

Didáctica de las Humanidades: contribuciones desde las investigaciones pedagógicas
ISBN: 978-1-951198-45-9.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

CIDEP-2020



ISBN: 978-1-951198-45-9



Libro *Didáctica de las Humanidades: contribuciones desde las investigaciones pedagógicas*

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIBE, ISBN: 978-1-951198-45-9

Título original

Libro de investigación: Educación y Pedagogía 2020

“Didáctica de las Humanidades: contribuciones desde las investigaciones pedagógicas”

Varios Autores

El ISBN del libro de investigación es: ISBN: 978-1-951198-45-9.

Primera Edición, diciembre de 2020

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York - Cali

Coedición: UCP, UH, UM, ELAM, UCM (España)

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Consejo Editorial Simposio

-UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS "ENRIQUE JOSÉ VARONA"

Dr. C Milda Lesbia Díaz Massip, Rectora; Nancy Chacón Arteaga, Presidenta Nodo Redipe en Cuba; Damián Pérez Guillermo, UCP/ Coordinador Macroproyecto Iberoamericano Sentipensante; Gudelia Fernández-Pérez de Alejo, Coordinadora Redipe Cuba

-UNIVERSIDAD DE LA HABANA

Lidia Ester Cuba Vega, Decana FENHI - Inidia Rubio Vargas, IFAL, Coordinadora Nodo Cuba de Ridge/ Redipe: Red Iberoamericana de Gestión, Dirección, Liderazgo e innovación educativa; Juan Silvio Cabrera, Investigador UH.

-ELAM

Antonio López Gutiérrez, Rector ELAM;

-UNIVERSIDAD DE MATANZAS

Dr. C Leyda Finalé de la Cruz, Rectora Universidad de Matanzas; Bárbara Maricely Fierro Chong, Coordinadora REDIPE Capítulo Cuba. Profesora del Centro de Estudios Educativos (CENED), Universidad de Matanzas

-EVENHOCK

Osniel Echevarría Ramírez, Coordinador Redipe Nodo Cuba. Evenhock, Universidad de Las Tunas; Yerenis Sarahis Tamayo Rodríguez, Investigadora U Las Tunas, Miembro Macroproyecto Iberoamericano Evenhock- Redipe

-UNAH

Mario Hernández Pérez, Coordinador Redipe Nodo Cuba, Universidad Agraria de La Habana

Comité científico Redipe

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Manuel Salamanca López Ph D, Universidad Complutense de Madrid

José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme- Redipe

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Universidad Autónoma de Madrid

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Pares Académicos de Redipe: Lissette Jiménez Sánchez, Bárbara Maricely Fierro Chong, Rosa Elvira Alfonso Ramos, Yuseli Pestana Llerena, de la Universidad de Matanzas, Cuba.

Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia- New York, EE UU.

CONTENIDO

Parte 1: De la Didáctica de las Humanidades: miradas interdisciplinarias

Aproximaciones a las humanidades y su didáctica. Material básico para estudiantes de la maestría en “Didáctica de las Humanidades”.	Lisette Jiménez Sánchez, Yamilé Quintero Cabrera, Edgar Borot Peraza	8
La formación humanista y su contribución a la solución de los problemas del mundo contemporáneo	Edith González Palmira Gerardo Ramos Serpa	38
Fundamentos psicológicos de la Didáctica de las Humanidades	Laura Elena Becalli Puerta	59
El devenir de las artes en Cuba; perspectiva de análisis desde la Didáctica de las Humanidades	Ivis Nancy Piedra Navarro	80
La literatura en las Humanidades: hacia saberes perdurables en contextos socioculturales	Bárbara Maricely Fierro Chong	95
Hacia una didáctica para la lectura intensiva del texto literario	Alberto Zayas Tamayo	109

Parte 2: De la enseñanza aprendizaje de las lenguas y la literatura: sus procesos

