

Necesidad de un enfoque interdisciplinario para la asignatura Historia de Cuba en el Nivel Medio Superior

Autoras: Deisy Domínguez García
Alnaid Maqueira González

LA HABANA, 2013

Introducción

El estudio de la asignatura Historia de Cuba constituye un pilar fundamental en la formación humanista de las nuevas generaciones, en consonancia con el proyecto sociopolítico. Contribuye a formar valores como el patriotismo, el internacionalismo, la solidaridad, el antiimperialismo y la responsabilidad, entre otros que se exponen en el Programa de Historia de Cuba para el Nivel Medio Superior. También, desde su estructura periódica, permite comprender los orígenes y evolución de la nación y nacionalidad cubana, de ahí su contribución al fortalecimiento de la identidad nacional de la juventud, a la vez que se propone la continuidad de las tradiciones patrióticas y la adhesión al proyecto de la revolución cubana, a partir de las potencialidades éticas que brinda el conocimiento de esta disciplina para el trabajo político-ideológico.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba debe formar parte de una lógica dialéctica que permita tener en cuenta el carácter global de la ciencia histórica en su vinculación orgánica con otras ciencias, principalmente sociales, aunque no solo. Por lo que la Historia, como asignatura, si realmente se propone la formación humanista de los estudiantes, debe ser interdisciplinaria.

En este sentido, algunas investigaciones sobre el tema señalan deficiencias (Por ejemplo: Fariñas, 2005; Romero, 2010) entre las que se destaca, la falta de un enfoque interdisciplinario, que no tiene en cuenta la integración de los referentes epistemológicos, sociológicos, psicológicos, económicos y axiológicos, ni la concreción de estos referentes en el aspecto didáctico –al decir del profesor Manuel Romero.

El Programa de Historia de Cuba para el Nivel Medio Superior, tiene un enfoque interdisciplinario, incluso se aprecia en él una adecuada integración de la historia nacional, regional y mundial (dedicando algunas horas en su dosificación al estudio de las diferentes localidades en las que se inserta cada escuela) También

está estructurado sobre la base de la vinculación de la Historia con otras disciplinas como la Lengua Materna, la Geografía, Cultura Política y Preparación para la Defensa.

Por otra parte, el programa muestra una relación bastante funcional entre sus objetivos, los contenidos a impartir y las habilidades que se propone alcanzar, y aunque existen señalamientos sobre el mismo, derivados de experiencias concretas en su implementación, no creemos que este sea el espacio para exponerlos.

Sin embargo, los objetivos del programa¹ no siempre logran cumplirse en este nivel de enseñanza, debido a la falta de un enfoque interdisciplinario y a otra serie de deficiencias relacionadas con la aplicación de los métodos de dirección y de autoestudio, que de manera general, afectan la construcción y gestión del conocimiento en este nivel. De ahí que el propósito del trabajo sea mostrar algunas de estas problemáticas y sugerir un conjunto de soluciones al respecto.

¹ Ver anexo1

Elementos teórico-conceptuales

La complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, hace difícil la adhesión a un enfoque teórico, dentro de los múltiples realizados por los pensadores que se han dedicado a estos temas, particularmente desde el campo de la Psicología, la Pedagogía y la Filosofía. Muchas de estas ideas han devenido en escuelas o corrientes, que han recibido la crítica de detractores y el reconocimiento de partidarios, como evidencia de sus aportes y limitaciones.

Sin embargo, las concepciones teórico-metodológicas, que desde diferentes ramas han brindado su contribución a la Pedagogía durante el siglo XX, apuntan cada vez más al desarrollo autónomo del estudiante y al rechazo a la enseñanza tradicional, dentro de una estructura verticalista, centrada en los métodos de dirección, particularmente en la figura del maestro, y que potencia la transmisión-simplificación-reproducción de los contenidos. Cuestionamientos presentes desde la concepción teórico-metodológica de Jean Piaget hasta la novedosa Educación Popular², que tiene en Paulo Freire su máximo exponente. Sin dejar de pasar en este recorrido por la controvertida corriente constructivista y su teoría del aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel, hasta el enfoque histórico cultural de Vygotski, centrado en la situación social del desarrollo de alumnos y maestros.

En los anteriores enfoques existen elementos comunes, que han sido incorporados por el histórico cultural, que es el más abierto a la integración, al menos desde el punto de vista de una gestión del conocimiento dirigida al desarrollo y al autodesarrollo.

² Muchos de los planteamientos de la Educación Popular pueden apreciarse en el ideario pedagógico de José Martí.

Una educación de este tipo no puede obviar las etapas del desarrollo definidas por Piaget, quien consideraba que los individuos muestran ciertos patrones de cognición, comunes y diferenciables en cada período, aun cuando este científico reconoce que bajo los efectos del medio social, muchos sujetos pueden adelantarse o rezagarse a la etapa del desarrollo en la que debería encontrarse, reafirmando la idea de que el conocimiento como proceso social es contextual.

Un elemento central dentro del proceso de aprendizaje es la teoría sensomotriz, que explica el desarrollo de la inteligencia práctica, como algo sustentado en la acción. Para Piaget el pensar se despliega desde una base genética solo mediante estímulos socioculturales. Este elemento es tenido en cuenta por los histórico-culturalistas en términos de mediación cultural.

Por su parte, la teoría del aprendizaje significativo aporta ideas interesantes acerca de la autonomía que se persigue en el estudiante a partir de la utilización de los conocimientos previos como base de los nuevos, demandando un ejercicio comprensivo de estos hasta formar parte de un aprendizaje duradero, lo que resulta a su vez, útil y significativo. Por ello, el conocimiento anterior debe ser sólido de forma tal que pueda articularse al desconocido, hasta armar un nuevo conjunto de saberes.

