándose nuevas obras del patrimonio.
- Los artistas seguirán creando y sus interpretaciones de la realidad serán diferentes.
- Las obras ya abordadas siempre serán apreciadas con una nueva mirada.

Pero entre lo más importante que deseamos destacar es que la *formación del docente* seguirá incrementándose, nuevas “*miradas*” se aplicarán. La preparación de la clase del curso anterior ya no le servirá porque los estudiantes que recibe, no serán los mismos.

Pretendemos proponer un sistema de acciones con las fuentes que los docentes necesitan y que constituyen el resultado de nuestra práctica en la aplicación de tales procedimientos de trabajo.

1. Estudio de los contenidos del programa de la asignatura. (Apreciar las indicaciones que se vinculen al conocimiento del Patrimonio Cultural)
2. Análisis de los espacios que en la localidad guardan relación con los contenidos del programa y que también se vinculan al Patrimonio Cultural (a modo de conocimiento previo de los propios docentes).
3. *Primera mirada: (general) Inventario¹⁴⁴ de espacios – fuentes de conocimiento relacionadas con los contenidos del programa.*
4. Análisis de contenido de las fuentes halladas, comparación con los contenidos a enseñar en el grado. Selección de aquellos que reúnan las condiciones para ser propuestos a los alumnos como fuentes de conocimiento histórico y sus posibilidades de contrastar información.
5. *Segunda mirada: (selectiva - directa) Descripción, ubicación, detalles de la obra. Relaciones concretas con el contenido de la Unidad. Formas de explotación didáctica.*

¹⁴⁴ Ver al final del capítulo, Tabla 2.20 con los rasgos que se propone que contemple este “Inventario”.

6. *Tercera mirada*: (imaginario de posibilidades de aplicación) *Relación de las fuentes seleccionadas con los posibles conocimientos previos que a criterio del maestro deben tener los alumnos. Relación con los contenidos a abordar con otras asignaturas. Posibilidad de actividades integradas, tanto desde el punto de vista docente como extradocente.*
7. La ampliación de los horizontes de trabajo se puede establecer a partir del conocimiento de las funciones y características de otros espacios: las instituciones culturales del territorio que desarrollan labor de comunicación del patrimonio. Obtendrá así el docente:
- Apoyo especializado, es decir, conocer qué posibilidades de relaciones pueden establecerse con estas instituciones.
 - Con ellos podrá prever un plan de acciones que puede presentar ante su colectivo docente y obtener nuevas relaciones de trabajo y posibilidades de actuación integrada.
 - Todos obtendrán de una forma u otra el beneficio de la organización:
 - *Para la escuela*, en el plano de los aseguramientos generales del curso, constituirá una forma de conocer las necesidades de ese grado para el desempeño de su tarea y el cumplimiento de sus objetivos.
 - *Para el maestro*, una planificación del trabajo encaminada al logro de sus objetivos, en la que si se lo propone, mediante la concepción de un proyecto, puede hasta permitirse la solicitud de determinados aseguramientos procedente de otras instituciones.
 - *Para la institución cultural*, una forma de asegurar, la participación activa y consciente de usuarios, así como la planificación de algunas de sus actividades en función de los intereses de la escuela.

4.5. El Archivo provincial y el Acta de la Fundación de la ciudad de Cienfuegos.

A modo de ejemplo de trabajo previo con una fuente histórica que a su vez constituye un bien patrimonial se sugieren las actividades de trabajo metodológico previo del docente referidas al *Acta de la fundación de la ciudad*. Esta fuente histórica constituye el punto de partida del trabajo con las fuentes y el procedimiento metodológico que seguiremos con este documento, se identifica con el que realiza un historiador en un archivo histórico.

Para explicar las formas de organización metodológica con esta fuente histórica, tenemos que partir del lugar donde se encuentra ubicada. El Archivo provincial conserva tan importante cantidad de documentos que para el manejo más cotidiano de los diferentes usuarios que allí acuden se facilita siempre el trabajo con una fotocopia. Para ser apreciada y valorada con toda su potencialidad en la vitrina donde está el documento, existen fotocopias de los planteamientos museográficos de museos de la ciudad (como es el Museo Naval y el Museo Provincial en la ciudad de Cienfuegos), donde hay evidencias vinculadas con el documento. Pero ya hoy, luego de que el Centro Histórico de Cienfuegos fuera declarado como contenedor de Patrimonio Cultural de la Humanidad, las gestiones para la promoción del conocimiento del patrimonio cultural han permitido que el acta sea leída desde el asfalto, en la Plaza, hoy Parque José Martí, muy cerca del lugar de la fundación.

Al desarrollar las acciones previas del maestro con este documento, hemos previsto hacerlo desde los planteamientos que *para el trabajo con archivos provinciales y /o municipales* propone (González Marzo, 1994: 65 –71) por contener la mayor cantidad de posibilidades organizativas para el inventario que el docente deberá organizar, a fin de emplear esta fuente de conocimiento histórico en el trabajo con los estudiantes in situ. Por lo que anticipamos que el texto que desarrollamos a continuación, no tiene otro fin que el de proporcionar al maestro un punto de partida en la organización metodológica del trabajo con las fuentes.

A fin de que pueda comprenderse cómo abordamos la tabla siguiente, declaramos que el texto de la columna de la izquierda corresponde a las concepciones de González Marzo (1994) y que el que aparece en la columna de la derecha corresponde a la sugerencia de esta autora para obtener la información localizada que deberá realizar el docente con el documento. Se demuestra así, que la diversificación de las fuentes garantiza una enseñanza – aprendizaje de la Historia más significativa.

FUENTE: ACTA DE LA FUNDACIÓN DE LA CIUDAD DE CIENFUEGOS	
Archivos Documentales.	Con relación al documento seleccionado
- Criterios de selección	- Proximidad geográfica al centro. - Archivo Provincial - Datos sobre la ciudad.

- Problemas de accesibilidad	- Falta de espacio para asistir allí con más alumnos. Tiempo para preparar a todos los alumnos.
- Tipos de archivo histórico	- En dependencia del tipo de documento – fuente a conservar.
- Posibilidades de utilización de sus fondos	- Por medio de reproducciones (fotocopias) - Auto preparación del maestro. - Visitas de alumnos organizados previamente por equipo y tareas.
Proceso a desarrollar en los Archivos Históricos.	
<p>1. <u>Vías que se proponen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de documentos originales. - Una iniciación a la investigación histórica que vaya a desarrollarse en el propio archivo o en el campo escolar con datos desde el archivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización del documento histórico como recurso. - Pocos alumnos, tareas sencillas. Requiere de etapa de preparación: <ul style="list-style-type: none"> - Para el maestro: labor de investigación, coordinación de la actividad, control de su desarrollo... - Para el alumno: preparación previa respecto a educación en la conducta a asumir en el lugar, preparación en la forma de acceder a la información, trabajo con la fuente.
<p>2. <u>Labor previa del maestro:</u></p> <p>a) <u>Planteamiento del problema:</u> identificación de elementos significativos y pertinentes que estén presentes en los documentos históricos como elementos problemáticos.</p> <p>b) <u>Construcción del modelo teórico:</u> Tener en cuenta aquellos datos, factores, etc., que tuvieron correspondencia con los niveles de contenidos presentes en el programa de la asignatura.</p> <p>c) <u>Crítica analítica a la fuente documental específica:</u> Al describir la fuente casi siempre se tiene en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación heurística (crítica de autenticidad) - Interpretación hermenéutica (Crítica de sinceridad y exactitud en el establecimiento de los hechos). - Clasificación y ordenación, atendiendo al lugar de origen, fecha, autor del documento. - Estructura: numérica o no numérica. - Sistematización temática y metodológica de acuerdo a criterios estructurales (económicos, políticos, sociales, institucionales). - Contenido y sentido del texto con el objeto de evitar interpretaciones anacrónicas. 	<p>En el caso específico del Acta de la fundación de Cienfuegos requiere el análisis de los contenidos que se plantean para la Unidad IV del programa. Son elementos significativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Causas y orígenes de la fundación. - Participación de los fundadores en el proceso desarrollador. - Denominación de los espacios. - Apreciar el aspecto descriptivo del documento. <p>Consulta de obras que refieran las imágenes de los pueblos de esta época en Cuba. (La Sagra, Pezuela...)</p> <p>- Tener en cuenta, factores fundamentales que incidieron en el proceso de la fundación.</p>

<p>3. <u>Labor conjunta de maestros y alumnos:</u></p> <p>d) <u>Planteamiento de hipótesis de trabajo:</u> Establecer conexión viva entre los contenidos del programa y los hechos y procesos presentados en la fuente documental.</p> <p>e) <u>Labor de los alumnos bajo la supervisión del maestro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de los hechos a través de las fuentes. Explicación causal. - Verificación: las conclusiones se corresponden con la interpretación teórica admitida y planteamiento de la relatividad del conocimiento. (la historia no es una ciencia acabada) 	<ul style="list-style-type: none"> - Significado del vocablo Jagua en lengua aborigen. La vigencia en la actualidad de su significado para los procesos de cambio y desarrollo de la ciudad de Cienfuegos. - Significado actual de las palabras reflejadas en el escudo de la ciudad y expresadas por el fundador. <p>Nuevos estudios científicos están siendo publicados respecto a la fundación de la ciudad que ilustran y explicitan sobre el momento histórico en que se produce, las causas de la fundación, caracterización de la personalidad del fundador, son entre otros los temas que pueden consultarse. Como contrastación de este hecho histórico y el documento.</p>
Posibilidades de utilización didáctica de los documentos	
<p>a) <u>Datos generales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Límites cronológicos - Referencia espacial <p>- Hecho significativo</p> <p>- Conceptos clave</p> <p>b) <u>Consecución de los objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos conceptuales. - Objetivos procedimentales: 	<ul style="list-style-type: none"> - Siglo XIX, año 1819. - Cienfuegos, región central, sur de Cuba. <p>- Fundación de la ciudad. Desarrollo de la industria azucarera. ¹⁴⁶ Establecimiento de la real Cédula de 1817.</p> <p>- Período colonial, desarrollo azucarero, auge del movimiento fundador de ciudades.</p> <p>- <u>Conocer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acontecimiento – proceso: Fundación. Causas, consecuencias. - Relaciones entre los hechos: Boom azucarero, sublevación de esclavos en Haití. <p>- Situar en el espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acontecimiento y proceso. - Situarlo en el tiempo - Secuenciación temporal y significativa. - Clasificación del hecho: Político, económico, cultural. - Fuente primaria: Acta de la fundación. - Fuentes secundarias: Pinturas murales, Himno, Bandera, Escudo de la ciudad. Libros de consulta. - Aplicación de técnica investigativa.

¹⁴⁶ Ver Anexo No. 5 del Capítulo II, fotos de pinturas murales que ilustran el proceso del desarrollo de la industria azucarera.

<p>c) Formulación de preguntas a la naturaleza y carácter del texto.</p> <p>d) Cronología y periodización.</p> <p>e) Duraciones: - Cambio y continuidad.</p> <p>f) Causalidad</p> <p>g) Proyección del pasado sobre el presente y el futuro.</p>	<p>Preguntas a la fuente histórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtención de conocimiento: - Comprender cómo se enfocan los significados. - Captar relaciones en los enunciados. - Captar modelos interpretativos de los acontecimientos y procesos. <p>Situación del documento en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sincronía: Proceso de fundación de ciudades. - Diacronía: Siglo XIX. - ¿A qué aluden los hechos? - ¿Qué coyuntura manifiestan? - Proceso fundador de ciudades. - Blanquear la isla. <p>- Legado valioso de la colonización española: el trazado ortogonal de sus calles, como elemento de modernidad.</p> <p>- La conjunción de los factores: azúcar, puerto, ferrocarril en relación con el desarrollo de la ciudad y otros aspectos más en esa época.</p> <p>- Grado de conservación de la ciudad.</p> <p>- Vigencia del significado de las palabras de su escudo.</p>
--	--

Cuadro No. 14 Acciones previas de localización y organización de la información del trabajo con una fuente Histórica de una Institución de la localidad. Información local organizada a partir de los criterios de (González Marzo, 1994: 65 –71)

Aunque se muestren los detalles organizativos previos que metodológicamente debe acometer el docente como parte de su preparación, la experiencia ha demostrado que debe contar con un nivel mayor de conocimientos para enfrentar el desarrollo de cada concepto. Esto se pondrá de manifiesto en la cantidad de posibilidades de relaciones que logre establecer entre los hechos y la fuente, gracias al conocimiento profundo del hecho y del documento que aborda.

La información que se ofrece a continuación constituye un complemento cultural para el docente sobre dicho contenido. Constituiría parte del *inventario* de trabajo personal del maestro. La temática que se desarrolla tiene su fundamento en el contenido que deberá explicar desde la escala nacional¹⁴⁸. Este, exige primero una contextualización en el ámbito mundial. Por su parte, el empleo del documento histórico primario local,

¹⁴⁸ El contenido histórico a desarrollar corresponde a la Unidad IV, este abarca la etapa del siglo XIX hasta 1867. Como contenido específico para esta fuente histórica está: - 4.1.- Cambios ocurridos en la producción azucarera. Introducción de la máquina de vapor y el ferrocarril. – “Más ingenios: más esclavos.” El objetivo que se persigue en la primera clase de esta Unidad: Caracterizar el desarrollo de la producción azucarera y explicar sus relaciones con la esclavitud negra.

completará los elementos informativos de contrastación, lográndose una integración del conocimiento a diferentes escalas. Las fuentes secundarias que se proponen en este sentido al ser contrastadas, le confieren, además, un matiz integrador y afectivo al conocimiento histórico que se aborda.

4.5.1. Información de interés para el maestro durante su auto preparación como trabajo previo con la fuente “El Acta de la fundación”.

- El siglo XIX fue un siglo de profundo significado y auge del capitalismo burgués en el ámbito mundial: fue el siglo de la máquina de vapor, del ferrocarril y del desarrollo industrial.
- Cuba en el Siglo XIX vivió también un período de auge y desarrollo industrial y comercial urbano, lo sucedido en Cuba tiene sus antecedentes en el Siglo XVIII. Cuba también recibe las influencias del período de la Ilustración. Para España y sus colonias es el período del despotismo Ilustrado (Etapa de Carlos III). En lo cultural, Cuba se desenvuelve en la aceptación del neoclásico como forma de interpretación de sus manifestaciones artísticas.
- La revolución de Haití colocó a Cuba de repente como primer productor de azúcar mundial. Cuba pasa a una economía de plantación de producción intensiva: crece desmesuradamente la esclavitud.
- La primacía alcanzada por la industria azucarera en la segunda mitad del Siglo XVIII y los primeros años del Siglo XIX provocarían un auge de este movimiento fundador de ciudades.
- Real Cédula de 1817, mediante la cual se estipula el “*fomento de la población blanca en la Isla*”.
- Fuentes – referentes bibliográficos de consulta:
- Julio Le Riverend. Historia Económica de Cuba. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1981. 662 p.
- Violeta Rovira González. “Apuntes sobre a organización de la economía cienfueguera y significación de los franceses fundadores de ella. Introducción a la Historia de Cienfuegos, 1819 –1860”. Islas, 52 –53 (s/l) sept. 1975, abril 1976, pp.3 – 98.

- Martín Brito, L. “En torno al Art Nouveau en Cienfuegos”. Islas 74, (s/l) enero a abril, 1983, pp. 99 –144.

La información expuesta en los epígrafes referidos a la fundación de la ciudad, sirven de ejemplo detallado a una parte de los contenidos que el docente, partiendo de la interpretación patrimonial in situ, que realizan las instituciones culturales del territorio en cada localidad realizan, para luego adecuarla a su nivel de enseñanza, características de sus estudiantes y a las exigencias del programa de la asignatura, disciplina y plan de estudios que utilice.

Los detalles de la fundación, cronológicamente señalan el camino de la indagación de otras interpretaciones patrimoniales in situ, así como la sugerencia de consultar obras de los autores que reflejan la historia y cultura de la localidad. Es de esta forma que cronológicamente se abordan las consecuencias que el empleo de la bahía y la producción de azúcar trajeron a la naciente ciudad fundada.

4.5.1.1. El puerto, el ferrocarril y el azúcar: desarrollo cultural cienfueguero: apreciaciones de autores locales.

Todo lo expuesto corrobora la importancia de la bahía y el azúcar para el desarrollo de Cienfuegos desde sus primeros años de existencia. Según resultados de estudios realizados por Sueiro Rodríguez, (1998:1) la ciudad fue testigo de *“un flujo migratorio constante, lo que nos adentra en el aspecto de la oleada migratoria como uno de los elementos del desarrollo cultural de Cienfuegos”*. Al decir de Sueiro Rodríguez

“En esta oleada de inmigrantes no sólo vinieron hombres de negocio y aquellos que querían hacer fortuna, sino también intelectuales, periodistas, escritores, artistas, artesanos, que dejaron huellas de su quehacer cultural en esta región. El aporte de los españoles residentes en Cienfuegos al acervo cultural de la región es significativo en el siglo XIX¹⁵, puede afirmarse que el

¹⁵ En el contexto de las sociedades españolas se destacan las Sociedades de beneficencia como: Regional de Beneficencia y Socorros Mutuos de Naturales de Cataluña e Islas Baleares (1871-1875?), la Regional de Beneficencia de Naturales y Oriundos de Galicia (1877), la que tuvo a su cargo la fundación del primer periódico en habla gallega que circuló en Cuba El avisador Galaico, dirigido por Domingo

desarrollo cultural de Cienfuegos en esa centuria tuvo su peso fundamental en la presencia española en esta zona”.

Sueiro Rodríguez, (1998:1)

Al llegar a Europa las influencias del Neoclasicismo, estas llegan a América “*en pleno siglo XIX atemperándose a un programa constructivo y urbano de más de tres siglos de duración*” (Martín Brito, L. 1998:22)

En Cienfuegos, ciudad del siglo XIX, puede apreciarse muestras de esta influencia, en el conjunto de construcciones que mantienen el ambiente tradicional. Este se conserva en el valor de sus construcciones, logrando una completa integración con los inmuebles construidos posteriormente. Se conforma así una gran unidad estilística y ambiental que la identifica dentro de las ciudades del siglo pasado.