La argumentación escrita en lengua materna (11) y lengua extranjera (12): modelos teóricos para su estudio	Margarita Alexandra Botero Restrepo, Neira Loaiza Villalba, Gustavo García Botero	128
Presencia de la literatura en el desarrollo de la localidad, propuesta de análisis literario	Yenma Boffill Navarro	140
Propuesta metodológica para el análisis literario de la <i>Ilíada</i> de Homero en el nivel medio superior	Lyanne Querol Rodríguez, Mayra Jiménez Alonso, Lourdes Ileana Díaz Domínguez	153
La obra literaria de autores cubanos y su aporte al reflejo de la “identidad nacional”	Ricardo Gil Molina	168
La escritura creativa. Una práctica artística de los estudiantes de la Universidad de Matanzas	Carlos Rafael Chacón Zaldívar	183
Profesiones y oficios en los estudios de disponibilidad léxica ¿sexismo lingüístico o sexismo social?	Noraida Perdomo Casanova, Rosa Elvira Alfonso Ramos, Ileana Rosa Domínguez García	197
El proceso de enseñanza –aprendizaje de la gramática española desde otros espacios sociodiscursivos	Yeissett Pérez González, Ángela García Caballero, Edgar Borot Peraza	218
Alianza entre escuela y familia para el desarrollo de la oralidad	Karen Flórez Salgado	232
Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en la práctica integral de la lengua inglesa	Leydis Leonard Ramírez, Wilme Ulasia Suárez	237
Sistema de talleres para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora mediante la lectura de textos literarios en inglés	José Miguel Estevez Delgado, Leipzig Rodríguez Medina	253
Cultura y escritura en la dirección de la autogestión del conocimiento en el pregrado en un Centro Universitario Municipal	Eglisneidis Videaux Ramírez, Eunises Cabeza Santana	265

Modelación aplicada de la autorregulación metacognitiva intercultural del estudiante universitario durante el aprendizaje de lenguas extranjeras.	Jorge Luis Rodríguez Morell, Rebeca de Armas Marrero	277
Sistema de ejercicios para mejorar la pronunciación en lengua inglesa en estudiantes de tercer año de la carrera Construcción Civil del Politécnico Primitivo Filgueiras Rodríguez Cárdenas	Sahay Ochoa Ponce de León, José Alfonso Melis Santana	291
Propuesta didáctica para el uso de las canciones en la clase de idioma español como lengua extranjera	Milagros Agripina Catalá Llinás, Tamara María Triana Rodríguez, Melba Lay Mestre Domínguez	307

Parte 3: De la historia, las artes y la educación patrimonial

Buenas prácticas para la formación estética desde acciones socioculturales	Isela Urrea Dávila, Lourdes Urrea Dávila	323
Buenas prácticas del grupo científico estudiantil “Educar desde el arte matancero” en la carrera educación artística	Isela Urrea Dávila, Lourdes Urrea Dávila	334
Un texto escolar para amar y sentir la patria: Historia de Cuba de Fernando Portuondo	Patricia Olga Rodríguez Lemane	343
La interpretación y la apropiación patrimonial en contextos educativos escolarizados	Ana G. Peñate Villasante	358
Innovación didáctica en la selección del contenido histórico local para la educación técnica y profesional	Yanko Hernández Cruz	369
La utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el tratamiento de las efemérides históricas de la localidad en la Universidad de Matanzas	Gladis Hernández Mediondo	383
Contribución de la biblioteca escolar al desarrollo de conocimientos históricos e identitarios en la educación primaria matancera	Yilia Mena Ruz	396
Educación patrimonial para la gestión del patrimonio en el centro histórico urbano de matanzas. Una propuesta para la Escuela Primaria “Julio Pino Machado”	Samantha Blanco Martínez	406
La planificación interpretativa para la educación patrimonial en la escuela.	Guillermo Alfredo Jiménez Pérez	418
El aula museo. Una experiencia de la educación cubana	Yamilé Quintero Cabrera	428
Patrimonio científico-tecnológico y educación CTS: tradición y actualidad en el contexto universitario	Armando Santana Montes de Oca	437
La relación escuela – familia - comunidad: una vía para la formación del sentido de pertenencia en los escolares del Centro Histórico Urbano de Matanzas	Yahima Linares Santana, Mileidys Fajardo Cazola	453

Parte 4: De las personalidades y la influencia formativa de la educación del siglo XXI

Didáctica de las Humanidades: contribuciones desde las investigaciones pedagógicas
ISBN: 978-1-951198-45-9.

Personalidades histórico-educativas del siglo xx en Cuba: Ramiro Guerra, Emilio Roig y Fernando Portuondo	Patricia Olga Rodríguez Lemane, Yuseli Pestana Llerena	470
La relación de José Martí con Matanzas y los matanceros	Milagros Padrón Ramos	485
La obra martiana y su contribución al tratamiento del tiempo histórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia	Mileidys Fajardo Cazola, Yahima Linares Santana	494
Reflexiones sobre el pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre y Huerta (1858-1950)	Eneyda Secada Cárdenas, Luis Ernesto Martínez González	510
Influencias formativas en la obra pedagógica de Hortensia Pichardo Viñals (1904-2001)	Lizett Ponce de León Martínez, Niurka Palmarola Gómez, Ailyn Díaz Rivas	526
Aproximación a la contribucion de la obra pedagógica de Norma Cárdenas Morejón a la psicología educativa en Cuba	Oriallis Cárdenas Freyre	538
El conocimiento histórico local de los escolares en la relación escuela primaria – comunidad	Luis Orlando Milián Zambrana	549
Aproximación a la vida y obra pedagógica de Antonio Luis Moreno	Amarelys Zamora Díaz	562
La educación ético-humanista de los maestros matanceros de diferentes programas de formación (1959-1972)	Aralys Pereira Caridad	575

PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, Universidad de La Habana, Escuela Latinoamericana de Medicina, Universidad Agraria de La Habana (UNAH) y Universidad de Matanzas, CUBA, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, seleccionados entre los participantes al *IX Congreso Internacional de Educación y Pedagogía*, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en alianza con las universidades en referencia, los días 9/11 de diciembre de 2020.

De este modo, Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Nancy Chacón Arteaga, Dra. C. Presidenta de Redipe en Cuba, UCP “Enrique José Varona”

Julio César Arboleda, Ph D. Director Redipe

direccion@redipe.org

INTRODUCCIÓN NECESARIA A LOS LECTORES

Este libro se ha estructurado en cuatro partes que reúnen los resultados de la actividad científica y metodológica en diferentes niveles. La primera parte de este libro está dedicada a renovar los saberes del programa de maestría Didáctica de las Humanidades, de la Universidad de Matanzas, con los trabajos dirigidos a ser los materiales básicos de estudio de los cursos Didáctica de las Humanidades, Problemas actuales del mundo contemporáneo: un enfoque integral, Teorías psicológicas del aprendizaje, Devenir de las artes en Cuba, y Literatura, Estudios socioculturales e Interdisciplinariedad.

La segunda parte combina la presentación de colegas foráneos que se acercaron desde la virtualidad al IX Congreso en Matanzas para ofrecer sus contribuciones pedagógicas, junto con recogen el resultado de proyectos de investigación, tesis doctorales y de maestría en los ámbitos de los procesos de las lenguas y la literatura.

La tercera parte centra su interés en el abordaje de la educación patrimonial y la historia, así como las artes, en los contextos educativos de Matanzas.

Por último, la cuarta parte se focaliza en el estudio de las personalidades y la influencia educativa de estos procesos en la educación, resultado de tesis de maestría y de doctorados culminadas o en desarrollo.

Comité Científico Universidad de Matanzas

Parte 1

APROXIMACIONES A LAS HUMANIDADES Y SU DIDÁCTICA. MATERIAL BÁSICO PARA ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN “DIDÁCTICA DE LAS HUMANIDADES”

Autores: Dr. C. Lissette Jiménez Sánchez¹ Dr. C. Yamilé Quintero Cabrera², Dr. C. Edgar Borot Peraza³

RESUMEN

“Didáctica de las Humanidades” es un curso del programa de maestría de igual nombre que se imparte en la Universidad de Matanzas. El material didáctico de este curso toma como referente los aportes de Rosario Mañalich enriquecidos con las contribuciones de sus autores en relación con las humanidades y su didáctica ajustada a las exigencias del desarrollo social contemporáneo, asumiendo como principio la interdisciplinariedad y su comprensión como uno de sus fundamentos. Asimismo, se particulariza en los nodos integradores más reconocidos de esta área del conocimiento, en esencia, entendidos como expresión interdisciplinaria que articula lo cognitivo, axiológico y procedimental: el cuadro del mundo, la comunicación imaginal y el estudio de las personalidades. Con el propósito de abrir espacio al debate, y fruto de la experiencia docente e investigativa de los autores, se presentan otros nodos: la historia local, los museos, la educación patrimonial y la

¹ <https://orcid.org/0000-00023912-7901> Licenciada en Filosofía, Master en Didáctica de la Historia y Dr. C. Pedagógicas. Profesora Titular de la Universidad de Matanzas. Jefe del Departamento de Posgrado de la Universidad de Matanzas. Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba. Coordina el proyecto de investigación “La historia local para promover la matancericidad. Programa educativo para las escuelas del Centro Histórico Urbano (CHU) de la ciudad de Matanzas” y de “Escuelas X la matancericidad”. Profesora de Didáctica de las Humanidades. lissette.jimenez@umcc.cu