Debe señalarse que las vías para adquirir esta categoría de aprendizaje van desde la exposición de conocimientos por parte del maestro hasta el descubrimiento individual del estudiante ya sea en consultas bibliográficas u otros materiales. Aquí la mención a la autonomía cognitiva, que se demanda como hecho individual, se extiende también a la búsqueda individualizada. Es decir que la teoría se centra en la participación activa del alumno y en el cómo se obtienen los conocimientos, por lo que este enfoque no coloca la atención en la necesidad de una educación participativa y contextualizadora, aunque no por ello debe ser rechazado en su totalidad.

El enfoque histórico cultural, por su parte, integra de manera dialéctica, en su categoría situación social del desarrollo, la relación del hombre con su medio, entendiendo a este como todo vínculo tanto con objetos como con sujetos. Dicha relación que es exclusiva, original y específica para cada persona es determinante de los movimientos internos que se producen en cada período y, por tanto, de nuevas propiedades de la personalidad mediante la conversión de lo social en individual. A esto es imprescindible añadir el concepto de vivencia, concebida como el punto crucial del enlace entre el sujeto y el ámbito socio-cultural, la relación afectiva con el medio representante de la unidad de lo externo y lo interno, lo subjetivo y lo objetivo, lo biológico y lo social. Lo que apunta también a la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo, elemento esencial en la comprensión del ser humano sin centrarse en uno de estos polos, sino, por el contrario integrándolos a ambos.

En términos educativos esta concepción brinda en la categoría zona de desarrollo próximo una herramienta de suma utilidad para potenciar el desarrollo de capacidades y promover un salto cualitativo en el aprendizaje. Si entendemos como tal, al área que media entre el nivel real de desarrollo, compuesto por los procesos psíquicos ya maduros que posibilitan la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, manifestado en la capacidad de resolver un problema con el apoyo de uno o varios niveles de ayuda ofrecidos por otro (adulto o compañero más capaz); entenderíamos la importancia del diagnóstico de los niveles reales de desarrollo y la conveniencia de niveles de ayuda que potencien y no suplanten la labor del estudiante.

Si a lo anterior añadimos que la zona de desarrollo próximo, configurada por las funciones en vías de maduración, enfoca el desarrollo en sentido prospectivo y que el aprendizaje se apoya en tales procesos aún no finalizados, aparecen los períodos sensitivos. Estos retomados desde el psicoanálisis freudiano, son los estadios en los que las influencias educativas actúan con más fuerza sobre el

curso del desarrollo psíquico y se asimilan con mayor eficiencia algunas propiedades, determinándose en cada edad por la zona de desarrollo próximo.

La concepción del hombre como participante activo de su desarrollo, inherente al enfoque histórico-cultural, hace que nos adscribamos a él, sin dejar de tomar en consideración muchas de las conclusiones aportadas por otros enfoques. De ahí que se abordó el objeto de estudio desde la interacción de diferentes disciplinas, con el fin de entender los procesos educacionales a la luz de su diversificación y enmarcados en el contexto sociocultural en que tienen lugar, partiendo de las categorías teóricas ya definidas.

Operacionalizando algunos conceptos para los fines de esta investigación

De los comentarios anteriores se desprende la centralidad que tiene la cultura dentro de un enfoque interdisciplinario humanista, entendida como *“un verdadero proceso de producción de significados sociales en las relaciones de los sujetos con su entorno, con sus semejantes y consigo mismo, se trata de la asunción crítica y creadora del acervo universal, nacional y local para actuar transformadoramente”* (Romero; 2010: 7)

Por lo que un aprendizaje desarrollador *“es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el auto perfeccionamiento constante de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social (...) Para ser desarrollador el aprendizaje tendría que cumplir con tres criterios básicos:*

- *Promover el desarrollo de la personalidad de los educandos*
- *Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación*

- *Desarrollar la capacidad de realizar aprendizajes a lo largo de la vida a partir del dominio de las habilidades y estrategias para aprender a aprender y de la necesidad de una autoeducación constante* (Castellanos y otros, 2004)

Una dimensión relevante dentro del aprendizaje desarrollador es la motivación hacia el estudio, que *“puede ser tanto extrínseca como intrínseca, o sea, el estudio es tanto una meta por sí misma como una vía o medio para satisfacer otras necesidades.”* En los escolares *“...pueden predominar las necesidades y los motivos extrínsecos; entonces el estudio es fundamentalmente una vía o medio para lograr la satisfacción de necesidades que nada tienen que ver con el conocimiento y su utilidad social. Por el contrario, en la motivación hacia el estudio pueden predominar las necesidades y motivos intrínsecos, convirtiéndose el estudio en una motivación por sí misma que se satisface y realiza en el conocimiento y en su utilidad social.* (González, 2001)

Gran importancia adquiere también para el proceso de enseñanza y aprendizaje, el concepto de vida cotidiana, operacionalizado en este estudio, a partir de la observación participante, al considerarla *“el ámbito donde se reproducen los hombres particulares `el pequeño mundo´ inmediato del que los hombres se apropian para autorreproducirse como sujetos y funcionar en la sociedad”.* (Heller, 1978) Interesa ese espacio sobre todo porque el pequeño mundo de la escuela *“se compone de sistemas de usos, expectativas, costumbres, prácticas, cargadas de contenido y sentidos que son compartidos”* (Heller, 1978) Aunque no por ello se han obviado las redes de intercambio social que se establecen fuera de los marcos de la escuela.