Ciudad rica en palacios, parques, teatros, iglesias, constituye un conjunto de obras notables que atestiguan la aspiración de desarrollo cultural cienfueguero. Entre ellas pueden mencionarse las que rodean al Parque José Martí: el Teatro “Tomás Terry”¹⁶,

Devesa y José Porrua, la Regional de Beneficencia Asturiana, que publico una revista denominada El Clamor de Asturias y la Regional de Beneficencia y Socorros Mutuos La Montañesa, que abrigó en su seno a españoles procedentes de las provincias de Santander, Burgos, Logroño, Soria, Segovia y Avila. La regional de beneficencia Canaria, quizás la de menos recursos dentro de ellas, pudo fundar un periódico consagrado a la defensa de los intereses canarios en Cuba titulado La Colonia Canaria. También las diferentes colectividades de inmigrantes españoles se agrupan en un tipo distinto de asociación; son aquellas denominadas de instrucción y recreo, y las de tipo cultural. De ellas merecen ser recordadas, el Casino Español de Cienfuegos (1869), el Casino Español de Artesanos (1870-1880), el Casino Español de Rodas (1888), el Casino Español de Cruces (1888), el Casino Español de Palmira (1888) y el Casino Español de Lajas que existía en 1890. De las que respondían a fines netamente culturales pueden citarse: el Orfeón Nacional de Cienfuegos, el Orfeón Gallego Rumores del Mino y la Lira Catalana. Estas 3 agrupaciones participaban en las veladas filarmónicas, en las retretas y en las diferentes romerías que eran organizadas por las restantes asociaciones regionales españolas. La nómina de individuos que se dedicaron al cultivo de las diferentes manifestaciones artísticas dentro de los espacios sociales de estas instituciones es larga, pero merecen ser recordados los nombres de Enrique Edo (valenciano) literato, dramaturgo y periodista; Mariano Dumas Chancel (gaditano) maestro y periodista; José Domenech Sese (valenciano) periodista, Miguel Valls Llado (alicantino) escultor; Joaquín Martí Puig (catalán) escritor; León Ichaso (vasco) escritor; Candido Díaz (asturiano) periodista; Luis González Costi (cordobés) periodista; Juan G. Pumariaga (asturiano) escritor; Ceferino Alfonso (gallego) periodista; Juan Llado (mallorquín) escritor; Sebastián Guell (catalán) músico; Antonio Vacaro Vázquez (gaditano) periodista; Alejandro Menéndez Acebal (asturiano) Periodista y Aurea Suárez (madrileña) pianista.

¹⁶ El Teatro Tomás Terry, posee una sala de 15 metros, con cuatro pisos y una capacidad para 950 personas. Decorado con bellas pinturas que representan a importantes figuras del arte y la literatura. En su decoración participó el artista madrileño Don Camilo Salaya.

fiel reflejo de la época de oro de Cienfuegos, el edificio que fuera el Palacio Municipal, hoy sede del Gobierno Provincial, el Palacio construido para residencia familiar, la Iglesia Catedral, los edificios coloniales que se distinguen por mantener inalterables los portales¹⁷ y las columnas con arreglo al diseño inicial.

Su Paseo del Prado, el cual se prolonga hasta el mar, muestra al mundo sus encantos. Entre ellos, el Palacio de Valle, exponente del eclecticismo arquitectónico prevaleciente en la ciudad, donde se armonizan los estilos mudéjar y bizantino con el veneciano, el gótico y el barroco. En la bahía, la fortaleza de Nuestra Señora de los Ángeles de Jagua, construida en 1745, es un sólido exponente de la arquitectura militar del siglo XVIII en Cuba. Al fundarse era la única construcción de su tipo con que contaba el centro de la Isla para la defensa de ataques de corsarios y piratas.

Como puede apreciarse, las obras de arte no solo están ubicadas en los espacios constructivos externos, también las encontramos en sus museos y, además, expresadas a través de las diferentes manifestaciones artísticas visibles en espacios externos: esculturas, pinturas murales, por lo que podríamos hablar de museos abiertos.

La ciudad, como cualquier otra, cuenta no solo con obras de las artes plásticas, sino que en sus instituciones se atesoran obras de la literatura, cuyas formas de concebir dejan para las nuevas generaciones un caudal de conocimientos y disfrute. Se destacan (para nuestro interés investigativo), las narraciones de hechos acontecidos. Algunos relacionados con la toponimia aborigen y otros momentos del desarrollo histórico cultural, que hacen alusión a las tradiciones y leyendas locales. También estas obras han sido fundamentales para nuestro propósito.

Son estas algunas de las razones para alegar que Cienfuegos ha sido desde siempre un centro generador de cultura. Actualmente cuenta con un potencial de Instituciones

¹⁷ Los portales que bordean esta plaza fueron en forma de arquerías combinados con pilastras sobre pilares.

culturales¹⁸ que constituyen un magnífico apoyo a la escuela en su tarea conjunta de lograr el desarrollo cultural integral.

Estos contextos son imprescindibles para transmitir cultura, formación ciudadana y defensa de la identidad cultural. Resulta en tal caso necesario, profundizar en la construcción de información sobre el patrimonio y buscar las soluciones mediadoras para transmitirla en la escuela. Esta tarea docente de recopilación, organización e inclusión metodológica en los Programas de asignaturas de los diferentes niveles de enseñanza, especialmente, el de la Primaria y enseñanza media es al o que esta autora reconoce como una acción estratégica para documentar la información dispersa.

Garantizar la información para elaborar el contenido histórico que ha de ser enseñado. Todo ello corresponde a una acción estratégica específica e integradora: documentar. Es decir: evidenciar, fundamentar el contenido histórico que puede extraerse de las fuentes.

Se recurre en este caso a las obras del patrimonio cultural como fuentes del conocimiento histórico que serán utilizadas como recurso y contenido de enseñanza en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia como asignatura. Se plantea así la importancia de la tarea de seleccionar y describir, desde la concepción histórica y pedagógica, que han debido realizar muchos enseñantes en sus propuestas pedagógicas de la Historia Local utilizando al Patrimonio cultural como recurso y contenido de enseñanza.

Bestard González, M. C. (2008)¹⁹

¹⁸ Entre estas instituciones se reconocen 11 Museos, 1 Archivo histórico, 20 Bibliotecas, 5 Teatros, 5 Galerías de Arte, 24 Monumentos, 13 de ellos con reconocimiento nacional. Junto al establecimiento de nuevas denominaciones de instituciones, fruto de la política cultural del proyecto social cubano que trabajan por ese objetivo, como son: 11 Casas de Cultura, 3 Casas de Cultura Comunal, 1 Casa del Joven Creador.

¹⁹ Bestard González, M. C. (2008) “La documentación del conocimiento histórico a partir del patrimonio cultural local: acción estratégica integradora del docente.” En: Anuario de la UCf (2008) y en: URL <http://www.monografias.com/trabajos-pdf/estrategia-patrimonio-cultural/estrategia-patrimonio-cultural.shtml>

Al respecto, Martínez Ascensión (1998:237) sugiere a los docentes la tarea de conocer y enseñar cuáles son los cauces a través de los cuales la sociedad civil puede participar en la conservación de su patrimonio y para ello advierte que el éxito de la tarea estará en la acepción de lo local.

Para los educadores, este patrimonio cultural local se convierte en el recurso que necesariamente debe conocer previamente para incidir procedimental y actitudinalmente en sus alumnos. Esto de por sí exige del docente el estudio organizado de un contenido básico que pueda adaptarse a las exigencias de sus Programas de enseñanza.

5. Propuesta de Diseño Curricular:

Partimos del presupuesto teórico de C. Coll S. (1986) para concebir como diseño curricular *al Proyecto que preside las actividades educativas que proporcionan informaciones concretas sobre las intenciones (qué enseñar) y sobre las numerosas formas de llevarlas a cabo(cuándo y cómo enseñar y qué y cuándo evaluar)* (Coll S. C, 1986:6). A partir de este concepto nos proponemos presentar a disposición de los maestros de la enseñanza primaria un diseño curricular flexible, con determinados niveles de concreción que permita constituirse en un punto de partida para que los maestros puedan desarrollar sus programaciones de acuerdo a sus propias condiciones y posibilidades. Aportando con su quehacer un proceso ininterrumpido de enriquecimiento progresivo.

Mostraremos en nuestro diseño curricular a través del primer y segundo nivel de concreción, las ideas - punto de partida para ser desarrolladas por los maestros, acorde a sus posibilidades y contexto escolar. Pero a la vez, dejamos constancia a modo de ejemplo ilustrativo, el desarrollo del tercer nivel de concreción, con la programación que realizamos fruto del diseño aplicado en la ciudad de Cienfuegos. Por tanto, la referida programación se adapta a las características del contexto educativo de Cienfuegos y a la edad escolar comprendida entre los 10 y 11 años. Responde a las Unidades Didácticas del Programa de la asignatura Historia de Cuba que se plantea para su segundo ciclo escolar primario.

a) Intenciones del diseño curricular que se propone.

El diseño curricular que presentamos se basa en las exigencias de un aprendizaje desarrollador, donde está presente el protagonismo del estudiante durante la actividad del aprendizaje orientado hacia la búsqueda activa del contenido de enseñanza. En el caso de la asignatura Historia, la utilización priorizada del procedimiento de trabajo con las fuentes y la exposición del contenido, como parte de las habilidades específicas de la asignatura y el acercamiento al método de trabajo del historiador. Atribuimos en nuestra propuesta una gran importancia al trabajo previo docente, puesto que está muy relacionado con el conocimiento que debe tener respecto a lo que el alumno puede hacer, con su ayuda, sólo o con la ayuda de otros niños. Esta condición le confiere a la actividad que desarrolla el alumno, un carácter de actividad social de interrelación, en la que el primer nivel consiste en el trabajo con ayuda, dirigido al desarrollo potencial y hacia la zona del desarrollo próximo.

Trabajar en este sentido significa propiciar las condiciones que permitan organizar la actividad de manera que el alumno opere en primer lugar en un plano externo de comunicación y relación con otros. Las acciones que realice, pueda interiorizarlas gradualmente para entonces poder trabajar en un plano independiente, en busca de lo que posteriormente pueda hacer sólo el niño, de forma independiente. Esto constituirá un logro en su desarrollo, porque alcanza un nivel de desarrollo real, debido a que adquiere un conocimiento mediante la aplicación de un procedimiento, una habilidad, una norma de comportamiento, o el desarrollo de procesos del pensamiento como análisis, síntesis, generalización, entre otros. Se concibe así una concepción de enseñanza desarrolladora, que consiste en la unidad de lo instructivo y lo educativo, la adquisición de normas, cualidades, valores sociales que incluyen la unidad de lo intelectual y afectivo en el proceso educativo.

En la propuesta de diseño curricular se utiliza al patrimonio cultural como recurso y contenido de la enseñanza de la Historia, que relacionado a los contenidos básicos del 5to grado, constituye una fuente de conocimiento histórico. El trabajo con tales fuentes permite al estudiante la operación con un recurso del que puede obtener una información como contenido histórico a través del desarrollo de determinadas actividades de aprendizaje.

Nos situamos así en una organización y dirección del proceso docente por parte del maestro, desde posiciones reflexivas del estudiante para estimular la formación de conceptos históricos a través del desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento.

*La concepción de la historia como conocimiento histórico y la acción de enseñar dicho conocimiento, adelanta el protagonismo del docente como conductor de la actividad pedagógica, y sitúa la idea de que la Historia es un “activador del pensamiento, factor estructurante y sintetizador de la complejidad” (Romera Nielfa, 1998:46). Conducir el proceso de enseñanza aprendizaje conlleva, por tanto, a obtener previamente una información histórica, (contenido histórico) que procesado, facilite la **comprensión**, es decir la caracterización: momento de contextualización, obtención de cualidades y atributos peculiares que permitan constituirse en un marco de referencia en el que los hechos “cobran sentido”. Una vez que esos datos son comprendidos, podrá, por tanto, procederse a su **explicación**. Esto significa dar respuesta a la indagación por las causas de los hechos y sus consecuencias derivadas. Finalmente, esta respuesta conducirá a ofrecer la significación de tal hecho. El cumplimiento de las acciones incluidas en esta relación, nos encamina, por tanto, a una ordenación previa, según (Prats, 2001:20): acceder antes a una “selección de informantes, selección de documentos, determinación de posibles testigos, tener en cuenta el punto de vista de los historiadores (siempre diversos y cambiantes al paso del tiempo)”²⁰*

Al trabajar con las obras del patrimonio cultural como recurso y contenido de enseñanza del conocimiento histórico, pretendemos motivar al alumno hacia la actividad de estudio de nuestro pasado histórico. Por las actividades tanto docentes y extradocentes que puedan desarrollarse en la localidad: excursiones, visitas a instituciones culturales portadoras del patrimonio cultural del territorio, encuentros con la comunidad en actividades de carácter cultural, conmemorativas, recreativas, etc., buscamos también estimular y desarrollar las formas de actividad y comunicación, mediante la interacción

²⁰ Bestard González M.C. (2008) Bestard González, M. C. (2008) “La documentación del conocimiento histórico a partir del patrimonio cultural local: acción estratégica integradora del docente.” En: Anuario de la UCF (2008)

individual con el colectivo durante el proceso de aprendizaje. Durante la realización de actividades de comunicación de lo aprendido respecto al conocimiento histórico que obtienen del trabajo con las fuentes del patrimonio cultural, podrá evaluarse el aprendizaje logrado a la vez que estaremos vinculando el contenido de aprendizaje con la práctica social. De esta manera, estimulamos la valoración, admiración y respeto por su patrimonio cultural, los hechos históricos, las personalidades, cuestiones inherentes al alumno en el plano educativo. Desde nuestro contexto cubano, las actividades que realizan los alumnos desde su organización pioneril: excursiones del movimiento de pioneros exploradores, trabajos de cuidado y conservación de inscripciones, monumentos, sitios históricos, actividades históricas conmemorativas, se relacionan como formas de actividades extradocentes al conocimiento de los hechos históricos y les permite por tanto aplicar lo aprendido en nuevos o ya conocidos espacios.

b) Secuenciación de los contenidos

Los contenidos que se plantean en la propuesta están en total concordancia con los contenidos establecidos en el Programa de la asignatura para 5to grado en el segundo ciclo de la enseñanza primaria. De tal manera, a continuación se exponen los criterios de secuenciación seguidos, así como los conceptos históricos a desarrollar en 5to grado.

- Criterios de secuenciación:

- Pertinencia a capacidades de los alumnos.
- Presentación lógica.
- Adecuación a conocimientos previos de los alumnos.
- Preguntas clave e ideas eje que le den sentido a un contenido desarrollador.
- Organización de secuencia a partir de contenido que actúa como organizador.
- Integración y equilibrio entre distintos tipos de contenidos
- Interrelación de contenidos en el grado y en el ciclo.

- Conceptos históricos a desarrollar en 5to grado:

- Comunidad primitiva.
- Descubrimiento.
- Conquista y colonización.
- Metrópoli.
- Colonia.

- Explotación.
- Peninsulares.
- Criollos.
- Monopolio comercial.
- Esclavitud.
- Palenque.
- Plantaciones.
- Cimarrones.
- Rancheadores.
- Estanco del tabaco.
- Toma de La Habana por los ingleses.
- Reformismo.
- Anexionismo.
- Abolicionismo.
- Independentismo.

- Interrelaciones entre los conceptos:

- Comunidad primitiva, descubrimiento, conquista y colonización.
 - Metrópoli, colonia.
 - Colonia, explotación.
 - Peninsulares, criollos.
 - Colonia, explotación, peninsulares, criollos.
 - Metrópoli, colonia, explotación, esclavitud.
 - Esclavitud, palenque, plantaciones, cimarrones, rancheadores.
 - Colonia, explotación, monopolio comercial, estanco del tabaco.
 - Toma de la Haban por os Ingleses.
 - Reformismo, Anexionismo, Abolicionismo, Independentismo.
- Otras relaciones por antónimos en su significación.

Expuestos los criterios de secuenciación y los conceptos históricos a los que se hacen referencia en el Programa de la asignatura como documento oficial en el contexto nacional cubano, resta la vinculación con las obras del patrimonio cultural local en la asignatura.

c) Obras del patrimonio cultural que se atribuyen para el tratamiento de los conceptos y contenidos de Unidades didácticas:

- Leyendas de tema aborígen.
- Restos arqueológicos.
- Sitios residuarios aborígenes.
- Denominaciones de lugares: Calles, espacios cotidianos.
- Documentos oficiales: acta de fundación.
- Símbolos identitarios locales: Bandera, escudo, flor, árbol, himno.
- Restos arqueológicos de construcciones coloniales: militares, religiosas y civiles.
- Sitios, restos arqueológicos de alojamiento para esclavos.
- Obras de las artes plásticas y la literatura que rememoren hechos, conocimientos históricos de la localidad en relación con los contenidos del programa nacional (sean antiguas o actuales.)