² <https://orcid.org/00000002-2420-1814> Licenciada en Marxismo-leninismo e Historia. Master en Didáctica de la Historia y Dr. C. Pedagógicas. Profesora Auxiliar del Departamento de Historia y Marxismo-Leninismo de la Universidad de Matanzas. Miembro del Proyecto de investigación: “La historia local para promover la matancericidad. Programa educativo para las escuelas del Centro Histórico Urbano (CHU) de la ciudad de Matanzas” y de “Escuelas X la matancericidad”. Profesora de la Maestría Didáctica de las Humanidades. yamile.quintero@umcc.cu

³ <https://orcid.org/00000001-5553-3670> Licenciado en Español- Literatura. Dr. C. Pedagógicas. Profesor Titular de la Universidad de Matanzas. Vicerrector de Investigación y Posgrado de la Universidad de Matanzas. Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba. Miembro del Proyecto de investigación “La enseñanza aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad”. Profesor de la Maestría Didáctica de las Humanidades edgar.borot@umcc.cu

formación ciudadana, que enriquecen la teoría y la práctica interdisciplinaria en la didáctica de las humanidades.

Palabras clave: interdisciplinariedad, didáctica, humanidades

ABSTRACT

"Didactics of the Humanities" is a course of the program of equal master it names that it is imparted in the University of Matanzas. The didactic material of this course takes as relating Rosario's Mañalich contributions enriched with the contributions of its authors in connection with the humanities and its adjusted didactics to the demands of the contemporary social development, assuming like principle the interdisciplinary and its understanding like one of its foundations. Also, it is particularized in the integrative nodes of this area of the most grateful knowledge, in essence understood as interdisciplinary expression that articulates the cognitivo, axiológico and procedural: the square of the world, the communication imaginal and the study of the personalities. With the purpose of opening space to the debate, and fruit of the educational and investigative experience of the authors, other nodes are presented: the local history, the museums, the patrimonial education and the civic formation that enrich the theory and the interdisciplinary practice in the didactics of the humanities.

Words key: interdisciplinary, didactics, humanities

ABSTRAIT

"Didactique des sciences humaines" est un cours du programme de master égal qu'il nomme qu'il est dispensé à l'Université de Matanzas. Le matériel didactique de ce cours tient pour relier les contributions Mañalich de Rosario enrichies des contributions de ses auteurs en rapport avec les sciences humaines et sa didactique ajustée aux exigences du développement social contemporain, en assumant comme principe l'interdisciplinaire et sa compréhension comme l'un de ses fondements . Aussi, il se particularise dans les nœuds intégratifs de ce domaine de la connaissance la plus reconnaissante, essentiellement compris comme expression interdisciplinaire qui articule le cognitif, axiologique et procédural: le carré du monde, la communication imaginaire et l'étude des personnalités . Dans le but d'ouvrir un espace au débat, et fruit de l'expérience pédagogique et d'investigation des auteurs, d'autres nœuds sont présentés: l'histoire locale, les musées,

l'éducation patrimoniale et la formation civique qui enrichissent la théorie et la pratique interdisciplinaire en la didactique des sciences humaines.

Mots clés: interdisciplinaire, didactique, sciences humaines

INTRODUCCIÓN

La diversa y amplia literatura sobre la Didáctica de las Humanidades y la necesidad de proponer un material básico para los estudiantes que cursan el programa de maestría homónimo que se imparte en la Universidad de Matanzas, requirió de sus autores un trabajo de análisis crítico y sistematización, que asume como principal referente la obra de Rosario Mañalich, reconocida autora cubana por sus aportes en esta área del conocimiento. Sin embargo, la propia naturaleza de la relación entre la interdisciplinariedad y la didáctica, le impone un sello peculiar a la necesidad de contribuir de manera permanente al enriquecimiento de su teoría y práctica.

Este material didáctico está conformado por dos partes. La primera aborda la relación entre las humanidades y el desarrollo social contemporáneo, asumiendo como principio la interdisciplinariedad y su comprensión como uno de los fundamentos de las Humanidades, desde un acercamiento a los conceptos: Hombre, Humanismo, Humanidades, Formación Humanista y Formación Humanística. La segunda parte propone profundizar en la relación entre las humanidades y la didáctica, la naturaleza interdisciplinaria de la didáctica de las humanidades y sus nodos integradores más reconocidos, en esencia entendidos como expresión interdisciplinaria que articulan lo cognitivo, axiológico y procedimental: el cuadro del mundo, la comunicación imaginal y el estudio de las personalidades.

Con el propósito de abrir espacio al debate, y fruto de la experiencia docente e investigativa de los autores en los resultados de los proyectos de investigación “La historia local para promover la matanceridad. Programa educativo para las escuelas del Centro Histórico Urbano de Matanzas” y “La enseñanza aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad” se presentan otros nodos: la historia local, los museos, la educación patrimonial y la formación ciudadana, que enriquecen la teoría y la práctica interdisciplinaria en la didáctica de las humanidades.