Las relaciones en estos espacios están mediadas por la comunicación, considerada para los fines del presente trabajo en su acepción participativa, es decir, una comunicación horizontal, que pone el énfasis en el proceso y no en los contenidos, donde el sujeto va descubriendo, elaborando y haciendo suyo el

conocimiento, a partir de sus reflexiones desde su experiencia, su realidad, y su práctica social, junto a los demás, incluido el educador. (Kaplum, 2003; Freire, 2003) Esto posibilita la formación de estudiantes críticos, autocríticos y autónomos.

Aspectos metodológicos

El carácter sistémico del proceso de enseñanza-aprendizaje hace que cualquier investigación sobre el mismo, abra un abanico de temáticas relacionadas con sus múltiples componentes. De ahí que la investigación se propuso de manera general **analizar**, aunque no de forma exhaustiva, **las principales dificultades derivadas de la falta de un enfoque desarrollador humanista apoyado en la interdisciplinariedad**. Específicamente, se pretende **brindar algunas sugerencias que contribuyan a mejorar la calidad de dicho proceso, particularmente en el caso de la asignatura Historia de Cuba**.

Además de la dialéctica, como método general, ya citada desde el comienzo, nos apoyamos en las herramientas aportadas por el método etnográfico, facilitado por la observación directa y nuestra experiencia docente. Entre las técnicas de la etnografía utilizadas, la principal fue la observación participante, pero se utilizaron otras, como la entrevista, el análisis de documentos y las notas de campo. La aplicación de estas técnicas requirió de una permanencia prolongada en el escenario donde se investigaba. Esta convivencia con los sujetos ha favorecido la participación en un clima de confianza.

Naturalmente, la escuela es trascendida por la vinculación de los actores con otros ámbitos de la sociedad, por lo que la investigación no podía centrarse solo en el estudio de la vida cotidiana, y mucho menos a través de la observación, de ahí que se recurriera a la aplicación de otras dos técnicas: las entrevistas semiestructuradas (individuales y grupales) y la técnica participativa Phillips 6/6,

que intentó buscar el consenso entre los estudiantes sobre las principales dificultades que encuentran en el aprendizaje de la asignatura.

El sujeto de la investigación fue una muestra de 104 estudiantes, de 11no y 12mo grado, entre los 16 y 18 años de edad, pertenecientes a tres Preuniversitarios capitalinos. Con esta selección, quedaron representados ambos sexos y diferentes colores de la piel.

La selección de las instituciones y los estudiantes fue intencional, siguiendo criterios de representatividad cualitativa. Aunque tuvimos en cuenta algunos factores interactivos, no evaluamos inductivamente el grado de validez externa de estos resultados, por lo que lo que no se pretende hacer generalizaciones.

El problema

La adquisición de conocimientos es un proceso que se torna cada vez más necesario y complejo, entre otros factores, por la gran cantidad de contenidos procedentes de las más disímiles ramas del saber y la complejidad o imposibilidad de poder abarcar tal cúmulo de información.

Esto hace necesario un profundo trabajo de selección de los contenidos que se ofrecen a los estudiantes para lograr los objetivos más generales del nivel de enseñanza, grado y, por último, la asignatura específica. Pero la labor -realizada previamente por los especialistas encargados de tales funciones- no siempre logra alcanzar los objetivos propuestos debido a que una parte considerable de los estudiantes no fija los contenidos.

Ello remite, en primer lugar, al análisis de los métodos empleados por profesores y alumnos durante el proceso docente, ya que de su selección y uso adecuado depende en gran medida la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un análisis detenido del problema, arroja que existen un conjunto de dificultades que afectan los componentes esenciales del método al no realizarse correctamente las actividades de dirección y el autoestudio. Es decir, que no existe una adecuada correspondencia entre los métodos de enseñanza (dirección por parte del profesor de la actividad cognoscitiva de los alumnos) y los métodos de aprendizaje (autoestudio)

Esta falta de correspondencia obedece a múltiples razones, entre las que no pueden dejar de mencionarse escasa experiencia docente³, desmotivación y poca preparación de una parte del profesorado, y, por otra lado, deficiente formación básica de los estudiantes, que arrastran desde edades tempranas métodos de autoestudio incorrectos, que no les han permitido asimilar los contenidos y desarrollar hábitos y habilidades, que ya en esta etapa debían poseer.

³ Una parte considerable de los profesores de este nivel de enseñanza, no tienen una formación pedagógica

Sobre esto último, el pedagogo soviético N. V. Savin ha afirmado que *“el formalismo en los conocimientos se manifiesta ante todo en los primeros años del aprendizaje. Las raíces del formalismo en este período son: el carácter limitado del horizonte de los niños y la completa falta de información en cuanto a las técnicas de estudio individual. Si no tienen experiencia en el trabajo docente, el alumno recurre inmediatamente a las vías más fáciles y asequibles para él: al estudio mecánico y memorístico del material docente”* (Savin, 1977).

La violación de tan importante principio del aprendizaje (Principio del carácter consciente y activo de los alumnos en el aprendizaje bajo la dirección del maestro), que se manifiesta desde edades tempranas, generalmente por deficiencias en los métodos de dirección, hace que la situación planteada por Savin, se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos, es decir, en sus métodos de autoestudio.

Lo anterior se contradice con el constante reclamo que desde el siglo pasado realizan gran cantidad de investigadores, pedagogos y psicólogos de la educación por lograr una mayor autonomía en el aprendizaje. O sea, que “aprender a aprender”, debe presentarse como una de las principales tareas de la escuela actual.