Tales representantes del patrimonio cultural local en Cienfuegos se relacionan en la tabla que sigue. La misma se ha organizado para sugerir objetivos y su ubicación en el sistema de contenidos para cada Unidad de dicho programa.

d) Unidades didácticas que establece el Programa de la asignatura Historia de Cuba en 5to grado:

Unidad	Contenidos del programa:	Objetivos sugeridos para el contenido a integrar:	Contenidos locales
Unidad 1: "Cuba y su Historia más antigua"	1.1: "Los primeros pobladores de Cuba. Ocupaciones y formas de vida."	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer con ayuda del maestro el material histórico que ha aprendido respecto a la comunidad primitiva en esa localidad, en forma escrita y oral. • Reconocer el acervo cultural y autóctono de su localidad. • Relatar, luego de la exposición por el maestro, algunas leyendas locales de tema aborígen. 	<u>Contenido: 1.1.</u> - Describir instrumentos de trabajo de grupos aborígenes. - Identificar en su localidad posibles elementos históricos (nombre aborígenes)
	1.2: "Presencia de los aborígenes en la zona donde vivimos"		<u>Contenido: 1.2</u> -Describir instrumentos de trabajos y actividades de grupos aborígenes locales. -Identificar en su localidad los posibles elementos

			<p>históricos (asentamientos, nombres aborígenes) que se relacionan con este período histórico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar con ayuda del maestro el desarrollo de habilidades de trabajo con láminas, libros de texto, etc. - Exponer con ayuda del maestro el material histórico en el material histórico en forma oral, escrita o gráfica.
<p>Unidad 2.- “Llegada de los españoles a Cuba. Ocupación del territorio”</p>	<p>2.4.- La explotación de los recursos naturales y humanos de Cuba por los españoles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades económicas fundamentales. • El trabajo indígena. • Bartolomé de Las Casas, el Protector de los Indios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar con la ayuda del maestro datos locales sobre la presencia de Bartolomé de Las Casas en la localidad, algún sitio de encomiendas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatar algunos episodios que evidencien los métodos usados por los españoles en la conquista y colonización de Cuba y valorarlos. - Valorar la figura de Bartolomé de Las Casas.
<p>Unidad 3.- “La explotación colonial en Cuba en los siglos XVI, XVII y XVIII”.</p>	<p>3.2.- Los españoles controlan el comercio de Cuba. La Casa de Contratación. Ataques de Corsarios y Piratas. Las primeras fortificaciones. El comercio de rescate y contrabando. El caso de Bayamo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar, después de la exposición del maestro, alguna Leyenda relacionada. • Identificar algún símbolo en la ciudad relacionado al respecto. • Identificar en la localidad algún monumento arquitectónico, resto arqueológico que ejemplifica la necesidad de defensa ante los ataques de corsarios y piratas • Investigar datos históricos y arquitectónicos del lugar localizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Narrar hechos o anécdotas relacionados con el desarrollo del curso y la piratería. - Identificar personalidades sobresalientes en la localidad. - Exponer con ayuda del maestro, el material histórico en forma oral, escrita o gráfica.
<p>Unidad 4. Situación de Cuba desde principios del siglo XIX hasta 1867.</p>	<p>4.1. Cambios que ocurren en la industria azucarera. Introducción de la máquina de vapor y el ferrocarril.</p> <p>4.5 La situación de nuestra localidad en este período:</p> <p>- Fundación de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar el desarrollo de la industria azucarera y explicar su relación con la esclavitud negra. • Identificar los hechos y figuras importantes de la historia local en la primera mitad del siglo XIX. • Exponer con ayuda del maestro, el material histórico en forma oral, escrita o gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar el desarrollo de la Industria azucarera, a nivel mundial y regional. Relacionarlo con la situación nacional. - Ordenar cronológicamente los hechos más significativos del período histórico

	ciudades y el fomento de la población blanca en la isla. (a modo de información complementaria)		<p>estudiado y ubicarlos en el mapa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar hechos y figuras importantes de la historia local en la primera mitad del siglo XIX. - Continuar, con ayuda del maestro el desarrollo de habilidades de trabajo con láminas, tablas, libro de textos, mapas y cronologías. - Exponer con ayuda del maestro el material histórico en forma oral, escrita o gráfica.
Unidad 5. Grandes hombres y hechos notables de la Guerra de los Diez Años (1868 - 1878)	En esta Unidad los contenidos desde el punto de vista local y relacionado con el patrimonio cultural estarán encaminados a dar a conocer a los alumnos los símbolos locales como el Himno y la Bandera.	Relacionar a través de la descripción y comparación los textos del Himno Nacional y el contenido del Himno de la localidad, así como con el resto de los símbolos nacionales y locales.	Describir los símbolos nacionales y compararlos con los símbolos locales.
Unidad No.- 6: “José Martí Pérez y la preparación de la guerra necesaria”	<p>6.1. José Martí: Héroe Nacional: 28 de enero de 1853.</p> <p>6.2. Martí y la preparación de la nueva etapa de guerra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Martí recorrió la América para unir a los revolucionarios. <p>6.3. Las ideas de José Martí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y ejemplificar las vertientes fundamentales del ideario martiano. • Identificar hechos vinculados con la vida de Martí ocurridos en la localidad y, en su defecto, la existencia de elementos reales (parques, plazas, monumentos, calles, etc) que evoquen a nuestro Héroe Nacional. • Identificar los hechos y personalidades específicas más significativas de la historia local en cada etapa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Monumentos e inscripciones locales. - Expresiones artísticas en la manifestación de literatura y artes plásticas sobre José Martí desde los conceptos de artistas locales.
Unidad No.- 7: “El reinicio de la lucha por la independencia. La Guerra del 95. (1895 - 1898)	<p>7.1. La guerra que Martí llamó necesaria.</p> <p>7.2. Muerte de Martí en Dos Ríos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Extraer, interpretar y analizar la información obtenida de las distintas fuentes del conocimiento histórico para exponer de forma sencilla el material histórico. • Ejemplificar y valorar la tenacidad, el heroísmo y otras virtudes de nuestros patriotas, que conformaron las mejores tradiciones de lucha de nuestro pueblo • Describir y valorar las medidas adoptadas por España para tratar de aniquilar el movimiento revolucionario 	Expresiones artísticas en la manifestación de literatura y artes plásticas sobre José Martí desde los conceptos de artistas locales.

e) Criterios para diseñar las actividades de enseñanza aprendizaje:

Para este fin se sugiere:

Prever el trabajo en contacto directo con las fuentes y llenarlas de interés y significado. Esto podrá ser posible si se trabaja con el desarrollo de capacidades de atención visual y análisis teniendo a la obra de arte como algo que hay que descodificar para comprender, por tanto se requerirá algún tipo de estrategia para el aprendizaje de la lectura de la obra de arte. Desde este punto de vista se recomienda tener en cuenta los aspectos que se refieren a los objetivos generales del nivel, las características de esta edad y los referentes teóricos para el tratamiento de la imagen en la enseñanza de la Historia, cuando contamos con obras de arte, en este caso procedente del patrimonio cultural ubicadas en la localidad y que constituyen recurso y contenido de enseñanza.

Específicamente en el trabajo con las fuentes, detallamos a continuación los requerimientos que de acuerdo a la edad escolar que trabajamos en nuestro diseño curricular deberá tenerse en cuenta para el trabajo con las fuentes primarias y secundarias:

<u>Fuentes primarias</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Clasificar diferentes tipos de fuentes materiales (estatuas, monedas, edificios, útiles, etc) explicando sobre qué aspectos de la vida en el pasado nos dan información (económica, social, tecnológica, cultural, cotidiana, etc.). - Identificar algunos elementos del pasado o aspectos históricos presentes en un paisaje rural o urbano. - Analizar fotografías, grabados, mapas, etc... de otras épocas, a fin de extraer información. - Reconocer el valor de los documentales fílmicos del pasado como fuentes de documentación histórica. - Deducir informaciones sencillas a partir de la comparación de fuentes escritas y visuales. - Identificar qué tipos de fuentes históricas podrían ser útiles para una línea correcta de investigación sobre algún hecho de la historia local o nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formular preguntas sobre aspectos del pasado a personas que fueron testimonios de ellos a partir de esquemas o pautas ordenadas. - Analizar textos sencillos de autores o instituciones de otros tiempos identificando aquellos aspectos sobre los cuales nos dan información (preferentemente ámbitos locales y nacionales) - Detectar diferentes elementos históricos a partir del análisis de fotografías aéreas. - Integrar en la narración de algún hecho o personaje de la historia nacional la información suministrada por diferentes tipos de fuentes. - Seleccionar tipos de fuentes que podrían ser útiles para proporcionar información en una indagación histórica (por ejemplo, para una investigación sobre la evolución de la propia localidad, seleccionar adecuadamente descripciones escritas, fuentes visuales como fotografías y planos antiguos, fuentes estadísticas, como los censos o registros parroquiales, testimonios orales).

Cuadro No. 15. Trabajo con las Fuentes primarias. Según Trepát (1995)

Fuentes secundarias	
<ul style="list-style-type: none"> - Leer biografías de personajes históricos en libros adecuados a su edad, registrando por escrito algunos hechos esenciales y clasificándolos en distintas tipologías. - Informarse de determinados hechos fundamentales a partir de cuadros estadísticos o de gráficas sencillas decodificando por escrito el contenido básico. - Transformar la información estadística en gráfica sencilla describiendo por escrito los resultados. - Explicar de manera ordenada oralmente o por escrito la sucesión narrativa de un filme de naturaleza histórica en el que la evocación se haya desarrollado con rigor. - Utilizar bases de datos o programas informáticos adecuados a la edad para obtener información histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar hechos concretos en libros de divulgación y difusión histórica (diccionarios históricos, enciclopedias, etc). - Consultar de manera muy inicial y relativamente guiada libros de síntesis o monografías sobre determinados aspectos históricos. - Decodificar de manera automática la información del libro de texto de Historia de acuerdo con la tipología de sus unidades de lectura. - Redactar en un escrito breve la información obtenida a partir de dos fuentes en doble columna mostrando las coincidencias, los vacíos de una y las aportaciones de otra, así como posibles contradicciones. - Clasificar con seguridad diferentes tipos de fuentes según las informaciones históricas que nos aporten. - Formular o contestar preguntas básicas de Historia (además de las sugeridas en el ciclo anterior) referidas al contenido de los libros de texto, imágenes o filmes de tipo histórico incrementando su dificultad.

Cuadro No. 16. Trabajo con las Fuentes secundarias . Según Trepát (1995)

Una vez declaradas las posibilidades de trabajo con las fuentes en relación con la edad y la sugerencia de miradas a la obra de arte, se pone a disposición de los enseñantes la combinación de ambos elementos, con el fin de ser aplicados a las obras del patrimonio cultural ubicadas en la localidad y que se hayan seleccionado para el tratamiento de hechos, conceptos, contenidos históricos del Programa de la asignatura:

Trabajo con las obras:	Orden de las miradas para guiar las preguntas que permitan obtener información:
<p><u>Obra seleccionada:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo propuesto. - Sistema de preguntas guiadas basadas en los procedimientos de trabajo con las fuentes, (primarias o secundarias) - Miradas a la obra de arte. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Primera mirada:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Agrado, placer, motivación - Mirada estructuralista - Mirada sociológica - <u>Segunda mirada:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Disposición para aprender para investigar, obtención de Información histórica. - Mirada afectiva. Empatía

Cuadro No. 17. Las miradas y preguntas ala obra para obtener información. Elaboración a partir de Calaf, R.

Detallamos a continuación la relación de trabajo con las fuentes del patrimonio cultural ubicadas en la localidad:

Sistema de habilidades para la obtención de información a partir de distintos tipos de fuentes: (Según Trepát, 1995)	Fuentes: Obras del Patrimonio cultural local (mencionadas en orden cronológico de empleo)	Identificación y clasificación de tipo de fuentes.	Contrastación y fiabilidad
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar en función de su naturaleza. - Clasificar las fuentes. - Determinar su grado de fiabilidad. - Contrastar en su caso las diversas informaciones que ofrecen. - Situarlas en el conocimiento previo de tipo declarativo. - Ubicarlas en su tiempo y espacio histórico. - Sistematizarlas. - Comunicar de los resultados obtenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - De la Literatura: <ul style="list-style-type: none"> - Leyendas, fruto de fuentes orales. 	Secundarias, relacionadas con fuentes primarias.	<ul style="list-style-type: none"> - Leyendas, - Amuletos hallados. - Pintura mural actual - Canción. - Décima literaria - Publicaciones del quehacer científico.
	<ul style="list-style-type: none"> - Testimonios. - Documentos oficiales. - (Acta de la fundación) 	Primarias, relacionadas con fuentes secundarias	<ul style="list-style-type: none"> - Pinturas murales - Himno, escudo y - Bandera de la ciudad. - Publicaciones del quehacer científico.
	<ul style="list-style-type: none"> - De las Artes: <ul style="list-style-type: none"> - Arquitectura. - Pintura. - Música. - Danza. - Teatro, etc.... 	Secundarias relacionadas con Primarias.	<ul style="list-style-type: none"> - Pinturas murales. - Publicaciones del quehacer científico. - Dramatizaciones.

Cuadro No. 18. Aplicación desde el contexto cienfueguero de la Relación del procedimiento específico de Trabajo con las fuentes y el sistema de habilidades derivado de dicho procedimiento. En su elaboración se emplean planteamientos de Trepát (1995)

Finalmente, la evaluación que se propone a este contenido, relativo al conocimiento histórico que adquieren los alumnos con las obras del patrimonio cultural ubicadas en la localidad, deberá realizarse a través de las actividades de comunicación. Estas serán apreciables tanto en la escuela como en la comunidad. Según puedan planificársele a los alumnos, así como también en el momento de evaluar los contenidos y objetivos que establece el programa de la asignatura en el grado como parte de la exposición del conocimiento histórico.

Será preciso que los docentes tengan en cuenta que, luego que los alumnos logran desarrollar habilidades cognitivas en relación con la comprensión y procesamiento de la información, requieren de organizar su comunicación a través de la explicación, la

exposición del conocimiento aprendido, por tanto, se ponen en acción capacidades de estructuración y comunicación del mismo, donde deben hablar, leer, escribir, en Historia.

Las habilidades desarrolladas por los alumnos que deberá evaluar el maestro estarán dirigidas principalmente a:

- Comprensión oral: mediante explicaciones, repuestas a preguntas, formas de proyectarse, dramatizaciones, resultados de toma de apuntes.
- Comprensión de lectura: Procesamiento de la información, subrayados, respuesta a preguntas sobre un texto, resúmenes, esquemas.
- Expresión oral: respuestas a preguntas, cómo habla en público, (intervenciones espontáneas o preparadas), actuar como portavoz fruto del trabajo en grupo.
- Describir y comparar: Mapas, gráficos, imágenes, objetos, paisajes, procesos, personajes. La descripción requiere producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades o características de aquello que se describe. Requiere de la presentación, identificación, características, cualidades o propiedades del objeto de la descripción y posteriormente, la organización de la información que vaya, de lo más general al o más concreto, siguiendo un orden espacial o a partir de cada uno de los elementos seleccionados.
- Definir conceptos.
- Explicar: Mapas, gráficos, imágenes, procesos, causalidad, empatía.
- Argumentar: Defender ideas frente a otras, Debates.

Es decir, que con la exposición del contenido, al hacerlo correctamente el alumno en la asignatura Historia, estará logrando evaluar e interpretar, mediante una explicación. En ella valora y opina, a través de una estructura, similitudes y diferencias; procesos de cambio y continuidad; causalidades, intencionales, materiales, etc.

Con todo ello estará manifestando sus criterios, con lo que habrá demostrado **comprender y explicar** el pasado y facilitar una interpretación del presente.

Un consenso bastante generalizado en cuanto al momento del empleo de las fuentes consiste en emplearlas como inducción previa a la reflexión de un tema que se va a plantear, como ejercicio de aplicación o contraste durante la información del tema conceptual subsiguiente respecto de lo que se informa o se relata, y como propuesta de comentario global al finalizar un período.

Con relación a cualquier fuente en general, Trepát (1995: 164 –165) aconseja, que la primera técnica que se debería conseguir con el alumnado es la de identificación de patrones o clasificación. La identificación de su naturaleza y a continuación, conocer de la tipología a que pertenece. En segundo lugar, se debe proceder a la formulación de preguntas y a la anotación de las respuestas. En la medida de lo posible estas preguntas deben ser autónomas por parte de los alumnos (¿De qué nos informa la fuente?, ¿Cómo lo podemos deducir?) Tal situación no impide que al principio, sean conducidas por parte del profesor por medio de cuestionarios. Esto será importante para el tipo de información que se busca o la que la fuente nos pueda proporcionar más allá de lo que se le pregunta en el proceso de análisis de las respuestas. A partir de aquí es que deberíamos buscar la secuencia de acciones que haya que realizar. El sistema de acciones depende del tipo de fuente y de lo que queremos hallar. Finalmente, hay que proceder a determinar el grado de fiabilidad. ¿Qué otras fuentes se necesitan para verificar lo que la primera nos manifiesta? Al respecto Trepát (1995:167) cita a Landi (1987) y a García Blanco (1988):

Presentamos a continuación una caracterización de las posibles metas de carácter procedimental para fuentes primarias y fuentes secundarias, que a criterio de Trepát (1995:178 y 197) pueden lograrse con la edad que en el contexto español de denomina Ciclo superior edad 10 – 12 años y en el contexto cubano corresponde al Segundo ciclo de la enseñanza primaria (5to – 6to grado)

Posibles metas de carácter procedimental para fuentes Segundo ciclo de la enseñanza primaria (5to – 6to grado)	
Fuentes primarias	Fuentes secundarias
Los alumnos pueden llegar a tener conciencia de la firme variedad de fuentes históricas relacionadas con las distintas épocas. A esta edad, la distinción consciente entre fuentes primarias y secundarias es ya perfectamente posible. Pueden manifestarlo significativamente con estas mismas palabras. Al final de este ciclo los alumnos y las alumnas pueden ser capaces en su mayoría de realizar inferencias claras a partir de los relatos que procedan de ambos tipos de fuentes. Otros autores plantean que este alumnado está en disposición de detectar vacíos en la información proporcionada por las fuentes escritas. Entre los 10 y 12 años corresponde ya plenamente la introducción a la lectura de gráficas sencillas como fuentes que habitualmente se trate sean de carácter secundario.	En contra de lo que se ha supuesto durante algún tiempo, la Historia y el relato no están reñidos, especialmente en las primeras etapas de la enseñanza. Es más: sin el desarrollo de la imaginación no hay historia posible. (...) uno de los problemas que se plantea actualmente, en la didáctica de la Historia, es la necesidad de conseguir algún tipo de evocación de lo que se propone a la información del alumnado. Es posible que la historia no pueda ser inteligible o aprendida significativamente sin una previa consolidación por métodos narrativos que potencien la imaginación de las situaciones. ²¹

Cuadro No. 19. Posibles metas de carácter procedimental para fuentes del Segundo ciclo de la enseñanza primaria (5to – 6to grado). Elaboración siguiendo presupuestos teóricos de Trepát.