DESARROLLO

Parte I. Humanidades-interdisciplinariedad y desarrollo social contemporáneo

Un acercamiento a las humanidades y su lugar en el contexto social contemporáneo es imposible sin la interdisciplinariedad. A la sociedad contemporánea, la educación y las humanidades les es inherente la interdisciplinariedad, tanto desde sus fundamentos teóricos como desde las experiencias y vivencias prácticas que generan.

1.1. Humanidades y desarrollo social contemporáneo

La educación es un proceso conscientemente organizado, sistematizado y dirigido a la formación multilateral y armónica del ser humano para contribuir a su desarrollo y perfeccionamiento continuo, en correspondencia con la sociedad en que vive. De ahí, su insoslayable e insustituible papel en la transmisión esencial de la cultura, entendida ante todo en su condición de creación humana. Y es que la cultura, como expresión de la multifacética actividad humana, material y espiritual, en sus dimensiones práctica, cognoscitiva, valorativa y comunicativa, constituye manifestación del proceso de devenir y ascensión humana.

El desarrollo social contemporáneo y en específico, de la sociedad cubana actual, exige la formación de seres humanos cultos, sensibles y preparados para hacer suyos los retos y desafíos que la sociedad demanda y, sobre todo, participar de manera activa y protagónica en la construcción y defensa del proyecto social socialista y la obra de la Revolución Cubana.

En los albores del tercer milenio la humanidad se debate ante retos inmensos y desafíos inimaginables que implican la salvaguarda de lo mejor de la creación humana, incluida su propia existencia, frente a los desmanes de una cultura de violencia global que pretende imponerse no solo a nivel social, sino que ha llegado a comprometer la propia existencia de la naturaleza, que está en peligro de desaparición.

Las dicotomías del momento actual apuntan hacia extremos nunca antes expuestos con tal brutalidad: paz o guerra, bienestar o hambre, desarrollo sostenible o crisis ecológica, “sociedad del conocimiento” o dominio de la ignorancia, creación o destrucción, vida o muerte...son las consecuencias impuestas al ser humano por el sistema imperialista que pretende imponer pautas al desarrollo de la sociedad contemporánea.

El desarrollo social abre espacios a las más esenciales oportunidades para el ser humano: disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decoroso. En la actualidad el desarrollo

social cualifica como sostenible, lo que refiere la satisfacción de necesidades en las generaciones actuales sin comprometer el futuro de la humanidad y aunque para algunos su práctica está aún alejada de este propósito, lo cierto es, que ha logrado imponerse como concepto en el discurso internacional y el de no pocas naciones. Lo que no deja margen de dudas es que el desarrollo no es solo un proceso económico, éste es un presupuesto de partida "en última instancia", pero como proceso social, interrelaciona lo económico y lo político, para lograr un reordenamiento social, en su más amplia acepción, en interés y beneficio humano.

A partir de los años 70 emergen en abierta pugna con las intenciones globalizadoras, concepciones, políticas y estrategias en torno al desarrollo y comienzan a insertarse nuevas miradas que apuestan por la diversidad de vías para alcanzarlo, y en ello adquieren cierto impulso el papel del territorio y la iniciativa local en su integralidad. Así aparecen propuestas de desarrollo a nivel local que implican necesariamente la interacción y condicionamiento mutuos de múltiples dimensiones en un territorio dado: económicas, socio-políticas, institucionales y cultural-identitarias. La identidad del territorio adquiere protagonismo diferenciador y favorece la visión de que las singularidades pueden ser elementos potenciadores de mejoras en determinados contextos.

En este sentido, los factores básicos para concebir el desarrollo no son solo de índole económico, sino que incorpora lo medioambiental, social, cultural, así como privilegia los atributos y valores de cada territorio que resultan esenciales en la articulación de un proceso de crecimiento, transformación económica local y de mejora de las condiciones de vida de sus habitantes. Conceptualmente lo local se vincula a la territorialidad, pero más que *un espacio en el que ocurren las cosas* es un significativo cuyas representaciones en el imaginario colectivo tienen gran influencia en el proceso de desarrollo, donde se funden atributos, singularidades geográficas, conocimientos y valores, modos de ser, de pensar y de relacionarse, que actúan como catalizadores de las transformaciones locales.