Naturalmente, la autonomía en el aprendizaje no puede significar en modo alguno un proceso de realización individual, mucho menos con métodos de autoestudio tan deficitarios. Aquí retomamos la noción Zona de Desarrollo Próximo desarrollada por Vigostky, que pone el acento en la relación entre alumno y profesor, y entre los propios alumnos como estrategia vital del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta interrelación, al potenciar la vinculación de lo afectivo y lo cognitivo, ofrece a los estudiantes la posibilidad de compartir -además de los conocimientos- sus aspiraciones, vivencias y motivaciones, elementos que también cumplen una importantísima función en el aprendizaje. La Zona de Desarrollo Próximo debe ser estimulada por el profesor, tras un diagnóstico del nivel de desarrollo en el que se encuentran los alumnos, lo cual posibilita un mejor desempeño del estudiante al ser apoyado por los otros.

En el caso específico de la asignatura Historia de Cuba, hay que añadir que una dificultad para su debida comprensión es el escaso conocimiento de las materias que le anteceden con la consiguiente sobrecarga para el profesor que la imparte. Además de los conocimientos de Historia de Cuba, recibidos en los niveles primario y secundario, la asignatura en 11no grado tiene como antecedente Historia Contemporánea y de las Américas, que permite luego, la comprensión del proceso histórico cubano, enmarcado en un ámbito mundial y regional. También el programa de la asignatura está concebido en relación con otras, particularmente la Cultura Política y la Geografía, que amplían las dimensiones del objeto de estudio a partir de la evolución de las ideas políticas en el tiempo y en el espacio concreto en que tienen lugar. Dichos vínculos intra e interdisciplinarios ponen en manos del estudiante herramientas básicas para hacer valoraciones e interpretaciones pertinentes sobre los procesos históricos, ayudando a la creación de juicios personales, que es uno de los fines a los que debe aspirar todo proceso de enseñanza encaminado a lograr un aprendizaje autónomo.

De manera general, esta integración permite ir desarrollando una concepción del mundo, que en el caso de la escuela cubana, es la materialista dialéctica. Sin embargo, en una parte de nuestros estudiantes, la concepción del mundo existe, pero de manera muy funcional en su vida cotidiana.

Lógicamente, la concepción del mundo comienza desde la infancia con la asimilación de un conjunto de conocimientos, hábitos, valores morales, etc. Sobre esto el filósofo ruso Kon ha dicho que *“el primer indicio de que se ha formado la concepción del mundo es que crece el interés cognoscitivo referido a los principios más generales del mundo, a las leyes universales de la naturaleza y la existencia humana...”*. (Colectivo de Autores, 1981). Pero la afirmación de que solo existe funcionalmente se debe al hecho de que tales conocimientos, valores, hábitos, no están integrados de forma tal que les permita comprender y valorar el mundo que los rodea.

Claro que no se trata de un problema que atañe solamente al alumnado. Aquí, además de las dificultades con los métodos productivos, influyen también otros

factores, entre ellos, -y esto es algo ya planteado por numerosos especialistas- que los profesores actúan desvinculados unos de otros, *“con lo cual aumenta la tendencia a la falta de vínculo intermateria, e incluso intramateria, en aquellos casos en los que concurren más de un profesor en un mismo escenario”* (Álvarez, 2001), y la poca vinculación de la enseñanza con la vida que dificulta la adecuada asimilación y dominio de los conocimientos. *“Los alumnos saben distintas definiciones de conceptos, leyes, etc, pero no pueden explicarlos, traer ejemplos de la vida, analizar algún hecho según la definición estudiada. En otras palabras, los alumnos asimilan solo la forma para expresar los conocimientos y no su contenido...”* (Savin, 1977)

A lo ya planteado, añadimos otro problema: la desmotivación hacia el estudio que se observa en una parte de estos jóvenes. Esto es algo que dificulta de manera sustancial el proceso educativo ya que, como afirmara Galperin, *“en la práctica de la enseñanza es bien sabido que si el alumno no quiere estudiar, es imposible enseñarle”*. (Galperin citado por Fariñas, 2001) En este sentido, cabría preguntar ¿por qué los jóvenes que no quieren estudiar, permanecen en un nivel de enseñanza que no es obligatorio? Las respuestas habría que buscarlas en criterios de status social⁴, subvaloración por parte de la familia (y por ende de los propios estudiantes) de la enseñanza politécnica, entre otras, ubicadas en la esfera de las motivaciones extrínsecas, pero que analizarlas aquí, nos alejaría de los propósitos de este trabajo.

Continuando en la búsqueda de otros obstáculos se encontró: escasa o nula consulta del libro de texto y, sobre todo, de una bibliografía complementaria, así como la no-realización del estudio independiente. Todo esto se une a la desmotivación y a la ya mencionada deficiente formación básica, con el consiguiente desconocimiento de conceptos, leyes y categorías más generales, necesarias para el conocimiento de la asignatura.

Cada uno de los problemas enunciados puede ser objeto por sí solo de un trabajo

⁴ Ver Domínguez, Deisy y Alnaid Maqueira. Expectativas profesionales de los estudiantes de Sedes Universitarias Municipales. Ponencia presenta al II Simposio Internacional del CIPS. La Habana, 2009.

específico, aunque serán analizados conjuntamente debido a las graves deficiencias que provocan sobre la apropiación social del conocimiento en una etapa decisiva para la consolidación de hábitos y habilidades necesarios en su futura formación técnico-profesional, recuérdese que este nivel es la antesala del universitario.