Han quedado expuestos los elementos que permiten emprender la aplicación de procedimientos del trabajo con las fuentes históricas y esbozados de esta manera los aspectos que justifican desde el punto de vista sicoeducativo y procedimental para la enseñanza de la Historia basados en un concepto integrador de enseñanza aprendizaje. Los mismos han centrado su interés en el proceso de comprensión dentro de las fases por las que transita el aprendizaje del conocimiento histórico. Se desprende continuación una derivación de su tratamiento en relación con el empleo del patrimonio cultural.

6. Obtener información histórica desde las obras del Patrimonio Cultural.

Procede en éste epígrafe: el proceso de enseñanza aprendizaje, introducimos en la forma en que proponemos que el estudiante se apropie de los conocimientos históricos con el empleo de las obras del patrimonio cultural como contenido y fuente del conocimiento histórico.

²¹ Trepát (1995: 198) recomienda profundizar al respecto del empleo de las narraciones en Kiera Egan (1991): La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria. Madrid. Morata. También a L.Jacott y M. Carretero (1993) “Historia y Relato: la comprensión de los agentes históricos en el “descubrimiento” de (“encuentro” con) América”, en Substratum. Vol. I, número 2.

Es interesante retomar el concepto de procedimiento esta vez en la voz escrita de Valls, E. (1994) cuando se refiere a los procedimientos relacionados con los “*conocimientos, actuaciones, destrezas, estrategias métodos, técnicas, usos y aplicaciones diversos, etc ...*, y al proponer como imprescindible su aprendizaje a lo largo de la escolaridad, se está resaltando algo muy particular del perfil del alumno: *la capacidad de enfocar y resolver las propias actuaciones de manera cada vez más hábil e independiente, más estratégica y eficaz, con prontitud, precisión y exactitud.*” (Valls, E. 1994:34) Por tal razón una definición del trabajo procedimental consiste en *aprender a hacer* con o sobre cosas. Nuestra *mirada procedimental* Valls, E. (1994), se dirige en este caso a las obras que componen el patrimonio cultural.

Prats, J. (2003) propone dos acciones dentro del Método de trabajo del historiador, aplicado a la escolaridad:

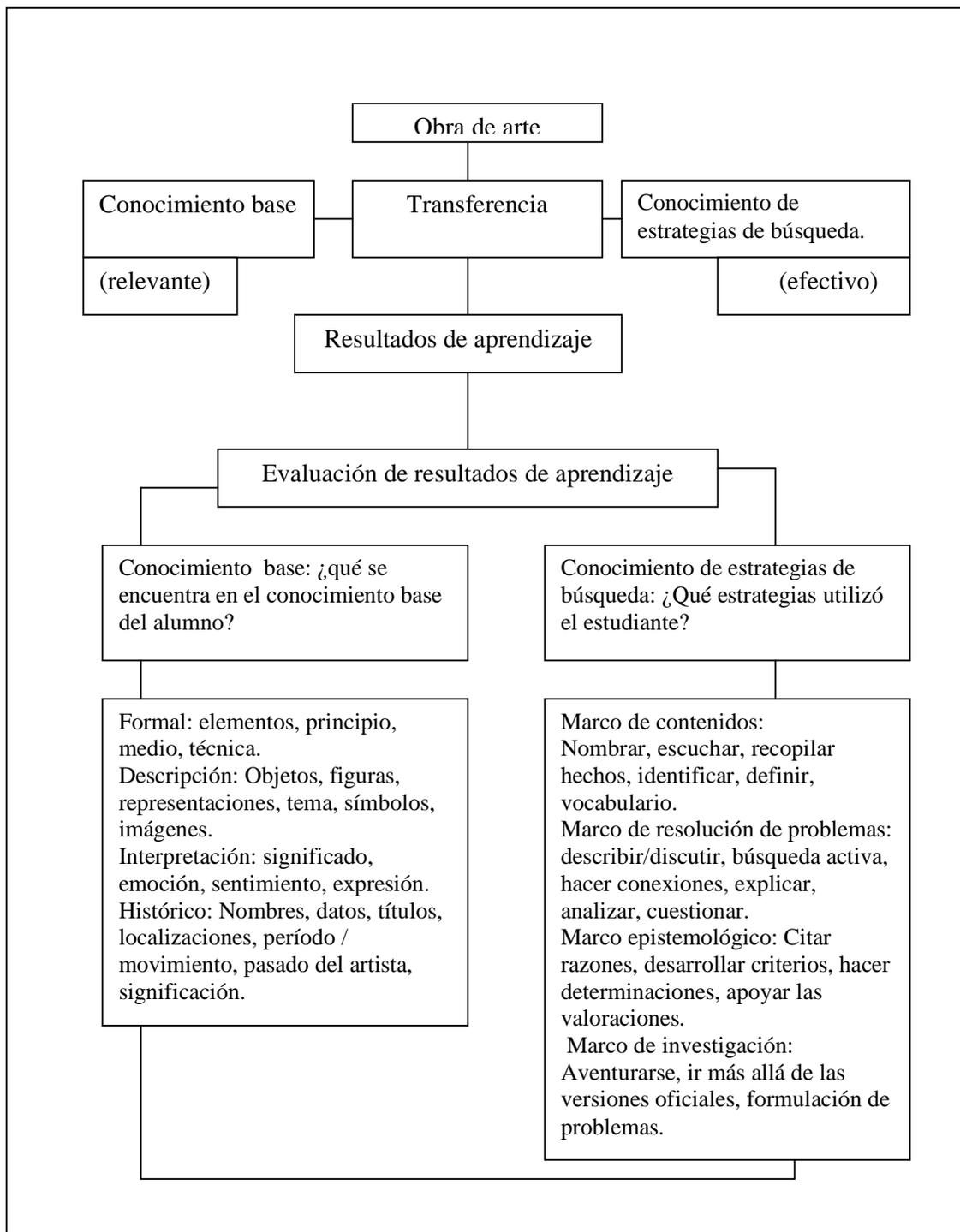
1. Aprender a analizar las fuentes	2. Valorar las Fuentes:
<p>En este caso implica enseñar a obtener información y descodificar los distintos tipos de fuentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las fuentes escritas: requieren una técnica de lectura detallada n la que se deberá ir descifrando la información histórica que nos proporciona el documento. Leer con mentalidad indagativa para obtener noticias directas o indirectas de la época. - Las fuentes iconográficas: (existe una gran variedad de géneros.)En este caso, se debe intentar imaginar que el relieve es como un continuo de ilustraciones al que debemos preguntar para lograr imaginar descripciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se trata aquí de introducir a los alumnos en la crítica de las fuentes. Cada fuente expresa la óptica particular de un individuo, grupo, familia, etc. Surge en un determinado contexto (contradicciones, tensiones, tendencias) Todo ello debe ser descubierto para poder valorar correctamente la información que se nos proporciona. - Contrastar la fuente con otras distintas. Estudiar la documentación de forma global. - La crítica de fuentes textuales conlleva la necesidad de saber si es información parcial por interesada, o por ser, simplemente el punto de vista de partes en conflicto. - Una fuente textual requiere que intentemos averiguar las condiciones en que pudo elaborarse, qué intenta conseguir y qué relación tiene el emisor con helecho. Estos aspectos condicionan la veracidad de lo relatado o, simplemente la parcialidad mayor o menor del que escribe. - En el caso de documentos que se redactaron para ser presentados y leídos delante de un auditorio, es preciso contextualizar correctamente la fuente. - El análisis crítico de fuentes deberá tener además en cuenta, el autor,, materiales, protagonista, circunstancias y condicionantes materiales en los que se desarrolló la acción

	o el hecho y finalmente por la forma como lo relata.
--	--

Cuadro No. 20. Desglose de acciones a partir de emplear como es el Método de trabajo del Historiador. Elaborado a partir de Prats, J. (2003: 28 – 29)

Dada la gran variedad de géneros que existen en cuanto a las fuentes iconográficas resulta especialmente interesante el criterio de prioridad que concede Hernández F. (2000) al papel de las manifestaciones artísticas, en este caso: *vehículo de conocimiento, en cuanto a comprensión, comunicación y expresión de las manifestaciones simbólicas de diferentes épocas culturales, no se trata de leer la imagen como identificación de elementos visuales aislados, sino de conocer,(...) como en el caso de la Historia, comprender y explicar los cambios en el tiempo.* (Hernández F. 2000:79). En este caso son importantes las preguntas: ¿qué significó en su tiempo? ¿Por qué es importante para nosotros ahora?

De la propuesta de Hernández F. (2000) sobre “Conocimiento base y estrategias de búsqueda” – (Adaptado de Stavropoulos,1993) tomamos, por su relación con el asunto del epígrafe, su Cuadro 17, del que nos interesa destacar la relación entre el conocimiento base y el conocimiento de estrategias de búsqueda, como forma de señalar el cambio que se produce en el conocimiento previo del alumno y lo que puede lograr después. En ambos casos, interesa la información que se puede obtener desde el punto de vista para el conocimiento histórico.



Esquema No. 6. Ejemplo de criterios de partida y luego de búsqueda para la obtención de información desde una obra de arte. Tomado de Hernández F. (2000) sobre "Conocimiento base y estrategias de búsqueda" – (Adaptado de Stavropoulos, 1993)

Con estos elementos de partida nos conducimos ahora al planteamiento de secuencias generales de procedimientos que responden a la obtención de información desde

diferentes fuentes compuestas por el patrimonio cultural. Se toman como referencia general en este orden a la ciudad, las obras de arte y las imágenes.

Se comienza por la ciudad²², por ser la contenedora²³ de las obras del patrimonio cultural, unas expuestas externamente, otras conservadas en diferentes recintos, es la ciudad la que alberga en sus diferentes espacios las obras del patrimonio cultural, la que nos permite apreciarla como un producto de la historia. Se concibe la ciudad como el instrumento metodológico para acercarnos a la fuente de estudio, pero como fuente de contenido, requiere una descripción, análisis e interpretación, de forma tal que sus elementos, a nuestro interés, el patrimonio cultural que acoge, contribuya a elaborar una explicación histórica vinculada con la temática de estudio en cada caso. Concebir la ciudad desde este punto de vista conlleva a que el docente transforme la forma en que ha pensado tradicionalmente su proceso de enseñanza aprendizaje. Pretendemos por esta vía contribuir a sentar las bases de que sea la localidad, la comunidad, el entorno, la ciudad, el espacio mayor del que actualmente la mayoría de los docentes conciben: el aula. Prats, J. (2000) propone tres rasgos didácticos a tener en cuenta:

1. Acercamiento mediante la observación inteligente.
2. Planteamientos didácticos que incorpora procesos de enseñanza aprendizaje. (Selección de problemas, selección de contenidos, métodos de enseñanza)
3. Incorporación en el aprendizaje de simulaciones de métodos de indagación, investigaciones. (dotarse de instrumentos, para obtener saberes)

En el propósito ya enunciado será precisa esta descripción y detección de formas de trabajo como una tarea previa para el docente, quien a su vez organizará las acciones para con sus alumnos posteriormente.

Derivadamente entramos en las posibilidades de trabajo con la obra de arte, tenemos en cuenta para ello a modo general de Borrás G., 1993. Del método de Borrás, dirigido al *análisis de obras significativas* tomamos a nuestro interés, los aspectos externos de la obra de arte:

²² Muchos han sido los autores que expresan diferentes secuencias de análisis y estudio de la ciudad, tenemos en cuenta en este caso las ideas de Prats, J. del Proyecto ICARIA.

²³ Vocablo que tomamos de la concepciones que respecto a la ciudad ha desarrollado Calaf, R. (2003)

- Análisis histórico: Localización de la obra de arte, en el espacio y en el tiempo. Aproximación al pensamiento de la época a través de fuentes y documentos históricos artísticos.
- Análisis sociológico: aproximación a la sociedad, qué hace posible ese pensamiento y esa obra de arte.
- Estudio del papel de los artistas.

Con relación a la imagen encontramos varios criterios de autores entre ellos, Calaf, Lomas, Anson, Fernández. La necesidad de que las experiencias de propuestas didácticas en relación con el empleo de la imagen para la enseñanza de la historia, salgan más a la luz, nos guía a asumir los planteamientos de Fernández Valencia A. (1994) cuando plantea: *“en el campo de la investigación histórica aparece una nueva sensibilidad, el interés por temáticas antes ignoradas ha hecho que la imagen comience a ser cada vez más utilizada como fuente.* Fernández Valencia A. (1994:84).

Los criterios de Lomas, C. (1990:14 – 27) relacionados con la necesidad de generar un aprendizaje significativo a través de la lectura de la imagen, dirigido a generar un conocimiento que derive en una competencia operativa. Busca contribuir al entendimiento de cómo hablan las imágenes, su significado, sentido. En esta dirección sugiere ir produciendo a todo lo largo de la escolaridad:

- Un saber en torno a las imágenes que permitiera ir generando en los alumnos la alfabetidad visual.
- Entender las imágenes como un complejo proceso de producción de sentido.
- Entender las imágenes como una estrategia discursiva de carácter sintáctico, semántico y pragmático.

Desde el punto de vista que hemos abordado en este epígrafe, toda la información que se pueda obtener de las obras del patrimonio cultural tendría una incidencia en el alumno de forma que va alcanzando un conocimiento concreto a través de estrategias visuales que le permitan a su vez, una participación activa y tomar decisiones específicas en dependencia de cómo interpreta esa información visual que sea capaz de obtener a partir de emplear los métodos que le faciliten la organización de informaciones del entorno.

Es de esta manera que lo concibe Anson Navarro, (1986) cuando propone emplear “*un método de lectura que por niveles sucesivos ponga de manifiesto a los alumnos, la complejidad, la amplitud de valores y significados de las manifestaciones artísticas del pasado*” (y del presente) Anson Navarro, (1986: 55) Este autor propone una visión totalizadora de la obra de arte, donde no solo estén presentes los factores formales, sino también los ideológicos, sociales, económicos.

Calaf, R. (1998), nos define las diferentes miradas para lograr esa visión totalizadora que propone Anson, N. Por su parte Fernández Valencia (1994) en la posibilidad de acceder a la empatía en la enseñanza de la historia profundiza en la relación de la imagen y la realidad en el procedimiento de lectura de las fuentes. Sus planteamientos van dirigidos a conceder importancia al empleo de las imágenes cuando plantea: “*difícilmente se podría dar oralmente o a través de lecturas, tanta información como puede darse mediante imágenes bien seleccionadas, sobre todo si pensamos que, a través de la lectura de la imagen, esa información se va extrayendo de forma organizada, sistematizada. El procedimiento de lectura de fuentes se desarrolla extraordinariamente. Su capacidad de aprender de la pintura, el cine, la fotografía, se verá inevitablemente aumentada.*” Fernández Valencia (1994:87)

En el empleo de la imagen en la enseñanza de la historia es posible aplicar el procedimiento de trabajo con las fuentes. Donde esté presente la imagen puede asumirse como un elemento que permita dar la información precisa para la comprobación de las hipótesis que surjan fruto de los problemas planteados para las indagaciones de carácter histórico. Todo dependerá de las preguntas que le hagamos. Las imágenes facilitan:

- Dirigir la lectura con preguntas cuya respuesta pueda extraerse de la imagen, (esta quizás es la vía más utilizada actualmente por los docentes), lo importante es cómo permite desarrollar las capacidades de observación, comparación deducción así como los procesos internos de memoria, inteligencia, interpretación y procedimiento.
- Las imágenes permiten acceder a los estudios diacrónicos. Explicar el paso de un modelo a otro. En el caso de la Historia de Cuba, por ejemplo, el empleo de dos láminas, expuestas en su orden cronológico correspondiente, ilustra

perfectamente la diferenciación de dos conceptos históricos del programa de Historia de Cuba para 5to grado, que en contraposición, significan el paso de una forma de sociedad a otra: la que corresponde a los aborígenes cubanos viviendo en *comunidad primitiva* y la que corresponde a los aborígenes cubanos sometidos a trabajos de esclavitud en los secaderos de oro, fruto de la *conquista y colonización*.

- La imagen artística sirve a su vez para una primera aproximación de conceptos, que siendo a primera vista sencillos, encierran gran complejidad si se busca profundizar en su significado y en su dimensión social real. Aunque el ejemplo anterior es bastante ilustrativo, puede utilizarse en este caso también imágenes cuyo significado exprese momentos difíciles de la *esclavitud* en Cuba: sirven a este efecto las pinturas de Víctor Patricio Landaluce cuando expresa en sus cuadros, la vida en “El cañaveral”, “El rancheador” y “La caza del cimarrón”.
- Aunque se puede concebir la imagen como fuente histórica en diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, es importante recomendar que para estos casos, la información que presenta a primera vista la imagen se convierte en un factor introductor para comenzar a la formación de un concepto, y a la vez, “causante” de la delimitación de un problema de estudio que generará hipótesis, búsqueda de otras fuentes para validarla.

La imagen aparece representada no sólo en las pinturas, sino en muchas obra fruto de diferentes manifestaciones de las artes plásticas. Calaf R. (1998) nos recuerda que “*en la actualidad, la escultura se concibe como el arte cuya existencia se desarrolla con la tridimensionalidad del cuerpo humano o de los objetos. Las sensaciones que ponemos en juego al observar una escultura con el sentido de la vista y el tacto, de modo que podemos definir la escultura como arte de acariciar, palpar, tocar y manejar objetos*²⁴” Calaf, R. (1994: 12)

De esta manera, para entregar un diseño curricular para la enseñanza de la Historia en el nivel primario, cada una de las una de las formas de empleo de la imagen encuentran repuesta en las obras del patrimonio cultural que hemos seleccionado Con el fin de

²⁴ Borrás, G. (1988:162)

demostrar tales planteamientos se expone a continuación el empleo de la imagen en la escultura local “La India Guanaroca”.

6.1. “Mirar la ciudad con la visión de reconocerla desde la comunicación educativa que nos ofrecen sus objetos como bienes culturales”. Calaf, R. (2003).