Desde esta perspectiva lo local y la localidad se entienden no solo como relaciones espaciales y temporales donde se desarrolla la vida humana, para trascender la visión afín con el contexto geográfico y adquirir una connotación que tiene más que ver con lo social de índole comunitario, donde se manifiesta grupos humanos que se perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función

común, con sentido de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual las personas interactúan más intensamente entre sí, que en otro contexto.

El desarrollo local como proceso de transformación territorial demanda mayor protagonismo de todos los factores que contribuyen al perfeccionamiento de su gestión. En esta dirección y en las condiciones actuales tienen un lugar especial la ciencia, la tecnología y la participación ciudadana. En este contexto, la escuela se erige como el espacio educativo por excelencia en cuyos procesos sustantivos se crean las bases para promover desde las edades más tempranas los enfoques más contemporáneos acerca de la relación ciencia-tecnología-sociedad con la brújula marcando el rumbo hacia la formación de ciudadanos y ciudadanas con conocimientos y compromiso social, partícipes y protagonistas de las transformaciones que la sociedad requiere.

El análisis de la ciencia y la tecnología, a partir de sus condicionantes y consecuencias sociales, tiene en cuenta, además, su utilización social-democratización, es decir: quién hace la ciencia y la tecnología, para qué se hace y a quién beneficia o incluye. En la actualidad llama la atención sobre problemáticas de naturaleza ambiental y social derivadas del vertiginoso desarrollo científico-tecnológico, consecuencias sobre las que exige no solo reflexiones, sino líneas de acción, es decir, constituye un urgente llamado a superar el discurso teórico y lograr implicaciones prácticas de mayor compromiso humano.

En este sentido en la medida en que la sociedad asuma una correcta interpretación conceptual de la ciencia y la tecnología que enfatice en su naturaleza social, se comprenderán mejor sus impactos económico, cultural, político, jurídico, ético, estético a escala global y permitirá una actuación consecuente al respecto.

En los últimos años, los estudios ciencia-tecnología-sociedad articulados con reflexiones de carácter ético-axiológico, favorecen un aprendizaje social, participativo, multidisciplinario y humanista enfatizando en su dimensión social.

Frente a la inseguridad y el desaliento crecen y se multiplican las más nobles aspiraciones humanas, resultado de un proceso de asunción de lo más valioso creado por la propia humanidad en su devenir histórico, como signo distintivo de la eterna búsqueda de la verdad, el bien y la belleza, el amor, la paz.

Y es en este entramado multidimensional donde las humanidades y los procesos educativos encuentran un importante lugar en las políticas sociales, pues "...lo que nos hace

verdaderamente superiores, es la condición humana, la capacidad para transformar la realidad y hacerla más humana, más acorde con los sueños de hombres y mujeres que, renunciando a sus intereses particulares desde la política, el pensamiento, la ciencia, el arte...han trazado las rutas para hacerlos realidad”. (Mendoza L. , 2009, pág. 8)

1.2. Humanidades-formación humanista y humanística

En la práctica social existe una vastísima gama de significados relacionados con el humanismo y la formación humanista, estrechamente relacionados con una concepción de prolongada y controversial historia, que, en las condiciones actuales del siglo XXI, adquiere cada vez más sentido para su principal portador: la humanidad.

En este sentido se pronuncia L. Mendoza, destacada investigadora cubana en el campo de las humanidades, quien declara que su asociación a fundaciones, diccionarios, instituciones, partidos políticos, boletines, movimientos, periódicos y revistas electrónicas, organizaciones, entre otros, condiciona lo imprescindible de asumir como punto de partida la determinación de un conjunto de términos por su connotación teórica y práctica, así como por su importancia, no como mero ejercicio intelectual, sino por su incidencia ideológica y metodológica en torno a: *hombre, humanismo, humanidades, formación humanista y formación humanística*. Estos términos y sus relaciones devienen ejes esenciales, para la comprensión de una didáctica de las humanidades y sus fundamentos interdisciplinarios, que resulta esencial en la conformación de un aparato conceptual e instrumental.

Un sintético y apretado recorrido histórico revela la presencia de la problemática del hombre desde los albores de la tradición filosófica universal. Desde la dialéctica materialista se entiende la categoría *HOMBRE*, como ser histórico-social, sujeto de la historia, portador de conciencia, sentimientos, y valores, creador de la cultura al transformar y humanizar la naturaleza y a sí mismo. Sin embargo, llegar a esta comprensión no ha sido un camino fácil, implicó un tortuoso y dramático acercamiento al hombre en su devenir y ascensión histórica, a su actividad y sus múltiples mediaciones.