Una experiencia personal

En relación con lo anterior, un conjunto de investigaciones realizadas⁵ afirman que la actividad interna surge de una actividad externa interiorizada, y hacen coincidir esta actividad externa, objetual, con las etapas del aprendizaje primario y la actividad interna o psíquica, con las etapas secundarias. Es decir, que en el caso de estos alumnos, por el nivel en el que se encuentran, se da por hecho (sin ser así del todo) que dominan los conceptos, imágenes y operaciones necesarios para la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades, por lo que los esfuerzos solo han estado encaminados al logro de una adecuada actividad interna.

Veamos algunos elementos aportados por nuestra experiencia como docentes.

Un reclamo constante de los estudiantes es el dictado. Necesitan que se les dicte lo esencial pues carecen de herramientas que les permitan seleccionar qué aprender. Por otra parte afirman que en los cursos anteriores, los contenidos de la asignatura han sido resumidos y dictados por el maestro. Estos resúmenes se memorizan de forma transitoria cuando llega el momento del examen final (prueba escrita o defensa de trabajos), lo que le permite a la mayor parte obtener altas calificaciones.

Los resultados de estas prácticas educativas pueden ser corroborados a través del diagnóstico que se realiza a inicios de cada curso para conocer en qué punto se encuentran.

El diagnóstico se confecciona generalmente con preguntas muy sencillas, tomando en consideración algunas habilidades y dominio de contenidos básicos

⁵ Ver Fariñas, Gloria (2001). Psicología Educativa (Selección de Lecturas). Ed. Félix Varela. La Habana.

para enfrentar la nueva etapa.

Entre los resultados se aprecian de manera general:

- Respuestas tan simples como parciales, que sorprenden por la falta de correspondencia entre el hecho de haber cursado la asignatura en todos los niveles anteriores y los pobres conocimientos que tienen sobre la misma.
- Visión fáctica de la Historia.
- Conocimiento fragmentado. No existe una concatenación entre los hechos, por lo que no perciben las relaciones dialécticas.
- Poco dominio de la cronología, con la consiguiente dificultad para comprender las transformaciones sociales a través del tiempo.
- Visión de la Historia como acontecimientos políticos y/o militares, y centrada en el papel de los líderes.
- Poco desarrollo de habilidades cognitivas.
- Problemas ortográficos y de redacción.
- Problemas de interpretación, que limita a muchos la comprensión de lo que se les pide en el diagnóstico.
- Carencia de juicios personales.

Tales resultados fueron comentados en las entrevistas grupales, donde los jóvenes exponen que no pueden recordar, porque se trata de contenidos de cursos anteriores, lo que refuerza la visión de que una vez aprobada la asignatura, esos conocimientos dejan de tener importancia para ellos. Por lo que se concluye que se invierten tiempo y recursos en la enseñanza de una disciplina que no es significativa para muchos estudiantes.

Los resultados, además de cuestionar las calificaciones que han obtenidos en cursos anteriores⁶ alertan sobre la complejidad de impartir nuevos contenidos, y

⁶ Durante el curso 2010-2011, fueron revisados los expedientes de tres grupos de 11no grado con el objetivo de conocer las calificaciones obtenidas durante el curso anterior en las asignatura Historia Contemporánea,

contribuir al desarrollo de nuevas habilidades, ya que el programa de la asignatura y el tiempo planificado no está diseñado para partir de cero, sino para continuar sobre la base de contenidos fijados de manera sólida.

Es sabido que para muchos el estudio tiene como única –o al menos principal- finalidad aprobar los exámenes. Esto va más allá de Cuba y de la asignatura que estamos analizando. Por ejemplo, Piaget afirmó “*que se pretende juzgar el valor de la enseñanza escolar por el éxito en los exámenes finales, mientras que, de hecho, una buena parte del trabajo escolar está influida por la perspectiva de tales exámenes y, según los buenos espíritus, deformada gravemente por esta preocupación que se convierte en dominante*”. (Piaget, s/r)

Un análisis más profundo de estos problemas, conduce a la indagación de los mismos desde las opiniones de los estudiantes. Para exponer sus criterios se reproducirán los discursos usando comillas, intentando ajustarnos a la descripción de los resultados en esta parte del trabajo.

Opiniones de los alumnos

Y por eso no entiende uno las cosas, porque no entiende uno las palabras en que se las dicen.

José Martí

Muchos de los estudiantes entrevistados plantearon que no les gustaba la asignatura, y la calificaron como “aburrida”, “el mismo teque”, “la historia es muela”. Aunque otros afirmaron que sí les gustaba, particularmente la etapa de Comunidad Primitiva y las luchas independentistas de la segunda mitad del Siglo XIX.

Con independencia de los criterios anteriores, la mayor parte aseguró que la Historia de Cuba les ha aportado “conocimientos sobre nuestras raíces”, y algunos, de manera aislada, consideraron que les ha permitido “entender los procesos económicos hasta la actualidad”, así como “la formación de la nación cubana”, mientras otros opinaron que han estudiado la nación y la nacionalidad, sin que se les explique a través de conceptos qué es lo que estudian, es decir, que se dedica una unidad del programa a algo que no se define y en consecuencia, no logran saber qué es.

Esto remite al tema del esquematismo, aspecto mencionado por la totalidad de los entrevistados. Tienen la autopercepción de que no aprenden, “porque se les ha adaptado a estudiar para aprobar”, condicionando el éxito o fracaso de los estudios con premios o castigos. Esta práctica, establecida por la familia y reforzada por la escuela, hace que perciban los exámenes como el fin de la educación.