Una muestra de la inspiración que causara a los artistas en Cienfuegos es el contenido de la leyenda de la India Guanaroca. No solo a los artistas locales, sino a reconocidos artistas nacionales como Rita Longa, quien a su paso por la ciudad, dejó su huella artística al crear la escultura con el nombre de la mencionada leyenda. Este bien cultural está situado en el lugar que evoca la existencia en el pasado del cacigazgo de Jagua.

Es un espacio público de acceso cotidiano para toda la población, les une afectividad y tradición. Todos la contemplan, pero su comprensión no es tarea fácil, porque antes es preciso identificar y leer los elementos estructurales y visuales que la componen. Por tal razón, desde el ámbito educativo es posible plantear el aprovechamiento de los espacios que ofrece la ciudad, para contribuir al crecimiento cultural de todos los miembros que conforman nuestra sociedad.

La obra recrea artísticamente una temática que ha sido de interés por los artistas en Cienfuegos: la mitología aborígen local. Este tópico ha sido abordado desde diferentes manifestaciones artísticas, (literatura, danza, teatro, artes plásticas: pintura mural, escultura). Desde el punto de vista artístico y pedagógico los criterios de Socias Batet, (1996); Roser Calaf,(1998); Cristofot A. Trepata,(1998); Anson Navarro (1990) y Antonia Fernández (1994), han abordado el análisis de la obra artística, teniendo en cuenta:

- la imagen patrimonial
- el diálogo artístico: artista-objeto-observador
- lectura de la obra de arte
- niveles y métodos de lectura y de interpretación de la obra de arte
- la pintura como fuente histórica e instrumento didáctico.

García Leal, J. (1995) en su obra *Arte y experiencia*, al abordar la tarea de análisis de una obra de arte, deja claramente expresado que: *“La obra responde a la pregunta que nosotros le formulamos.. El conocimiento de la obra apunta siempre a un mejor conocimiento de nuestro mundo... Si dialogamos con ella es para que al comprenderla, nos comunique algo que interesa a nuestras vidas.”*

Relacionando este planteamiento a los criterios que antes han sido esbozados, es muy útil la reflexión que sobre el concepto de apreciación realiza Aguilar, N. (2002)²⁵:

Apreciación: experiencia que nos coloca frente a la imagen para establecer un diálogo, una comunicación cultural, un vínculo con las formas en que otros han entendido y construido la sociedad, en ese sentido, es un proceso de conversación cultural.

Teniendo en cuenta que para la formación del concepto “*comunidad primitiva*” en los escolares del nivel de enseñanza primaria en Cuba, se ha tomado una obra de arte ubicada en un espacio público de la ciudad, en que se parte de la apreciación que hará el estudiante para obtener de ella la mayor cantidad de información posible, es que se pone en juego su mundo emotivo y el desarrollo de su capacidad de observación. Se le ofrece al estudiante por esta vía una forma diferente de conocer, por el impacto que puede provocar en él la observación de un objeto escultórico que sin vida propia, adquiere sentido por la experiencia que se le proporciona a quien lo mira. Proporcionándole guiadamente, una comunicación de ideas, emociones, sensaciones a través de una imagen que utiliza como elemento visual determinada textura, forma y color en un entorno también ordenado para propiciar la comprensión y el entendimiento de algo sucedido en épocas pasadas. Es así que leer la imagen que nos ofrece la obra artística en su contexto natural es entendida en este caso como la acción de darle sentido a ese objeto desde una particular percepción.

²⁵ “La mirada: formas de aprehender mundos” En Actas de II Congreso de Imagen y pedagogía. Mazatlán, Sinaloa.

6.1.1. Detalles generales sobre la India Guanaroca.

El título de la obra escultórica que se aborda tiene que ver con un momento del desarrollo histórico de nuestra sociedad, el vocablo Guanaroca es de procedencia aborígen y ambos elementos forman parte de las leyendas locales que la cultura popular recoge como parte de su patrimonio oral. De tal manera, se satisfacen curiosidades a los lectores cuando se ofrecen a continuación algunas muestras del conjunto obras del patrimonio cultural local relacionadas con el concepto histórico “*comunidad primitiva*” y su relación con la Leyenda de Guanaroca.



Foto No. 3. Escultura de la India Guanaroca. Situada en la zona turística de Punta Gorda, frente al mar, en la bahía de Jagua en la ciudad de Cienfuegos. Rememora la leyenda del mismo nombre.

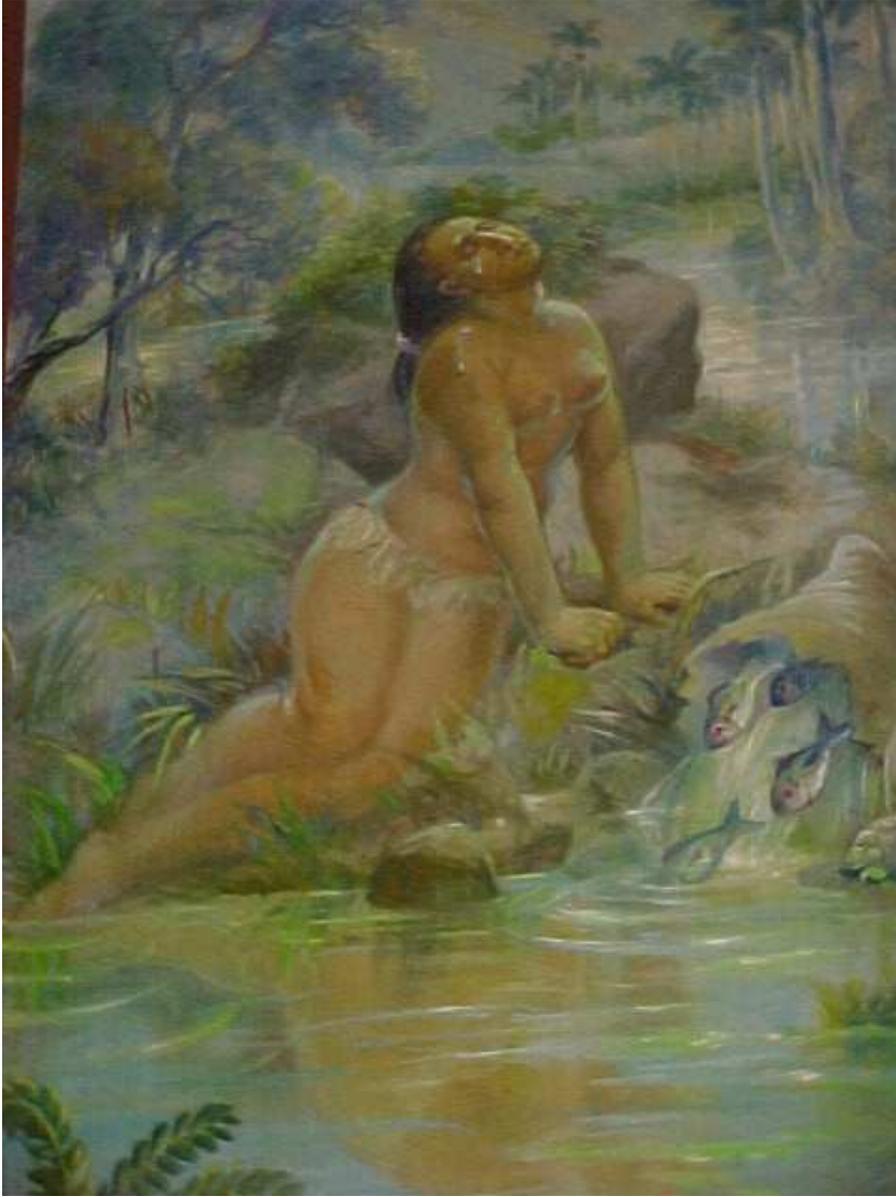


Foto No. 4. Pintura que representa un pasaje de la leyenda de la India Guanaroca. Situada en el Salón de Protocolo del Edificio de Gobierno Provincial en Cienfuegos.

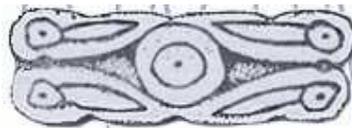


Imagen No. 5. Amuleto aborigen. Consiste en una representación del colgante que fue encontrado en la bahía de Jagua. La pieza fue hallada en 1979 por miembros del Grupo de Aficionados a las Investigaciones Arqueológicas "Jagua", de esta ciudad, durante una visita que realizaron a Cayo Carenas, donde hace más de 500 años se asentó una comunidad de aborígenes agricultores-ceramistas. Dicho objeto posee valores que trascienden lo puramente local dado que es uno de los pocos vestigios de los aborígenes cubanos donde éstos manifiestan preocupaciones cosmogónicas coincidentes en su forma con el mito local de Guanaroca, el cual no sólo trata de explicar el surgimiento de la humanidad sino además la formación de la bahía de Jagua. La belleza y simplicidad de su talla, lo convierte de hecho en una obra de arte. Una profunda investigación realizada por el Lic. Marcos Rodríguez Matamoros, avala el contenido simbólico de dicha pieza en la que se materializó, por parte del tallista aborigen que de manera sistemática plasmó el núcleo de la cosmovisión de este pueblo.

6.1.1. 1. La Leyenda de Guanaroca²⁶:

“Los indios llamaron Huión al Sol, Ocón a la Tierra y Maroya a la Luna. Todos ellos fueron testigos y parte de la creación del primer hombre y la primera mujer.

Huión vivía en una cueva y salía de ella para elevarse en el cielo periódicamente y alumbrar con sus rayos el mundo. Ocón, la Tierra, recibía los rayos de Huión y en ella crecía una exuberante vegetación que daba frutos y vivían también muchos animales. Huión, sin embargo, quiso crear un ser que habitara la tierra y que le reconociera y venerara. El Hombre veía en Huión a su creador y al poderoso ser capaz de alumbrarle y darle calor y vida. Así, al conjuro de Huión, el Sol, surgió el primer hombre: Hamao. Ya tenía el sol quien lo saludara todas las mañanas...

Pero Hamao, el primer hombre, después de recorrer los campos y descubrir las maravillas de la naturaleza que lo rodeaban y que le daba frutos para su sustento, se sintió solo. Hamao observaba al resto de los animales que vivían en pareja, amándose, y se sintió muy triste. Maroya, que así llamaban nuestros aborígenes a la Luna, se compadeció del sufrimiento de Hamao y decidió crearle una compañera para que lo amase. Así creó Maroya a la primera mujer y la llamó Guanaroca.

²⁶ Versión de Inés Ma. Martiatu. Sala de Fondos Raros y Valiosos de la Biblioteca Provincial.

Hamao y Guanaroca se amaron y comenzaron a compartir con alegría la vida, el trabajo, los placeres y sobre todo el amor. De esa unión nació Imao, que fue el primer hijo de la pareja. Pero el fuerte amor que sintió la madre por el hijo despertó los celos de Hamao, quien un día decidió arrebatarse el niño a su mujer. Hamao vigilaba a Guanaroca y aprovechando su sueño se llevó al niño al monte y lo abandonó; el pequeño murió allí de frío, preso de temor, Hamao metió el cadáver de su hijo en un güiro (fruto de cáscara dura) para ocultarlo y lo colgó de la rama de un árbol.

Guanaroca, desesperada, salió a buscar a su hijo por el monte y la casualidad quiso que descubriera el güiro donde yacía el niño pequeño. El güiro cayó de sus manos, se rompió, y en lugar del cadáver, salieron del mismo, peces, tortugas y agua en abundante cantidad.

Se dice que los peces y el agua que salieron de aquel güiro formaron los ríos que bañan el territorio de Jagua (en Cienfuegos): que la tortuga más grande se convirtió en la península de Majagua, y las demás en diferentes cayos. Las lágrimas que derramó Guanaroca por el hijo perdido fueron tan abundantes y salobres que formaron la laguna que lleva su nombre en esa misma región: Guanaroca.”

6.1.2. El espacio público que contiene la escultura de la India Guanaroca.

Esta escultura ubicada en la ciudad de Cienfuegos, constituye una recreación de la propia historia a través de un discurso hecho a la medida de los usuarios culturales. Lo que nos permite entender el papel de la cultura como el de la dimensión mediadora entre la historia y la realidad próxima de la vida cotidiana de un pueblo: constituyendo un elemento descodificador de dicha realidad ya que está en íntimo contacto con ella.

Las leyendas constituyen una relación de sucesos que tienen más de tradicionales y maravillosos que de históricos o verdaderos, se inspiran en sucesos reales, de carácter popular, por lo que toma a veces de la historia, además del hecho fantaseado, los nombres de los personajes que en ellos intervinieron, por regla general tienen un final maravilloso y en ella intervienen seres sobrenaturales.

Aunque es una obra que relata sucesos con finales fantasiosos y maravillosos, las leyendas aportan datos interpretables que contribuyen a la formación de una noción del

hecho que representan. Detalles que han sido especialmente recreados por la artista cubana Rita Longa.

Al estar en presencia de este objeto original concreto que constituye el bien cultural seleccionado pueden realizarse evocaciones de vivencias personales o sociales y con ello realizar dramatizaciones, juegos de simulación de forma que se trabaje con el contenido histórico desde lo científico y popular a la vez, haciendo que el estudiante se involucre en la cuestión planteada, asumiéndola como algo personal, parte de la historia.

Esta escultura cienfueguera constituye un recurso para la interpretación escolar de un determinado momento histórico. Expresa la forma de pensar, vivir, de las costumbres de una determinada clase social. Como obra artística de carácter popular constituye un factor explicativo de una época. Tiene un carácter figurativo, fácilmente comprensible por los estudiantes. Es un material idóneo para utilizarlo en la observación y a la interpretación de los elementos plásticos fundamentales (enseñar a ver el arte y a desarrollar la sensibilidad artística) partiendo de lo cotidiano. Y finalmente, su selección responde a que prestigia el entorno social ya que esta es una obra digna de estudio y consideración que induce a los alumnos a valorar su medio y a respetar el patrimonio cultural que posee.

6.1.3. Las miradas escolares a la escultura de la India Guanaroca

Al ser una escultura ubicada en el espacio público cotidiano del alumno, es una obra a la que por simple tradición respeta y con la que incluso puede unirle cierta relación afectiva. La obra de arte es el objetivo final que podemos plantearnos a través de su contemplación. No es tarea tan fácil. El estudiante, incluso el adulto, no avezado en la lectura de imágenes, ante una obra escultórica, se encuentra con un conjunto de elementos que se distinguen más unos de otros. Una mirada interrogadora permitirá, desde la observación guiada pedagógicamente interpretar la obra, conocer los detalles de la leyenda y de ella extraer las características para la formación del concepto de Comunidad primitiva:

- ¿Qué elementos desde el sentido de la vista se aportan en este caso?. Las respuestas a un sistema ordenado de preguntas que facilitan una observación

guiada, contribuirán a formular un conjunto de respuestas en función de diferentes objetivos:

Miradas a la obra de arte	Según el objetivo propuesto	Sistema de preguntas guiadas
- <u>Primera mirada:</u> - agrado, placer, motivación - Mirada estructuralista	- Hacer alusión a la leyenda como tal, las preguntas irán dirigidas a describir la imagen para contar la leyenda o demostrar que la conoce.	- ¿En qué posición está ubicada? - ¿Cómo tiene los brazos? - ¿Qué tiene en las manos? ¿Por qué será? - ¿Por qué está situada en el agua? - ¿Qué brota del objeto que tiene en sus manos? - ¿En qué forma cae lo que sale del objeto? - ¿De dónde lo habrá tomado? - ¿Por qué lo sabes?
- Mirada sociológica	- Saber por qué la leyenda habla de una mujer y lo que dio origen realmente a la leyenda, las preguntas se dirigirán a la imagen de sexo femenino y la esbeltez de su figura, con posibilidades de hablar de la época en que se escribe de la leyenda.	- ¿En qué época fue escrita la leyenda? - ¿Quién realizó esta obra? - ¿Cuándo fue colocada la escultura? - ¿Por qué está situada en este lugar de la ciudad? - La figura humana representada, ¿es un hombre o una mujer? - Su silueta, ¿es gruesa o delgada? - ¿Qué te hace pensar de por qué la artista la concibió así?
- <u>Segunda mirada:</u> - Disposición para aprender para investigar, obtención de Información histórica.	- Contrastar con otras fuentes históricas, secundarias o primarias.	- ¿Qué otros espacios de la ciudad conoces relacionados con esta escultura? - ¿Qué poemas, canciones conoces sobre el tema que aborda esta escultura? - ¿En qué otros lugares puedes encontrar información de primera mano o como fuente primaria? - ¿Qué autores y libros de Historia de la ciudad pueden facilitar comprobar esta información?

	- Relacionar con el concepto de comunidad primitiva	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué datos históricos te ofrece la leyenda? - ¿Qué datos te permitirían asegurar que los aborígenes de Cienfuegos vivían en Comunidad primitiva y que eran pacíficos? - ¿Qué datos te hablan de las características de las comunidades aborígenes? - ¿Conoces qué significado tiene los vocablos: Guanaroca, Maroya, Huión, Ocón, Jagua? - ¿Qué arqueólogo conoces en la ciudad que se ha dedicado a estos fines?
- Mirada afectiva. Empatía	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar las actitudes de los personajes de la leyenda, en especial, la que representa la escultura. - Obtener nuevas informaciones. - Ponerse en lugar de... 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué parte de la obra que estas mirando te da la sensación del llanto de Guanaroca? - ¿Por qué piensa que ella llora? - ¿Cómo valoras la actitud del padre? - ¿Cómo valoras la actitud de la madre? - ¿Cómo piensas que hubiera actuado tu mamá? - ¿Cómo son las madres de tu ciudad? - ¿Es importante conservar esta obra? - ¿Por qué? - ¿Qué propones para conservarla?

Cuadro No.21 Sistema de preguntas para el análisis guiado a una obra del patrimonio cultural de la localidad, en función de diferentes objetivos y diferentes miradas. Elaboración con la aplicación de Calaf, R.