Ya en las antiguas culturas orientales, las nociones acerca del hombre desde una perspectiva mítico-religiosa se expresaron en textos de contenido literario y jurídico. A modo de ejemplo en Egipto, a fines del Imperio Antiguo, aproximadamente en el 2250 a.n.e. el "Diálogo de un cansado de la vida con su alma" (también conocido como "Diálogo

de un desesperado con su alma") refleja las profundas contradicciones que en el orden socio-económico se daban en la transición al Reino Medio. Con una poética indiscutible expresa el pesimismo y la angustia de un hombre desesperado, que prefiere arrojarse al fuego, mientras su alma le aconseja que disfrute de la vida y sus placeres. Ese mensaje final de un "otro mundo mejor que éste" donde la muerte, la eternidad y la religión vencen al mundo material y a la vida, constituiría un modo recurrente y típico para reflejar períodos de crisis y cambios a lo largo de la historia de la humanidad, presente hasta nuestros días.

Otra muestra de la problemática aparece en el Oriente, la India y China, cuando en las reflexiones en torno al cosmos, la naturaleza y el mundo aparecen alusiones a la vida, la muerte, el alma, la grandeza, el heroísmo, las normas de conducta, los sentimientos "...es el modelo del héroe según su corazón, fiel a su promesa y respetuoso de la palabra dada.... es la encarnación de los sentimientos más puros y nobles, de todas las grandezas humanas..." (Mañalich R. , 1988, pág. 235)

En la cultura occidental el problema del hombre, aun cuando en ocasiones apareciera interrelacionado con otras problemáticas filosóficas, es en las épocas de crisis, cuando alcanza un primer plano, donde se entrelazan visiones con mayor o menor cuota de optimismo o pesimismo en relación con las potencialidades del ser humano. Así, con la crisis y caída del Imperio Romano, en el Renacimiento o en el período de entreguerras del siglo XX, fue objeto de la reflexión filosófica de la Helenística, el Humanismo italiano o el propio Existencialismo. De una forma, estas definiciones del hombre se concentraron en torno a la relación-confrontación con Dios, las características o capacidades del hombre, o las que asumen su posibilidad de autoprojectarse... (Abbagnano): el zoon politikon aristotélico, el sujeto racional cartesiano, el individuo kantiano, el hombre-espíritu de Hegel, el ser de la angustia de Kierkegaard, el super-hombre de Nietzsche, el hombre proyecto de Sartre, el humanismo marxista...

Sería injusto en este recorrido histórico-filosófico no hacer referencia en representación del pensamiento latinoamericano a José Martí, donde el hombre es hilo conductor y esencia de un pensamiento, que destaca por su visión optimista. Con solo 21 años (1874) declararía el joven Martí: " Yo no pinto los hombres que son; pinto los hombres que debieran ser..." (Martí J. , pág. 25). Otras reflexiones del "más universal de los cubanos" le conceden un legado invaluable de hondo sentido humano, no solo para su tiempo, o para el nuestro, sino

para todos los tiempos: "...Un hombre no es una estatua tallada en un peso duro, con unos ojos que desean, una boca que se relame y un diamante en la pechera de plata: un hombre es un deber vivo, un depositario de fuerzas que no debe dejar en embrutecimiento, un ala..." (Martí J. , pág. 375) "...Cada hombre es un colaborador, el que pudo ser antorcha y desciende a ser mandíbula, deserta..." (Martí J. , La fiesta de graduación en los Estados Unidos, pág. 229) En Martí, el hombre es un deber y en ese sentido es un ser activo de su tiempo.

En este devenir se afianza el humanismo marxista como concepción integral del hombre, entendido en términos de totalidad y búsqueda incesante de las vías para su plena realización: existencia de condiciones para su crecimiento espiritual y material pleno como ser humano, el desarrollo de sus potencialidades creativas y capacidad de transformación revolucionaria de la realidad. El humanismo marxista, representa una concepción del hombre centrada en su crecimiento y enriquecimiento, tanto material como espiritual y deviene alternativa esencial a la globalización neoliberal y sus valores, que promueven la fragmentación, el aislamiento, el pesimismo y el nihilismo.

El siglo XXI, signado por vertiginosos avances en la ciencia y la tecnología, la globalización, guerras, abismales diferencias económicas y sociales, desastres ecológicos y medioambientales que ponen en peligro la propia existencia humana, demuestra que, en tiempos apocalípticos, no es la primera vez que afloran actitudes evasivas y escapistas, denominadas hoy como "posmodernas", en abierta o solapada confrontación con los más auténticos valores humanos.

Por eso...