De manera más puntual se refirieron a la imposición de las ideas del maestro, que

reproduce las del libro: “Esto es así, porque es así, aunque tú creas lo contrario” o “aquí el maestro (a) soy yo”. En su opinión, con frases como esta, el maestro se impone o evade la responsabilidad de una explicación que no se siente preparado para brindar. También se refirieron a la simplificación del contenido: “una historia que se imparte a partir de subtítulos, que intentan explicarse con tres o cuatro plecas no interconectadas” o “a través de cuadros”, orientado al éxito en los exámenes: “se dan ocho o diez preguntas entre las que se encuentran las del examen.

Señalaron, además, que no se indica más bibliografía que el libro de texto, incluso en los momentos en que la tarea es un “trabajo investigativo”, con lo cual la investigación consiste en “resumir algunos párrafos del libro, repartir los fragmentos del trabajo entre los integrantes del equipo para decirlo de memoria frente al maestro, que en ocasiones puede formular algunas preguntas”.

Al comentar sobre la forma en que se exponían los llamados trabajos investigativos, una alumna de 12mo grado señaló: “Hasta ahora ninguno de los maestros de Historia que he tenido ha promovido debates en el aula que nos permitan dar nuestras opiniones, pero de todas formas, ¿qué opinión vas a dar de algo que tú no entiendes?”, mientras otra añadió: “Es que ya tenemos tan mala base que ya no podemos hacer ningún debate ni sabemos cómo hacerlo”.

Pero no se trata solo de cuánto nos alejan estos problemas del logro de una autonomía en el aprendizaje, sino de la baja autoestima que desarrollan los jóvenes, que no tienen una confianza en sus capacidades y potencialidades.

El esquematismo es visto por ellos como uno de los elementos que dificultan la adquisición de habilidades, por el uso desmedido de resúmenes y recuadros, orientados a fijar las respuestas que deben reproducir en los exámenes parciales o finales⁷.

Un ejemplo de estos problemas se aprecia en las valoraciones de figuras

⁷ Se ha podido constatar que existe un desbalance entre las calificaciones obtenidas en las evaluaciones parciales, elaboradas por el profesor en la escuela, y las finales, elaboradas en otras instancias. Generalmente las calificaciones parciales son más altas que las finales. Lo que indica que el profesor prepara al alumno para una evaluación del aprendizaje que él mismo realiza.

históricas, donde la mayor parte de los estudiantes señaló que no les gustaba valorar figuras, porque esto responde a un esquema que nunca terminan de aprender, debido a que cambia su metodología con cada maestro. Aquí, algunos comentaron que sus maestros “exigen la utilización de abundantes adjetivos”, aunque sin necesidad de justificar su uso con acciones realizadas por la personalidad histórica. Otros maestros sugieren que terminen diciendo que quisieran llegar a “ser como la figura que valoran”, o que se debe colocar la fecha exacta de nacimiento y muerte.

Muy interesante resultó el comentario de que pierden puntos en los exámenes si no hacen la valoración en primera persona, utilizando siempre la frase “yo opino que... o yo considero que...”, mientras otros estudiantes plantearon, que contrariamente, “ellos perdían puntos si utilizaban ese tipo de frases”.

El tema de las valoraciones condujo al tratamiento que en sus opiniones se les da a las personalidades en las clases de historia. Aquí los jóvenes emplearon calificativos como “historia desde arriba, “poco democrática”, “hecha desde el pensamiento y la acción de los líderes como si de ellos dependiera el curso de los acontecimientos”, visión de los líderes como “figuras perfectas”.

Fue muy significativo que al abordar la contribución de la asignatura a la formación de valores, muy pocos hablaron. Los que lo hicieron plantearon que “tal vez por el esquematismo, no les había aportado nada”

Otra vez afloraron opiniones que tiende a la subvaloración de su generación, al autotitularse “generación perdida”, que “no tuvieron la suerte de sus padres de recibir una buena educación”, “víctimas de la incultura” o que “son el resultado de una prueba que fracasó”

A partir de nuestra experiencia docente hemos podido comprobar que, a pesar del conjunto de deficiencias señaladas, básicamente metodológicas, la asignatura Historia de Cuba, sí ha contribuido a la formación en ellos de valores como el patriotismo, antiimperialismo, sentido de la justicia, antirracismo, entre otros, solo que no parece existir claridad al respecto.

La aplicación de una técnica participativa (Phillips 6/6)⁸ a una submuestra de los entrevistados⁹ permitió, a partir de la exposición del problema tratado, la reflexión previa por equipos para luego generar una discusión grupal hasta llegar al consenso.

La discusión, centrada en las dificultades para el aprendizaje de la Historia de Cuba, corroboró los resultados de las entrevistas y aportó otras que no habían sido mencionadas, como:

- No se aprovechan las potencialidades de la asignatura para profundizar en el estudio de la Historia Local, ni estimular las investigaciones de los estudiantes en esa área. En consecuencia, no establecen vínculos con otras instituciones de la localidad, como las bibliotecas municipales, museos, casas de cultura, asociación de combatientes, liceo artístico y literario, entre otras y no saben si esos vínculos existen al menos formalmente entre la escuela y dichas instituciones.
- No se imparte el panorama de la cultura, la ciencia y la educación en Cuba, que cuenta con un espacio en la dosificación de todas las unidades establecidas en el programa de ambos grados, con lo cual se desaprovechan las potencialidades de la asignatura para el conocimiento de los logros científicos y culturales alcanzados por nuestro pueblo a lo largo de su historia, vinculados a procesos políticos y socioeconómicos concretos de cada etapa. La totalidad de los participantes señaló que no han recibido esas clases, que como indica el programa deben ser impartidas por el profesor, ni se ha orientado como estudio independiente, ni siquiera a través de la consulta del libro de texto. Hipotetizando que estos contenidos no se orientan porque no van a ser evaluados.
- No se utilizan mapas.
- No se trabaja con documentos, ni se orienta su lectura independiente. En el

⁸ Los resultados de esta técnica servirán de hilo conductor para la continuidad de la investigación en una segunda etapa que incluirá las opiniones de los maestros.