El sistema de preguntas presentado no agota las posibilidades de seguir indagando en datos históricos para que los alumnos puedan arribar al concepto de comunidad primitiva. Esta obra dirigiría la atención y motivación a la búsqueda de otras, con su sistema de preguntas correspondientes. Las actividades no se circunscriben solo al análisis de la imagen visual, se acompañan con un sistema de actividades que van desde la proyección de actividades docentes previas o de complementación del conocimiento como por ejemplo, con sencillas investigaciones docentes a la proyección extraescolar, donde los alumnos hacen dibujos, comentan, crean versiones libres, organizan dramatizaciones, preparan excursiones a otros espacios que aborden este tema, involucrando a sus padres y amigos cercanos. Incluso la realización de indagaciones de datos sobre la biografía del artista, conversaciones con los autores de libros que aborden la temática, con especialistas de la arqueología, etc., de forma tal que con su actuación,

estas personas se sientan reconocidas de la utilidad y beneficio de su trabajo, no sólo por la expresión artística o logro científico alcanzado, sino por el hecho de su contribución a tal conocimiento. La implicación en las diferentes tareas que de buena gana acometerán los alumnos, imbuidos por la afectividad que le transmite el proceso de enseñanza aprendizaje en el trabajo con las fuentes, les llevará a involucrarse en acciones participativas para la difusión, valoración y conservación de la obra y la tradición del mensaje que encierra.

6.2. Reflexiones docentes en torno al empleo del patrimonio cultural como recurso y contenido de enseñanza de la Historia.

Hasta este momento del epígrafe hemos referido los argumentos que estimamos requeridos para fundamentar el empleo del patrimonio cultural como recurso y contenido de enseñanza de la Historia. En el mismo analizamos diferentes definiciones, necesarias para que, desde el actual replanteamiento de la educación cubana, argumentáramos nuestra propuesta de transformación en la enseñanza de la Historia de Cuba para el nivel primario. Aplicamos en ella preceptos de nuestra educación cubana como: la relación entre unidad y diversidad. Con el empleo del patrimonio cultural como recurso y contenido de enseñanza en la historia local, nos ubicamos en la unidad: el fin y objetivos que debemos lograr en todos los escolares cubanos. El tratamiento de la diversidad lo asumimos a partir de situarnos con tales aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje en las condiciones del contexto escolar y de formación docente de la ciudad de Cienfuegos. Las formas de proceder que para la transformación de la enseñanza de la Historia hemos investigado han sido desde el referente del proceso educativo que actualmente se concibe para los escolares primarios cubanos: *Proceso educativo activo, reflexivo, que permita el máximo desarrollo de las potencialidades de todos los niños, en un clima participativo, de pertenencia, cuya armonía y unidad contribuya al logro de los objetivos y metas propuestas con la participación de todos.* (Rico, P. Et al.: 2001:3)

Estos planteamientos se traducen específicamente en nuestra comunicación cuando nos hemos planteado una actividad de aprendizaje donde además es necesario propiciar la oportunidad de interrelación entre los escolares para ejecutar tareas y a partir de esa interrelación social logren asimilar los procedimientos y contenidos de enseñanza que los preparan para la vida. Se aprecia así por tanto:

Empleo del patrimonio cultural como recurso y contenido de enseñanza de la Historia de la localidad:	Aprendizaje en el que van asimilando:
<p>Obtención de información histórica del trabajo con las fuentes (obras del patrimonio cultural) ubicadas en la localidad.</p> <p>Conocimientos históricos y culturales de las obras del patrimonio cultural.</p> <p>Cuidado y conservación.</p> <p>Difusión, cuidado, conservación.</p> <p>Valoración, respeto y admiración</p>	<p>Procedimientos de trabajo</p> <p>Conocimientos.</p> <p>Normas de conducta.</p> <p>Actuando con los compañeros, y maestros, como mediadores de la cultura a asimilar.</p> <p>A través de los valores sociales que están contenidos y que irán incorporando gradualmente hasta convertirlos en cualidades de la personalidad.</p>

Cuadro No. 22. Tabla comparativa: Enseñanza del patrimonio cultural como recurso y contenido en la enseñanza de la historia de la localidad y su relación con las actividades de aprendizaje

Es preciso descubrir el significado de la obra de arte: la observación no debe ser un fin, sino un medio para introducirnos en la interpretación de la imagen. Debe constituir un punto de partida para la reflexión. De esta forma estará cumpliéndose la intención de que la obra sea contemplada, porque fue concebida como vehículo de comunicación.

Cuando los estudiantes conocen de esta leyenda, en el plano de los sentimientos experimentan una reacción estética, que desde el punto de vista de la Psicología del Arte de Vigostky se transforma de función cognitiva natural, en función cultural. Los estudiantes entregan su forma de sentir con expresiones comentadas de análisis de personajes, valoración de actitudes de estos, creaciones artísticas sencillas como redacción de poesías, composiciones, dramatizaciones infantiles, etc. De acuerdo a como utilice el docente las posibilidades de tratamiento con el carácter interdisciplinario del patrimonio cultural.

Partiendo de que si apreciamos espacios en las paredes de diferentes establecimientos, instituciones, así como pinturas murales, denominaciones de lugares como restaurantes, y otros... comprobaremos que el tema más empleado puede ser el de la leyenda de Guanaroca. Al finalizar el paseo por la ciudad hasta acercarnos al mar y el malecón esta la escultura de la India Guanaroca, inmortalizada por la escultora Rita Longa.

6.3. A modo de cierre: El Itinerario didáctico que da origen al paseo, la excursión, la salida del aula.

Fruto de la experiencia pedagógica personal, para reconstruir didácticamente la Historia, estableceremos en nuestra ciudad diversos espacios que ejemplifican “*tiempos específicos*”¹²¹. La selección y forma de emprender el recorrido está argumentada en la respuesta a la organización de las Unidades didácticas del Programa de la asignatura Historia de Cuba; en nuestro caso, el recorrido se adapta a los espacios y tiempos que denotan la época colonial en Cienfuegos. Añadimos, de acuerdo a las posibilidades de nuestra ciudad, la condición de organizar el recorrido, con un aprovechamiento del tiempo que signifique también un traslado eficiente¹²². La selección que exponemos ha sido actualmente experimentada en la ciudad, por las escuelas ubicadas en el territorio.

*Itinerario: Origen, fundación de la ciudad, Parque José Martí y escultura de la India Guanaroca*¹²⁴ que se concibe para:

- La comprensión de ciudad – jardín que ejemplificamos sobre la realidad, su relación con los planos de la Comisión del Conde Mopox. La visita al mismo parque desde donde se organizó la fundación sirve de ejemplo para comentar el espacio del parque como su origen en un bosque.
- Presencia aborigen: Desde la significación del vocablo de Jagua. En el propio Parque y ante el árbol que lleva el nombre de Jagua.
- La fundación: en el parque José Martí, visita al edificio del gobierno provincial para observar las pinturas murales contemporáneas que atesora el edificio de gobierno: en ellas encontramos evidencias que explican la representación aborigen, el momento de la fundación.
- La colonia: desde la concepción de Villa con que se fundó la ciudad en el propio parque: la iglesia, la casa de gobierno, las primeras casas de los principales vecinos, los almacenes cerca del mar, y su recorrido urbano acorde a lo establecido por las Leyes de Indias, incluyendo el paseo del Prado y la Calzada de Dolores, como arterias vitales de la comunicación con otros lugares internos de la ciudad y para otros lugares del país desde aquellos tiempos.

¹²¹ No planteamos que sean los únicos.

¹²² Nos referimos a la posibilidad de hacer los recorridos sin el empleo de vehículos de transporte y en horarios coordinados previamente.

¹²⁴ No se agota el recorrido y la información de una misma época. Puede tener más posibilidades

El recorrido concluye con la invitación a la apreciación de la obra de la escultora cubana: Rita Longa y su “India Guanaroca”. Es una escultura de metal, de gran tamaño, cuyo contenido recrea artísticamente la presencia aborígen, y la tradición sobre el origen de la vida para esta región cubana. Representa la visión de una leyenda que saca a la luz el mito caribeño de la güira, la belleza femenina y el amor maternal. Desde el punto de vista histórico, la obra invita a ser percibida, fruto de la contemplación para, después, reflexionar sobre su presencia allí y su significado, la indagación conduce a conocer la leyenda y en esta, descubrir las formas de vida y organización económica de esta comunidad aborígen en Cienfuegos. La contemplación de la obra invita a la búsqueda de otros espacios y obras que en la ciudad con ella se relacionan.

Conclusiones:

El empleo del patrimonio cultural como recurso y contenido de enseñanza se ha incrementado en el campo de fuentes del conocimiento histórico, y se admite para historiar *“todo aquello que pueda ser historiado”* (Gibaja Velázquez, 1998:10); (Febvre, 1975:232). Se han rebasado los límites de aquellas primeras clasificaciones rebuscadas donde se restringían las formas de obtención del conocimiento histórico para el docente y los alumnos.

Ya lo había expresado Luz y Caballero, en su Ideario Pedagógico (1835): *“Ejercitándose en la variedad de objetos, y de objetos que requieren comprensión, se desarrollaría también su inteligencia (...) aprovecharse si se quiere de las ajenas observaciones, para atenerse principalmente a las propias: la observación, se ve aquí el germen de todos los talentos y de todas las superioridades.”*

Tales criterios concuerdan con la necesidad de satisfacer unas carencias de documentación del patrimonio cultural en la docencia para ser empleado como recurso y contenido de enseñanza. Pero una dificultad abrumba muchas veces a los enseñantes de las disciplinas Historia y Cultura que pretenden emplear el contenido de enseñanza que puede extraerse de las obras del patrimonio cultural local. Esta información muchas veces está dispersa, o es tan específica en las instituciones portadoras de patrimonio, al ser obtenidas por los especialistas en conservación, obliga al docente a obtener su propia información por diferentes vías, porque cada fuente, según su clasificación, requiere un

tratamiento determinado. Será preciso para el docente saber “*documentar*”²⁷ el patrimonio cultural que en el contexto local se requiere como contenido para la enseñanza.

La necesidad de satisfacer carencias bibliográficas para la enseñanza de historias de la localidad durante la última década del siglo XX en Cuba ha conllevado a pensar empírica e inicialmente en el hecho de acudir a este tipo de recurso de enseñanza, que resultara elemento probatorio o evidencia para la enseñanza de la historia local. Esta perspectiva contribuyó, dentro de otras posibilidades, a la detección y comprobación en la práctica, de las potencialidades del patrimonio cultural como recurso y contenido de enseñanza, no solo para la asignatura Historia, sino para otras, dado el carácter polisémico y capacidad interdisciplinar del patrimonio cultural.

Garantizar la información previa para elaborar el contenido histórico que ha de ser enseñado, corresponde, desde nuestra experiencia, a una acción estratégica específica e integradora: **documentar**, es decir: evidenciar, acopiar y fundamentar el contenido histórico que puede extraerse de las fuentes seleccionadas. Se recurre en este caso a las obras del patrimonio cultural como fuentes del conocimiento histórico que serán utilizadas como recurso y contenido de enseñanza en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia y la Cultura como asignaturas. Cobran especial interés las tareas de seleccionar y describir, desde la concepción histórica y pedagógica, para las propuestas de enseñanza de la Historia Local utilizando al Patrimonio cultural como recurso y contenido de enseñanza.

Los resultados de investigaciones realizadas por la autora, vinculadas muy especialmente a argumentos de autores como Fontal Merillas, Calaf Masachs, Ubieto Arteta, y Prats J., del ámbito español, y del entorno cubano, los planteamientos de Pendás, Álvarez de Zayas, Rita, Leal H. y Dubrocq, entre otros, han facilitado el desarrollo de estrategias docentes para la formación del profesorado.

La concepción de la historia como conocimiento histórico y la acción de enseñar dicho conocimiento, adelanta el protagonismo del docente como conductor de la actividad

²⁷ Fontal Merillas (2005)

pedagógica. Conducir el proceso de enseñanza aprendizaje conlleva, por tanto, a obtener previamente una información histórica, (contenido histórico) que procesado, facilite la **comprensión**, es decir la caracterización: momento de contextualización, obtención de cualidades y atributos peculiares que permitan constituirse en un marco de referencia en el que los hechos “cobran sentido”. Una vez que esos datos son comprendidos, podrá, por tanto, procederse a su **explicación**. Esto significa dar respuesta a la indagación por las causas de los hechos y sus consecuencias derivadas. Finalmente, esta respuesta conducirá a ofrecer la significación de tal hecho. El cumplimiento de las acciones incluidas en esta relación, nos encamina, por tanto, a una ordenación previa: acceder antes a una “*selección de informantes, selección de documentos, determinación de posibles testigos, tener en cuenta el punto de vista de los historiadores (siempre diversos y cambiantes al paso del tiempo)*” (Prats, 2001:20). Alejándonos de una forma de aprendizaje donde predomina la no -participación y el dogmatismo. Facilitados los procesos de **comprensión y explicación** queda por tanto abierto el camino para la **interpretación**.

Desde la oportunidad que constituye **la potencialidad del patrimonio cultural ubicado en el contexto cercano a la escuela**, como portador de los conocimientos previos del alumno, condición fundamental para un aprendizaje significativo, entran en juego las acciones que permitan una correcta interpretación del patrimonio cultural in situ, desde la concepción del profesorado. La selección y trabajo con las fuentes, alude a la combinación de las acciones de selección del contenido y el trabajo de documentación, y responde estratégicamente, a las tareas que, concatenada y previamente, realizará el profesor con el propósito de presentar a los estudiantes un resultado organizado de la descripción, interpretación de las fuentes que habrá seleccionado, de forma tal que le enseñe al estudiante a extraer la información a partir de la fuente histórica. Este aprendizaje por el estudiante dependerá en gran medida de las preguntas que hacemos sobre los datos que ofrecen información sobre su origen o su relación con el tema que tratan o al que pertenecen.

“Al organizar la actividad cognoscitiva en la enseñanza de la Historia, deben tenerse en cuenta las acciones que permitan al alumno el dominio de las habilidades generales del trabajo con las fuentes históricas y sobre todo la expresión y comunicación de los conocimientos.” (Leal, 1998: 36 –39).

Un análisis del verbo **documentar**, sitúa la posibilidad de contemplarlo a la luz de sus sinónimos, y estos a su vez, pueden darnos las claves de una secuencia estratégica en la que el docente, apoyándose en lo obtenido por el historiador, o haciendo funciones muy parecidas a las del historiador, evidencia, legítima, desde su concepción pedagógica, la enseñanza del conocimiento histórico que precisa, con el empleo del patrimonio cultural como recurso y contenido de enseñanza.

El algoritmo de acciones contemplado en la investigación sobre fuentes primarias obliga a una previa organización docente. Cuando éste logra una primera **documentación** del contenido histórico de que es portador el patrimonio cultural seleccionado, garantizará posteriormente un tránsito de actividades docentes que orienten a los estudiantes al desarrollo de habilidades de comparación, clasificación y crítica de las fuentes. Con todo ello, la posibilidad de que el estudiante logre una correcta **comprensión** del conocimiento histórico, es prácticamente un hecho.

Para el historiador, la tarea queda clara desde la Historiografía, y su método ha sido analizado detenidamente por los enseñantes de la Historia para su aplicación con los estudiantes. Para los docentes, la experiencia pedagógica plantea que aún se requiere de profundizar en la toma de conciencia de una formación docente que transite inicialmente por:

- Descubrir en su entorno local aquellos bienes patrimoniales que como recurso de enseñanza satisfagan los requerimientos de evidencia histórica, o elemento probatorio del contenido histórico que desde la escala nacional debe mostrar a escala local.
- Indagar hasta qué punto tales evidencias están documentadas, referenciadas, ya sea por historiadores, otros docentes o especialistas de instituciones portadoras de patrimonio, etc.
- La motivación por el empleo del patrimonio cultural como recurso y contenido de enseñanza.

El problema de la enseñanza de determinadas asignaturas a través del patrimonio cultural local en Cuba²⁸ ha conllevado a recurrir a **estrategias formativas** que contribuyan a que los aprendices de docentes aprendan a detectar, seleccionar y documentar el patrimonio cultural existente en su localidad.

En nuestra experiencia estas estrategias transitaron primero por discernir el concepto de localidad, especialmente porque los docentes se preguntaban por la cantidad de espacio que habría que investigar desde una determinada escuela para asumir la *documentación de su “patrimonio local”*, el tránsito derivó a la comprensión de los concepto historia local, localidad, en función de las características de la edad escolar y las exigencias del programa de la asignatura.

La **estrategia formativa** que se propone como resultado de cada investigación realizada²⁹, plantea una *secuencia de acciones*³⁰ que forman parte de la **acción estratégica de documentar** ese patrimonio necesario para la enseñanza - aprendizaje de la Historia y la cultura, que se describe a continuación:

1. Detección de fuentes que integran el Patrimonio Cultural en cada localidad
2. Selección de obras del Patrimonio Cultural acorde a criterios de selección establecidos de acuerdo al nivel de enseñanza y objetivos del programa:
 - Estudio in – situ del lugar con que guarda relación la obra. Conocimiento de su historia.
 - Argumentos del empleo de la obra como fuente de conocimiento en el grado: Desde el Programa de la asignatura. Detalles que aporta en: Concepto de cultura, como obra del patrimonio cultural, características geográficas e históricas de esa localidad a donde pertenece la obra.
 - Características psicológicas de la edad de los estudiantes. Sus posibilidades de trabajo con la fuente seleccionada en relación con:
 - Descripción del contenido histórico que encierra la obra.

²⁸ Específicamente así porque tradicionalmente el patrimonio cultural nacional que era conocido, en mayor medida, se atribuía principalmente a dos grandes ciudades cubanas: La Habana y Santiago de Cuba y fundamentalmente a través de sus manifestaciones arquitectónicas.

²⁹ Bestard Gonzalez, M. C. (2003). La formación de l profesorado en la enseñanza de la Historia a través del Patrimonio Cultural” Tesis doctoral. Directora de tesis Dra. Calaf Masacras, R. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España. 844 p.

³⁰ Algunas de estas acciones secuenciadas contaron con el planteamiento de sub secuencias.