⁹ Participaron 30 estudiantes.

caso de los documentos priorizados en el plan temático, el profesor brinda una reseña de ellos.

- El libro de texto es usado excesivamente por unos profesores, mientras otros no lo utilizan.

Lo anterior alerta sobre un conjunto de deficiencias, que imposibilitan o al menos obstaculizan el cumplimiento de los objetivos generales del programa, particularmente los número 6,7,8,9 y 10 (Ver anexo 1)

Algunas sugerencias a modo de conclusión

La historia de la humanidad,
la historia de la búsqueda de la verdad es,
hasta nuestros días, la aproximación continua al
Conocimiento, arrancada tanto a la Naturaleza
como al Hombre, su obra y sus relaciones.

Jean Piaget

Los discursos anteriores refuerzan la idea de la ausencia de un enfoque interdisciplinario en la enseñanza de la asignatura Historia de Cuba, ya comprobado por investigaciones anteriores.

Las situaciones encontradas a partir de la aplicación de las diferentes técnicas muestran un abanico de problemas que apuntan a múltiples referentes, atravesados por el comunicacional. Pero no solo, ya que los problemas a los que hicieron alusión indican que no existe un razonamiento que permita analizar los procesos históricos enmarcados en su contexto, ni el papel de los líderes como expresión de los intereses de los grupos humanos a los que representan y de los cuales forman parte. En consecuencia, el estudio ha estado centrado en los grandes hechos y las grandes personalidades. Tampoco se ha tenido muy en cuenta el devenir, las interrelaciones dialécticas, por lo que la historia no es vista como un proceso, sino de forma fragmentada.

El uso restringido de las fuentes, que al parecer se reduce a la consulta exclusiva del libro de texto, como única vía del saber histórico (porque la palabra del maestro en ocasiones es la misma que la del libro), limitando el conocimiento de otras visiones que podrían enriquecer sus análisis sobre el objeto de estudio a la

luz de otras interpretaciones, que les permitirían comprender y explicar dicho objeto, tomar partido, discernir.

Por otra parte, se pudo constatar la falta de motivaciones intrínsecas al aprendizaje de una asignatura a la que prácticamente no le atribuyen significados. De hecho solo reconocen la posibilidad de conocer sobre sus raíces a partir del estudio de la formación de la nación y la nacionalidad, sin tener claros estos conceptos, algo que refuerza la pobreza cultural evidenciada en los testimonios y durante la realización de la técnica participativa.

Los problemas derivados de la aplicación incorrecta de enfoques y métodos, o de enfoques y métodos incorrectos, apoyados en el esquematismo, el formalismo y la orientación del aprendizaje hacia la meta del examen final, favorece la formación de un estudiante acrítico, sin conciencia de sus valores, y con una baja autoestima a la hora de juzgar sus habilidades para la adquisición de conocimientos.

Más allá de buscar responsabilidades, consideramos que el proceso docente debe estar encaminado a la formación de un alumnado más comprometido e identificado con los problemas de su tiempo, un alumnado más autónomo, para que “aprender a aprender”, no sea una frase vacía, presente hoy en todos los discursos sobre la educación, pero sin una concreción real en nuestras aulas.

A pesar de los múltiples inconvenientes, estas metas estarían más cercanas si el proceso docente educativo lograra promover una educación participativa y problematizadora; si se tomaran más en cuenta las herramientas que brindan la Sociología de la Educación, la Filosofía, la Psicología, entre tantas otras ramas sin las que hoy resulta imposible concebir la educación como elemento fundamental para la gestión del conocimiento y, en consecuencia, del desarrollo humano.

Bibliografía

1. Álvarez, Marlene (2001) La enseñanza y el aprendizaje en la universidad de cara al Siglo XXI. Conferencia especializada ofrecida en la I Conferencia Internacional de Problemas Pedagógicos de la Educación Superior. Villa Clara, Cuba, junio 26 al 29.
2. Bermúdez, Rogelio y Marisela Rodríguez (2000) ¡Cuidado! Zona de Desarrollo Próximo. En: Revista Cubana de Psicología. 17, no. 1.
3. Castellanos, Doris y otros (2004) Aprendizaje y desarrollo. En: Temas de introducción a la Formación pedagógica. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
4. Castilla, Claudia y otros (2011) Socialización en valores en el Sistema de Educación cubano. Informe de investigación. CIPS. La Habana 2011.
5. Colectivo de Autores (1981) Psicología evolutiva y pedagógica. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
6. D'Angelo, Ovidio (2008) Innovación, creatividad y desarrollo humano. En: Cuadernos del CIPS 2008 Experiencias de investigación social en Cuba. CIPS La Habana.
7. Domínguez, Deisy (2006) Los Métodos de Dirección y de Autoestudio. Algunos errores en su aplicación. Ponencia presentada a la III Conferencia Científico- Metodológica de las Sedes Universitarias Municipales. SUM Guanabacoa.
8. Domínguez, Deisy y Alnaid Maqueira (2009) Expectativas profesionales de los estudiantes de Sedes Universitarias Municipales. En: CD-ROM II Simposio Internacional del CIPS. La Habana. ISBN 978 959 237 267-2.
9. Fariñas, Gloria (2001) Psicología Educativa (Selección de Lecturas). Ed. Félix Varela, La Habana.
10. _____ (2005) Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano. Ed. Félix Varela, La Habana.
11. Freire, Paulo (1985) La educación como práctica de la libertad. Ed. Siglo XXI Madrid.
12. _____ (2003) La esencia de diálogo. En: Portal, Rayza y Milena Recio (comp.) Comunicación y comunidad. Ed. Félix Varela, La Habana.
13. _____ (2003) Palabras de Brasil. Entrevista a Paulo Freire. En: Portal, Rayza y Milena Recio (comp.) Comunicación y comunidad. Ed. Félix Varela, La Habana.
14. González, Diego J. (2008) Psicología de la motivación. Ed. Ciencias Médicas, La Habana.
15. Heller, Agnes. (1977) Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península.