- Detalles de cómo utilizar la obra como recurso y contenido en la enseñanza de la Historia Local en vínculo con la Historia Nacional.
 - Sugerencia de cómo organizar la salida del aula para visitar el lugar que guarda relación con la obra:
 - Tareas de trabajo con la fuente.
 - Análisis de posibilidades de realización y dificultades para su realización.
3. Descripción de obras del Patrimonio Cultural ya seleccionado. (La determinación de esta secuencia aportó una sub secuencia que se describe a continuación):
- Toma de notas de los datos más importantes. (Luego de la descripción inicial, se sugiere una consulta con especialistas para completar la descripción y obtener un dato confiable).
 - Contraste con aspectos del contenido del Programa de la asignatura y grado que podía apoyar la información obtenida.
 - Elección de la obra del Patrimonio cultural que exista en la localidad para introducir en el sistema de conocimientos acorde a la Unidad del programa de la asignatura.
 - Localización de otras obras o espacios, documentos, etc que abordarán la misma temática.
 - Detallar posible empleo de esta información y obra del patrimonio cultural con los estudiantes del grado
4. Planteamiento de sugerencias metodológicas de empleo de la obra del Patrimonio Cultural seleccionada como fuente del conocimiento histórico local.
5. En el caso de que las obras del patrimonio cultural seleccionado estuvieran dentro de alguna institución cultural (museo, archivo, galería etc...): Auto preparación docente para realizar visita y trabajo con Institución local contenedora de obras del Patrimonio Cultural de la localidad.

Como *procedimiento analítico general* se tuvo en cuenta la *captación de significados* realizada a través de la **documentación** (Valles, M. S., 1997:121) como metodología destinada a la obtención de *información* donde se emplea la *lectura de materiales documentales* unido a la observación y toma de notas para describir las obras del patrimonio cultural local seleccionado. Ésta la hemos concebido como una lectura del texto de aquellos documentos y estudio analítico y descriptivo de aquellas obras patrimoniales locales que contienen *significado*. Es una mezcla de entrevista y observación que le hacemos a cada documento escrito y a cada obra de cualquier otra manifestación artística considerada patrimonio cultural local.

A modo de sugerencia organizativa queda la propuesta de confeccionar *un fichero personal, Inventario o carpeta del maestro*, con los datos que sobre el Patrimonio Cultural de su localidad debe tener el docente en su poder. Para ello proponemos en líneas sucesivas un esquema que contiene la relación de datos que consideramos esenciales. Estos datos no constienden un documento acabado, siempre habrá necesidad de actualizarlos, no obstante, su preparación previa desarrollará habilidades de trabajo con las fuentes para este profesional.

De los datos generales de la fuente:

- Nombre de la fuente.
- Clasificación, tipología.
- Datos de ubicación, datos temporales.

De la fuente en sí:

- Descripción técnica.
- Descripción acorde a los elementos significativos para el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Ideas para la proposición a los alumnos de problemas, hipótesis, relaciones con otros hechos.

De las miradas a la fuente:

- Objetivos que se persiguen al trabajar con la fuente, en comparación con los objetivos y contenido del Programa de la asignatura y de acuerdo a la edad de los alumnos.
- Sistema de preguntas previas para guiar la observación de acuerdo al tipo de mirada que hará a la fuente.
- Posibles fuentes de contrastación.

Del trabajo con la fuente:

Alternativas de trabajo con la fuente				
Posibles actividades del maestro			Posibles actividades del alumno	
Antes	Durante	Después	Docentes	Extraescolares

En esta parte de la comunicación ha quedado expuesta una forma de **documentar** el contenido histórico que se obtiene a partir de las miradas e interrogaciones que podemos hacerle a la obras del patrimonio cultural, al ser usado como recurso y contenido de enseñanza. La secuencia de acciones presentada, constituye una sugerencia de acciones para llegar ala interpretación docente del patrimonio in – situ y puede quedar organizada en el fichero personal propuesto, de forma tal que en el futuro pueda cada docente sentirse motivado a la creación de su obra personal hecha realidad en una Compilación que contenga a su vez, la propuesta metodológica de su empleo de acuerdo a las características psicopedagógicas del nivel de enseñanza y exigencias del programa de la asignatura.

Una vez elaborada esta información que puede quedar a modo de Compilación, estará lista para ser interpretada docentemente en forma de pequeños textos que puedan ser utilizados por otros profesionales para procesos de formación inicial y permanente e incluso por aquellos profesionales de la enseñanza de idiomas que requieren contextualizar su enseñanza para desarrollar habilidades y competencias de la comunicación en otro idioma en su localidad.

Bibliografía.

- A. SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Madrid, España, Editorial PAIDOS. 310 p.
- AGUAYO, ALFREDO. M. (1943). *Didáctica de la Escuela Nueva*, Imprenta cultural, La Habana, 58p.
- AGUILERA., T. V. (1987). "La enseñanza de la Historia en la escuela Primaria". *Revista Educación* No.7: 3 -12.

- ALCARAZ ABELLÁN, J. y RODRÍGUEZ MARRERO, H.(1995): “Los libros de texto y la enseñanza de la historia (1857-1936)”. En *VII Symposium. Didáctica de las ciencias sociales. La investigación*. Las Palmas, Centro Superior de Formación del Profesorado-Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 391-400.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. (1999). *La escuela en la vida*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 3era edición.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. M; DÍAZ PENDÁS, H.; CHÁVEZ R. J. (1978) *Metodología de la enseñanza de la Historia*. Tomo I y II. Editorial Pueblo y Educación.
- ÁLVAREZ DE PRADA, GLORIA. (1996). *Cómo elaborar Unidades de Historia del Arte*. *Revista IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona. Editorial GRAO.-- No.8: p.69 a la 77.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, RITA MARINA (1995). Propuesta curricular "Historia - Alumno - Sociedad". *Revista Educación*. Ciudad de La Habana.. No.2: 2- 6.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, RITA MARINA. (1998). Historia Alumno y Sociedad: Bases para un Proyecto Curricular activo y participativo. *Revista Educación*. Ciudad de La Habana. No.-95: 1-5p
- ÁLVAREZ DE ZAYAS RITA MARINA. (2000). *La Didáctica de las Ciencias Sociales: eje de la formación del profesorado*. En Joan Pages, Jesús Estepa Giménez, Gabriel Travé González (editores) *Modelos, Contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. COLLECTANEA 38, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Huelva:. P.151 – 156
- ÁLVAREZ DE ZAYAS R. M. (2001) *El desarrollo de la Identidad y el Curriculum de Historia. Experiencias*. En: Estepa, J.; Frieria S.; Piñeiro P. *Identidades y Territorios*. Actas del XII Congreso. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. . Ediciones KRK. Oviedo. 620p Ediciones KRK. Oviedo, España. Pp.243 –258.
- ALVAREZ ORELLANA, MA. FRANCISCA. (2000). *Una alternativa para el tratamiento de los contenidos de las Ciencias Sociales en la enseñanza del magisterio*. En Joan Pages, Jesús Estepa Giménez, Gabriel Travé González (editores) *Modelos, Contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. COLLECTANEA 38, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Huelva: P.565 -576
- ANADÓN B. J. (1996) "Las ruinas de Belchite: memoria y enseñanza. *Revista IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona. Editorial GRAO.- No. 10. Pp. 7-104.
- ANADÓN B. J. (2000) “La ciudad de Madrid en el Siglo XIX” *Publicación electrónica*. [http:// www.aeihm.org/pages/cvs/anadon/hatm](http://www.aeihm.org/pages/cvs/anadon/hatm)
- ANADÓN B. J. (2002) Una dinastía reformista. *Publicación electrónica: Metrópoli*. com. <http://www.el-mundo.es/metropoli/2002/649/arte/apoyo2felipev.html>

- ANSON NAVARRO, ARTURO. (1990). Imágenes y retórica en el barroco católico: Análisis y propuesta metodológica por medio de un templo concreto (La Iglesia parroquial de San Felipe y Santiago el Menor de Zaragoza)". *Revista Educación Abierta. No.83. Aspectos Didácticos de Geografía e Historia (Arte) ICE Universidad de Zaragoza.* Editorial Cometa No. 5: p.11 - 58.
- ARAMBURI ORTODOZGOTTI, FRANCISCO. (2000). *Transversalizar el curriculum de Ciencias Sociales en la formación del Profesorado.* En Joan Pages, Jesús Estepa Giménez, Gabriel Travé González (editores) Modelos, Contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. COLLECTANEA 38, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Huelva: P.141- 149.
- ARJONA, MARTA. (1986). *Patrimonio cultural e identidad.* La Habana Editorial Letras Cubanas..—142 p
- ÁVILA, R. M. (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza - aprendizaje del patrimonio - histórico - artístico. *Revista IBER de Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia. No. 36: 36 - 46.*
- BARROS, C. (2002). La nueva historiografía y la enseñanza de la Historia. La nueva historiografía y la enseñanza de la Historia., Santiago de Compostela, Universidad de Monterrey, Universidad Virtual de Monterrey.
- BELLVER F. (2000). Cómo enseñar historia: El tiempo en la enseñanza de la Historia. *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia. Universidad de Barcelona* Editorial GRAO. No.24 : p.98 - 106
- BELTRÁN LLERA., J. A. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de aprendizaje.* España, Editorial SINTESIS. SA.
- BELTRÁN LLERA, JESÚS. (1998). *Psicología de la Instrucción, III.* Madrid. Editorial SINTESIS, SA. . 399p.
- BENEJAM, PILAR. 1999. Los conceptos clave en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista IBER de Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia del Universidad de Barcelona.* España. Editorial GRAO. No. 21 Pp. 5-12.
- BENEJAM, PILAR. (2003). Los objetivos de las salidas. *Revista IBER de Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia del Universidad de Barcelona.* España. Editorial GRAO. No. 36 Pp. 7 –12.
- BESTAR GONZÁLEZ MARÍA C. (1996). Sistema de acciones didácticamente estructurado para introducir las leyendas aborígenes locales en la asignatura Historia de Cuba 5to. Tesis de Maestría. 170p.
- BESTAR, GONZÁLEZ MARÍA C (2001) El Patrimonio Cultural Local en la Formación Integral de los escolares Primarios: Su empleo en la Historia de Cuba para 5to grado. *Trabajo de Investigación.* Proyecto de Doctorado Curricular. Calaf, R. M. Directora. Oviedo. 197 p.

- BONAECHI, ROSSELLA, MAESTRIPIARI, ILDA Y PIERUCCI TIZIANO. (1996) “La Didáctica de la Historia en tres países europeos: Francia, Alemania y gran Bretaña”. *Revista I Viaggi di Erodoto*. Edizioni Scolastichg. Bruno Mondadori. No.-30: Págs. 28 - 41.
- BORRÁS G., (1993). *En Navarro Saldaña. A. “El concepto de arte desde la óptica actual”*. *Escuela de Arte de Oviedo*. 14 p.
- BRAILOVSKY, DANIEL.(2000) ¿Planificar sin contenidos?: los tipos de abordaje del conocimiento. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Contexto Educativo*. No.12 : 1 - 6p
- BUSTO HEVIA, G. (1990). Materiales didácticos en la enseñanza de la Historia del Arte. *Revista "Aula abierta"*. No. 56: 165 - 178.
- CALAF MASACHS, R., A. NAVARRO, Y J. A. SAMANIEGO (2000). Ver y comprender el arte del siglo XX, Madrid: Síntesis.
- CALAF MASACHS, ROSER. (1994). Estudio del tratamiento de los procedimientos en las revistas especializadas. *Revista IBER de Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia*. Universidad de Barcelona Editorial GRAO. No. 1: 73 -82.
- CALAF MASACHS, ROSER. (1994) *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. Editorial OIKOS – TAU.- Barcelona, España. 246p.
- CALAF MASACHS, ROSER. (1996). La enseñanza de la Historia del Arte: entre la borrosidad y la realización posible. *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia*. Universidad de Barcelona Editorial GRAO. No.8: P.17 - 23.
- CALAF MASACHS, ROSER (1998). "El diálogo artístico OBJETO - ARTISTA - OBSERVADOR. Una propuesta didáctica". *Revista Educación Abierta. Aspectos Didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*. Universidad de Zaragoza. No. 137, 12.: 11 - 50.
- CALAF MASACHS, ROSER (1999). “Entender la ciudad como instalación: Identidades e invención en el cambio de milenio. La ciudad de Barcelona” *en Arte e identidades culturales. XII Congreso CEHA*, Oviedo: Universidad de Oviedo y CEHA.
- CALAF MASACHS, ROSER (2000) Objetos artísticos en la ciudad: Identidad e ideología en el patrimonio local (Gijón del s. XX), *Revista de Arqueología, Arte y Urbanismo*, 4 (Mérida. Ciudad y patrimonio) pp. 121 –135.
- CALAF MASACHS, ROSER Coord. (2003) Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio. Ediciones TREA, S. L. España. 175p.
- CASAS VILALTA, M (2001) Identidad Local/ Conciencia Territorial. Vivir y convivir en el marco local. En: Estepa, J.; Frieria S.; Piñeiro P. *Identidades y Territorios*. . Actas del XII Congreso. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. . Ediciones KRK. Oviedo. 620p. Pp. 495 -506

- CASAS, BARTOLOMÉ DE LAS. (1989). *"Las Casas, 1875: Historia de Las Indias"* Editorial Ayacucho. 302p
- CHÁVEZ, J. A. (1992). *Del Ideario pedagógico de José de La Luz y Caballero (1800-1862)*. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación. 184p.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1990). *Programa de Historia de Cuba 5to grado*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 27 p.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1995). *La Educación Artística en la Escuela Cubana actual: Programa de Trabajo*. La Habana. Editorial Pueblo Educación, 5p.
- DE LA TEJERA DUBROCQ, JOSÉ. (1990). Por qué la enseñanza de la Historia de Cuba en el nivel primario. *Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 22 p.*
- DECRETO CUBANO NO. 118. *Ley de 1977, Ley de Protección al Patrimonio Cultural.*
- DECRETO CUBANO NO.55. Ley No.2 de 1977 *Ley de Monumentos Nacionales y Locales. 23 p.*
- DEL CARMEN, LUIS. (1993). Una propuesta didáctica para analizar y valorar las secuencias de contenidos. *Revista AULA, No.10 : pp.1 - 4*
- DELGADO HUERTOS, E. Y ALARIO TRIGUEIROS, M. TERESA. (1994). *La interacción fuera del aula: itinerarios, salidas y paseos*. Revista Tabanque. No.9 : p.155 - 177
- DÍAZ PENDÁS HORACIO. (1989). Acerca de la clasificación de los medios de enseñanza de la Historia.-- *La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 28p.*
- DÍAZ PENDÁS, H., ÁLVAREZ DE ZAYAS R. M. (1981). *Metodología de la Enseñanza de la Historia*. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación. 38p.
- DUHARTE JIMÉNEZ, R. (1989). *"Nacionalidad e Historia"*. Santiago de Cuba. Cuba, Editorial Oriente. 67p.
- ECKER, A. (2001). Didáctica de la Historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de educación media superior en la Universidad de Viena. *Biblioteca Digital Organización de Estados Iberoamericanos. Para la educación la ciencia y la cultura.:* 27.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (1994). La pintura como fuente histórica e instrumento didáctico. *Revista IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Editorial GRAO. Barcelona. No.1: p.83 - 88.*

- FERNÁNDEZ, FONTAL., CALAF, (2003) *Aprender Arte en la escuela: El Humanities Project guía la experiencia. (en Calaf, 2003). Arte para todos: Miradas para enseñar y aprender el patrimonio. Ediciones TREA.*
- FERRER CEPERO CARMEN. 1956. *Cienfuegos a través de los Métodos activos.* Tesis de Grado. Trabajo de investigación. 286 p.
- FLORES ASENSIO. (1992). Valores estéticos en el espacio interactivo de la educación. *Filosofía de la Educación hoy. Axiología y Educación (2). Comunicaciones.* Actas del II Congreso Internacional de Filosofía y Educación. Madrid. Editorial GETAFE. P: 191 –193.
- FONTAL MERILLAS, O. (2003). *Enseñar y aprender patrimonio en el Museo. (en Calaf, 2003). Arte para todos: Miradas para enseñar y aprender el patrimonio. Ediciones TREA.*
- FONTANA, JOSEPH. (1982). "*Historia. Análisis del pasado y proyecto social*", Barcelona, Grijalbo.
- FRIERA SUÁREZ, FLORENCIO. (1981) Las fuentes literarias para el estudio de la Localidad. *Revista Aula Abierta.* I.C.E. Oviedo. Pp. 61 – 63.
- FRIERA SUÁREZ, FLORENCIO. (2001) Patrimonio Histórico Local e integración a escala en los curricula. *En: Identidades y Territorios: Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Actas del XII Congreso.* Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ediciones KRK. Oviedo. 620p. Pp.517 -528
- FRIERA SUÁREZ, FLORENCIO. (2000). Las dramatizaciones históricas y la formación del profesorado: una experiencia en la didáctica de la Historia Local. Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. – Joan Pages, Jesús Estepa Giménez, Gabriel Travé González (editores) Universidad de Salamanca. P.549 –564
- FUMERO TORRES, C. (1996). Historiografía y la Formación del Historiador. "La formación del Historiador" *Revista de Historia y Ciencias Sociales.* Morelia, Michoacán, México.: 2.
- GARCÍA BLANCO, R. (1996) La Historia Regional en Cuba. Principales problemas científicos y metodológicos. *Revista de Historia y Ciencias Sociales,* Morelia, Michoacán, México. Edición electrónica: en sitio: http://www.ccu.umich.mx/univ/publica/formacion/num11/la_historia.html.
- GARCÍA DEL PINO Y DE LA FUENTE, A. (1989) Apuntes sobre la Historiografía del Siglo XVI cubano. *Revista Santiago.* No 71: 91 – 105.