16. Hernández, José Lázaro (2011) El valor social del conocimiento. En: Revista cubana de Ciencias Sociales. No 42, sept.
17. Hurtado, Ignacio. Autoestima: concepto, formación, desarrollo e indicaciones acerca de su diagnóstico. Disponible en <http://www.uch.edu.ar/rrhh>
18. Kaplum, Mario (2003) Paradigmas y modelos de la educación. Modelos de educación y modelos de comunicación. En: López Luis (comp.) Comunicación Social. Selección de textos. Ed. Félix Varela. La Habana.
19. Martí, José (2003) Maestros ambulantes. En: Portal, Rayza y Milena Recio (comp.) Comunicación y comunidad. Ed. Félix Varela, La Habana.
20. MINED. Programas de oncenio y duodécimo grado de la Educación Preuniversitaria.
21. Núñez, Jorge (2009) Filosofía y estudios sociales de la ciencia. UH (Versión digital)
22. _____ (1999) La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. Ed. Felix Varela, La Habana
23. Piaget, Jean. Psicología y Pedagogía (Versión digital)
24. Romero, Manuel (2010) Interdisciplinariedad y formación humanista en la enseñanza-aprendizaje de las humanidades. En: Acerca de la enseñanza-aprendizaje de las humanidades. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
25. Savin, N.V. (1983). Pedagogía. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. En; Selección de lecturas de Metódica de la enseñanza de la historia. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
26. Vygotski, L. S. (1987) Ed. Científico-técnica. La Habana.
27. Wallerstein, Immanuel. Agonías del capitalismo. Disponible en <http://www.inisoc.org/Waller.htm>
28. Wong, Alina y Alnaid Maqueira (1999) El mundo de la más joven promesa. Trabajo monográfico. Facultad de Psicología. UH.

Anexo 1: OBJETIVOS GENERALES PROGRAMA DE HISTORIA DE CUBA

Que los alumnos profundicen sus conocimientos de Historia de Cuba, se apropien de los mejores valores que emanan de esas gloriosas páginas, arriben a conclusiones, tengan los argumentos para defender la Revolución Socialista y desarrollen las habilidades propias del nivel, para lo cual deben:

1. Demostrar conocimientos de los principales hechos, procesos, fechas, documentos y figuras históricas del proceso revolucionario cubano, los que constituyen forja y continuidad de nuestras tradiciones patrióticas.
2. Demostrar que la Revolución Cubana es *una sola* desde 1868 hasta nuestros días, en cuyos reveses y victorias ha sido determinante el factor *unidad* y en cuyo proceso *continuo* y *ascendente* se fusionaron, a partir del siglo XX, los ideales de liberación nacional con los de la revolución social.
3. Demostrar a través del estudio de la Colonia, la República neocolonial y la Revolución en el poder, las intenciones y acciones de los círculos de poder de los Estados Unidos contra la independencia de Cuba, así como la actitud de enfrentamiento a esa histórica actitud hegemónica norteamericana por parte del pueblo cubano y sus figuras representativas.
4. Explicar cómo las características de la colonia y de la República neocolonial en los aspectos socioeconómicos y políticos, demostraron que el capitalismo fue causa principal de los problemas que padeció nuestro pueblo y que sólo con una Revolución socialista se pudieron solucionar.
5. Argumentar la superioridad del sistema constitucional y jurídico socialista a través del conocimiento de las principales características de las diferentes constituciones y principales legislaciones establecidas a lo largo de nuestra historia.
6. Vincular la historia local dentro del tratamiento de la historia nacional.
7. Caracterizar aspectos esenciales de la cultura cubana en los distintos períodos históricos.
8. Desarrollar valores desde el potencial formativo del contenido histórico, tales como: honestidad, honradez, responsabilidad, laboriosidad, solidaridad, incondicionalidad, patriotismo, antiimperialismo, entre otros, así como la formación de conductas

responsables con respecto al medio ambiente, al patrimonio natural e histórico universal, nacional y local, a la convivencia y la salud, a las normas constitucionales, jurídicas, éticas y morales.

9. Desarrollar habilidades propias de la asignatura tales como las del pensamiento histórico-lógico; localizar en espacio y ordenar en sucesión cronológica los principales acontecimientos históricos que se estudian; las de trabajo con fuentes del conocimiento: libros de texto, Cuaderno Martiano, otras fuentes bibliográficas, exposición del profesor, mapas, prensa, documentos históricos, textos de José Martí, Ernesto Guevara y Fidel Castro, testimonios, objetos históricos originales o reproducciones y otros, para la obtención y procesamiento de la información a través de la toma de notas, la elaboración de fichas de contenido, resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas lógicos, línea del tiempo, tablas comparativas y sincrónicas, dibujos, etcétera.
10. Utilizar la información obtenida de las diferentes fuentes para exponer de forma oral, escrita y gráfica el contenido histórico con sentido lógico; ejercitarse en la exposición y defensa de sus puntos de vista en el marco de una cultura del debate con fidelidad a los principios.