- GARCÍA PÉREZ, FRANCISCO F. (1995). Geografía y Medio Urbano: Lo urbano como conocimiento escolar. Proyecto Curricular IRES. Revista Educación Abierta Aspectos Didácticos de Geografía e Historia. Universidad de Zaragoza. No.116.
- GARCÍA PÉREZ, FRANCISCO F. (1995). La ciudad como objeto de conocimiento escolar. *Revista IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Editorial GRAO. Barcelona.* No. 3. Pp. 25 – 33.
- GARCÍA PÉREZ, FRANCISCO. (2000) El medio urbano en la educación secundaria obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares. Tesis Doctoral dirigida por los Drs. Rafael Porlán Ariza y José Manuel Souto González. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales. Sevilla, 1999. 2 vols. 1121 + 779 p. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona N° 194.*
- GARCÍA PÉREZ F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona.* N° 207.
- GARCÍA RUÍZ, ANTONIO LUIS. (1994) Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía *Revista IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Editorial GRAO. Barcelona.* No. 1 pp.117-125.
- GARCÍA VÁZQUEZ, MÓNICA. (1992). El patrimonio cultural asturiano na enseñanza obligatoria. Propuestas didácticas : Paleolítico y Neolítico. “El patrimonio cultural asturiano en la enseñanza obligatoria. Propuestas didácticas : Paleolítico y Neolítico” Bases de Datos REDINET . En línea: (materia=1492-1992 base = innovación nivel =(educación primaria)) and titulo=(didáctica del patrimonio) 1996-1997 .
- GARCÍA, VALDÉS PEDRO: (1940) Enseñanza de la Historia. Editorial Minerva. La Habana..p. 4,5. - (Primera edición)
- GARCÍA., N. T. (2000). La ciudad y el arte. Los nuevos comportamientos artísticos ante el escenario urbano. *Revista de Cultura y Ciencias Sociales. R. ABACO. Gijón, Asturias, Asociación de Revistas Culturales de España.*
- GIBAJA V. CARLOS (1998) La Historia que se hace, la Historia que se aprende, la Historia que se enseña. *Revista IBER de Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia.* Universidad de Barcelona Editorial GRAO No: 7 - 26.
- GIMENO, J y PEREZ, A (1992): Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- GISBERT, J. C. A. (1992). Arte, educación y creatividad. Pixel - Bit. *Revista de Medios y Educación.* s/n: 65 - 86.

- GÓMEZ ALBERTO LUIS. (2000). La renovación del arte como objeto de enseñanza en España: entre la continuidad del culturalismo y el cambio formalista. *Scripta Vetera*,. Edición Electrónica de Trabajos Publicados, Universidad de Barcelona
- GONZÁLEZ MARZO, F. (1994) *Las fuentes documentales: Utilización didáctica en la enseñanza de la Historia*. Revista Aula. No. 23. Pp.65 – 71.
- HERBERT READ. (1986). *Educación por el arte*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 298 p
- HERNÁNDEZ F. (2000) *Educación y cultura visual. Serie Intersecciones. Re pensar la educación*. OCTAEDRO. 307 p.
- HERNÁNDEZ F. XAVIER, PIBERNAT, LL., SANTACANA, J. (1998). La Historia y su Método. Fundamentación epistemológica de una Didáctica del Patrimonio. *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. Editorial GRAO. España*. No. 17. Pp. 27 – 39.
- HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, ASCENSIÓN. (1998) El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato. *Revista Educación Abierta. Aspectos Didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*. Universidad de Zaragoza. No. 12: 215 – 262.
- HERNÁNDEZ, BERNARDO. (1997). De la Historia Local a la Microhistoria. *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. Editorial GRAO. España*. No.12 : p 72 - 78
- KOMAR, F. (2001) “La formación docente y la descontextualización de contenidos en la educación física. Revista Digital EFDeportes. Buenos Aires. Año 7. No.35 – abril – 2001. <http://efdeportes.com/efd35/formd.htm>
- LLOPIS PLA, CARMEN. (1994). La ciudad: Un estudio interdisciplinar. *Revista Educación Abierta Aspectos didácticos de Geografía e Historia*. No.74: P. 87 a la 124.
- LOMAS, CARLOS. (1990). *La imagen: Instrucciones de su uso. Para un itinerario de la mirada*. Revista Signos, No. 1: 14 –27.
- LÓPEZ FACAL, R. (1987) Estudiar la ciudad, transformar la ciudad. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 153: 24 – 26.
- LÓPEZ GARDÁ, CARMEN. (1993) A propósito de la Educación Artística *Revista SIGNOS. Teoría y Práctica de la Educación. (España)*.--No. 8/9.
- MARTÍ. J. (1891). *Carta de Nueva York*. La Opinión Nacional. Caracas, 14 de noviembre de. Obras Completas Tomo 9. P.88.
- MARTÍ. JOSÉ. (1895) *Carta de José Martí a María Mantilla*, 2 de febrero de 1895. (No. 4) A bordo del vapor “Athos”

- MARTÍN BRITO, LILIA. (1989). *Desarrollo Urbanístico de Cienfuegos en el siglo Diecinueve*. Resumen de la Tesis para optar por el grado científico de Doctor en Ciencias del Arte. Santiago de Cuba Universidad de Oriente. 36 p.
- MARTÍN BRITO, LILIA. (1998). *El Desarrollo Urbano de Cienfuegos en el Siglo XIX*. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. 162 p.
- MARTÍN MAGLIO, FEDERICO. (2000). Los contenidos previos no son definatorios en el aprendizaje: El caso de Lorena. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Contexto Educativo*. No.5: 1 - 3.
- MARTÍN ORTEGA, E (2001) "Lo real y lo artificial: dos caminos muy diferentes hacia el aprendizaje". *Revista AULA de Innovación educativa. Editorial GRAO. No. 99: 6 -10.*
- MARTÍNEZ OMAÑA, MA. CONCEPCIÓN. (1999) El uso diverso y complementario de las fuentes de información en Historia Oral. (1) *Revista Electrónica de América Latina: "Razón y Palabra. Instituto Mora."* No.15: 1 - 9
- MARTÍNEZ, I. M. (2000). De la Historia Local a la Historia Social. Algunas notas metodológicas. *Cuadernos Digitales. Publicación electrónica en Historia, Archivística y Estudios Sociales*. No.3: 12.
- MATOS ARÉVALOS, J. A. (2000). "La Historia en Fernando Ortíz". *Pensadores Cubanos: 10. Revista Digital de Literatura Cubana. <http://www.lajiribilla.cu/>*
- MOLINA JIMÉNEZ, I. (2000). De la Historia Local a la Historia Social. Algunas notas metodológicas. *Cuadernos digitales: Publicación electrónica en Historia, Archivística y estudios sociales. No.3, septiembre, 2000. Universidad de Costa Rica. Escuela de Historia. <http://fcs.ucr.ac.cr/-historia>*
- MONEREO, C (1991) (comp.): Enseñar a pensar a través del curriculum escolar. (Ponencias de las Segundas Jornadas de Estudio sobre estrategias de aprendizaje). Barcelona. Casals.
- MONTÉS, R. V. (1999). De los manuales de Historia a la Historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria: 169-190.*
- MONTIEL, EDGAR. (1997). Conferencia del Director General adjunto para la Educación, UNESCO – Realizada el 5 de febrero de 1997. Congreso de Pedagogía 1997: "La educación en el siglo XXI". La Habana. Cuba
- NAVIA, M. V. (1999). El pensamiento histórico de José Martí y la enseñanza de la Historia de Cuba y América. *Revista Educare*.
- ORTEGA MORALES, N. (2001) ORTEGA MORALES, N. El Patrimonio: expresión de la identidad de un pueblo. El itinerario histórico artístico como propuesta didáctica. En: *Identidades y Territorios: Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Actas del XII Congreso. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ediciones KRK. Oviedo. 620p. Pp.507 -516*

- OSSANNA, E. O (2001) Una alternativa en la enseñanza de la Historia: El enfoque desde lo local, lo regional. *Publicación electrónica*. Sitio principal: <http://www.iacd.oas.org/Interamer/VazAiz.htm>, Ubicación de la publicación: <http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/VazqAizphtml/VazOssanna.htm>
- POL ELENA Y ASENCIO MIKEL. (1996). El aprendizaje de los estilos artísticos. *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia*. Universidad de Barcelona. Editorial GRAO. No.8: P. 25 – 42.
- POL, ELENA. (1995) “La enseñanza y el aprendizaje del arte”. *Revista Signos*. No. 14: Págs. 68 a la 83.
- PORTU CONSUELO Y OTROS (1980) Conoce el Patrimonio Cultural. Editorial de Libros para la Educación, Ciudad de La Habana. (primera edición)
- PORTU CONSUELO, ET AL. (1982). Conoce el Patrimonio Cultural. La Habana: Editorial Libros para la Educación. 48 p.
- PORTUONDO DEL PRADO. F (1965) Historia de Cuba. Editora Universitaria, La Habana.
- PORTUONDO, OLGA, (2001). Sobre Moreno Friginals, M. (2001) Entrevista realizada por Duharte; Rafael. En Revista Electrónica “La Jiribilla”. http://www.lajiribilla.cu/2001/n7_junio/166_7.html
- PRATS JOAQUIM. (1996). El estudio de la Historia Local como opción didáctica: ¿destruir o explicar la historia?. *Revista IBER de Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia*. Universidad de Barcelona. Editorial GRAO. No. 8: p. 93 –105
- PRATS, J. (1997). "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica". *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia*. Universidad de Barcelona. Editorial GRAO. España. No. 12: 7 -18
- PRATS, J. (1999). "La enseñanza de la Historia y el debate de las Humanidades". *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*. Monográfico: La Educación científica y humanística. Madrid.
- PRATS JOAQUIM. (2000). Disciplina e Interdisciplinariedad: El espacio relacional y polivalente de los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista IBER de Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia*, Universidad de Barcelona. Editorial GRAO. No.24 : 33 - 44.
- PRATS, J., ED. (2001). " Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora". Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación y Centros. Mérida. 140p.

- PRATS, JOAQUIM, TATJER, M., VILARRASA, A. (2000). El Proyecto ICARIA: Nuevas formas e instrumentos para conocer la ciudad. *Revista IBER de Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia del Universidad de Barcelona*. España. Editorial GRAO. No.24 : P. 88 - 97
- PRIETO ABEL. (1992) Entrevista televisada realizada por el periodista y conductor del programa Antonio Recillez, La Habana. *Televisión Cubana, Canal Cuba Visión. Programa Agenda Abierta*, 4 de octubre de 1992. s/p
- PROGRAMA DE HISTORIA DE CUBA (1989) Cuba. Ministerio de Educación. 1990 *Programa de Historia de Cuba 5to grado*. La Habana Editorial Pueblo y Educación. 27 p. Prats, J. et al
- RICO MONTERO, PILAR ET. AL. (2001). Rico, M. P. (2000) "Hacia el perfeccionamiento de la Escuela Primaria" Editorial Pueblo y Educación. 30 p. (CIDE, MEC. RIEME, CIDE, MEC). En los sitios: <http://www.mec.es/cide/rieme/documentos/varios/ricoetal2001he.pdf>.
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Cuba.pdf>
- RODRÍGUEZ BEN, J. A. (2000). Fundamentos filosóficos y sociales de la enseñanza de la Historia de Cuba durante el período colonial. I. C. C. Pedagógicas. Ciudad de La Habana., ICCP.
- ROMERA NIELFA, J. K. (1998). "La historia como eje articulador de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos conceptuales". *Revista IBER de Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia del Universidad de Barcelona*. España. Editorial GRAO.: 41 - 48.
- ROMERO MORANTE, JESÚS. (1998) Una propuesta de utilización en la enseñanza - aprendizaje de la Historia para la educación secundaria. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Alberto Luis Gómez, Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, 1998, 480 + 118 p. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona*. Nº 101, 9 de julio de 1998.
- SÁNCHEZ, ENGRACIA Y ASENCIO MIKEL. (1996). El aprendizaje del color: dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales. *Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía e Historia. Universidad de Barcelona*. Editorial GRAO. No.8 : 43 – 45.
- SANCHO MARTÍ. JOSÉ. (1991) Posibles enfoques del fenómeno urbano y su didáctica. *Revista Educación Abierta*, No. 92. (No. 6) pp.115 a 164.
- SCHNASS, FRANZ Y ADOLF RUDE. (1925) Enseñanza de la Geografía, Enseñanza de la Historia y Educación cívica. Trad. Francisco Payarols. México, Editorial Labor Mexicana, VI, 333 pp. (El tesoro del maestro,3). (UPN).
- SOBEJANO SOBEJANO, MARÍA JOSÉ (1994) Didáctica de la Historia: Fundamentación epistemológica y curriculum. Madrid. UNED.

- SOCÍAS BATET, INMA. (1996). El valor del Arte en la renovación de la didáctica en las Ciencias Sociales. *Revista IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Universidad de Barcelona*. Editorial GRAO.-- No.8: 7-16
- SOUTO, J. M. (1994). *Didáctica de la Historia: fundamentación epistemológica y curriculum*. Madrid.
- SUEIRO RODRÍGUEZ, VICTORIA. (1998). Asociacionismo de la emigración española a Cienfuegos en el siglo XIX. *Boletín de la Asociación para el Estudio de los Exilios y Migraciones Ibéricos contemporáneos. Madrid. (AEMIC) - Nº 3: 1 - 5p*
- TABÍO, ERNESTO Y E. REY (1979) Pre – Historia de Cuba. Editorial Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana.
- TIELVE GARCÍA,N. (2000) *La ciudad y el arte. Los nuevos comportamientos artísticos ante el escenario urbano*. Revista de Cultura y Ciencias Sociales. ÁBACO. A.R.C.E. 2da época. No. 23: 112 - 118.
- TOPOLSKY, JERZY (1985) “El proceso de explicación en la investigación histórica”; en *Metodología de la historia*, Cátedra, Madrid, 1985, pp. 413-451. "La problemática de la explicación y la comprensión en la historia y las ciencias sociales" F. Javier Robles Monteverde <http://www.dcsociales.uson.mx/Revista>
- TORRES - CUEVAS, E. (1996). Prólogo. "La Historia y el oficio del historiador". L. H. I. Contemporánea. La Habana.
- TORRES FUMERO, CONSTANTINO. (1983) Selección de lecturas de metódica de la enseñanza de la Historia. La Habana.
- TREPAT, CRISTÓFOL – A. (1995). *Procedimientos en Historia: Un punto de vista didáctico*. ICE. Barcelona. Editorial GRAO. 335p.
- TREPAT, CRISTÓFOL – A. (1996). La lectura de la obra de arte en Secundaria: Un esquema para el aprendizaje de este procedimiento. *Revista IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Editorial GRAO.-- No.8: 57 - 68.
- TREPAT, CRISTÒFOL-A. Y PILAR COMES. (1998) El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics.
- UBIETO ARTETA, AGUSTÍN, (1978) Cómo se programa un tema o una unidad didáctica / *Revista Educación Abierta* / Instituto de Ciencias de la Educación; 3 Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- UBIETO ARTETA, AGUSTÍN, (1985) Aspectos didácticos de historia / *Revista Educación Abierta* / Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza; 53 Zaragoza.

- UBIETO ARTETA, AGUSTÍN, (1986) Aspectos didácticos de geografía e historia (historia), 2 / Educación abierta / Instituto de Ciencias de la Educación; 65
- UBIETO ARTETA AGUSTÍN (1988) El entorno, lo que nos rodea, como fuente histórica y materia de estudio / Anexos de Educación abierta; *Revista Educación Abierta* 62 Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- UBIETO ARTETA, AGUSTÍN. (1989). “Archivos Locales y Didáctica de la Historia”: Utilización de fuentes de acceso fácil para el estudio de la localidad y el entorno”. *Revista Educación Abierta*, No. 74. *Aspectos didácticos de Geografía e Historia. (Historia 4)* ICE Universidad de Zaragoza. No.4: P.11 - 51.
- UBIETO ARTETA, AGUSTÍN. (1991) La Historia y su Didáctica: Bases para su estudio. Anexos de Educación abierta; 77 Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- UBIETO ARTETA AGUSTÍN. (1992) Ideas para comentar los textos históricos. *Revista Educación Abierta* / Instituto de Ciencias de la Educación; 102 Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.
- UBIETO ARTETA, A. (1998). Leyendas para una historia paralela del Aragón Medieval. “Institución Fernando El Católico”, Excma. Diputación de Zaragoza, España. 428 p.
- UBIETO ARTETA. A., (2003) “La Historia y el Patrimonio Cultural. Enseñar la memoria” Ponencia inédita desarrollada durante el Curso de verano, realizado en Gijón, del 7 al 11 de julio del 2003, sobre la “Formación y diseño de Programas para la comunicación educativa del Patrimonio Cultural y natural.” Dirigido por Calaf M. R y Fontal M. O.- (Tríptico de Promoción de LXIII Cursos de Verano de Extensión Universitaria. Universidad de Oviedo.)
- VENEGAS, H. (2001) “La Región en Cuba”, Venegas Hernán. (2002) La Habana, *Publicación electrónica: La Jiribilla*. La Habana. 2002. (Tomado de *La Región en Cuba*. Editorial Oriente. 2001.)
- VENEGAS, H. (2002) Problemática de la historia regional y local cubana. Publicación electrónica: *La Jiribilla*. La Habana. IE-800X600
- VIDAL JIMÉNEZ, R. (2000). ""Implicaciones historiográficas de la Posmodernidad: La superación fenomenológica de los paradigmas finalísticos dela Historia"." *Gaceta Antropológica*. No.16 (Universidad de Granada): 13.
- VILARRASA, A. (2003). "Salir del aula: reapropiarse del contexto". *Revista IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Universidad de Barcelona* Editorial, No. 36: 13 - 25.
- ZABALA ANTONI. (1992) Los proyectos de investigación en el medio. Los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza aprendizaje. *Revista AULA: Cómo enseñar Ciencias Sociales*. No.8: 17 – 23.

ZABALA, ANTONI (2000)(coord.). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. 3ª ed. Barcelona,I.C.E./Graó Editorial, 2000. (Materiales para la innovación educativa,8)

ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. (1999). *Didáctica Integradora de las Ciencias vs Didáctica Tradicional. Experiencia Cubana*. Cuba: 27.