Ante la avalancha cultural que parecía promover el postmodernismo sólo era y sigue siendo posible una actitud consecuente: asimilar dialécticamente sus críticas a las insuficiencias y desde la modernidad; aprovechar sus logros estéticos con sus renovaciones en la apreciación del espacio, etc.; recomponer sus apreciaciones sobre los efectos de los recientes avances tecnológicos y, en especial, sus efectos sobre la comunicación y los modos de vida del hombre contemporáneo y demostrar lo endeble de todo nihilismo y esquizofrenia social que cautive al hombre en zoológicas jaulas. (González, pág. 20)(sic)

De ahí la importancia de profundizar en las *humanidades-formación humanista-formación humanística*.

Un primer acercamiento a las *Humanidades* y su papel en el devenir histórico revela su naturaleza polisémica, lo cual resulta altamente complejo, ya que requiere considerar múltiples definiciones e interrelaciones desde sus diferentes aspectos, abordados por importantes autores, en condiciones históricas diversas y con disímiles propósitos.

Entendida como “...disciplinas o saberes interrelacionados entre sí, relativas a la educación y la formación humana, conformadas por la historia universal y patria, la comprensión de la actuación humana en relaciones espacio-temporales determinadas, la historia del pensamiento, la cultura y sus realizaciones, las artes, la lengua materna y otras lenguas, contribuyen esencialmente al desarrollo de una cultura general integral” (Mendoza L.). Esta definición asume y asimila lo mejor creado por la humanidad en su multifacética actividad humana, y deviene brújula en el combate global por la educación, la cultura y la defensa de la identidad cultural, en el enfrentamiento a todo intento hegemónico globalizador.

De ahí, que el modelo de hombre y de mujer al que se aspira, junto con un elevado nivel de información y preparación científica y tecnológica acorde con la contemporaneidad, requiere de la conformación de una plataforma cultural que le permita distinguir, apreciar y disfrutar las mejores creaciones humanas aparejado con el cultivo de la sensibilidad y la espiritualidad, que reafirme su condición humana ante el sufrimiento y por la conquista de un mundo mejor.

La naturaleza y códigos de las Humanidades, en su devenir histórico como saberes interrelacionados cumplen una función esencial en la modelación de la del ser humano. Así, la historia, la filosofía, la literatura, las lenguas, la plástica, la música, la danza, el teatro...como sus expresiones esenciales constituyen la base para la formación y desarrollo de la cultura y la espiritualidad. Y es que “*Es una tarea irrenunciable de las Humanidades la reflexión constante acerca de la condición humana, la búsqueda del conocimiento sobre aquellas tareas específicas que la desarrollan en el terreno de los valores que le son propios* (Alarcón., 2004.)

En esa dirección, se comprende la *formación humanista*, como la formación en los estudiantes (en el caso de la educación escolarizada) de un sistema de conocimientos, habilidades, sentimientos, valores, convicciones, que se fundamenta en una metodología dialéctico-materialista y un enfoque cultural y personológico, dirigida a la integralidad del

conocimiento, al cultivo de la sensibilidad y la espiritualidad, a la interpretación y explicación de los procesos históricos, sociales y culturales relacionados con el hombre, al desarrollo de un estilo de pensamiento y actuación en función de la transformación de la realidad (Mendoza L.).

Expresada ante todo como una concepción cultural con un enfoque axiológico, se fundamenta en el conocimiento integral del hombre y el mundo en que vive, en la comprensión del sentido de la vida humana y el carácter multifacético de su realización.

En estrecha relación con lo anterior, *la formación humanística*, identifica las exigencias que requiere el proceso formativo del profesional de la educación en las especialidades humanísticas.

A dichas disciplinas, a lo largo de la historia se les reconoce un valor esencial para el hombre y especialmente para lo que debía ser. Así, las antiguamente llamadas "buenas artes" en la cultura greco-latina (poesía, filosofía, elocuencia...), las "artes liberales" en la Edad Media (gramática, retórica, dialéctica, música...) o las llamadas a la búsqueda del ideal clásico en el Renacimiento (el estudio de las lenguas clásicas - el griego y el latín, la pintura, la escultura) en su devenir histórico, han posibilitado el despliegue de las potencialidades creadoras del ser humano.

Atendiendo a que la humanidad no renuncia a lo que en el orden del crecimiento espiritual aportan las humanidades desarrolladas históricamente en su riqueza y diversidad, es también una necesidad la formación humanística de los profesionales de la educación, pues "...quien ni a Homero, ni a Esquilo, ni a la Biblia leyó, ni leyó a Shakespeare- que es hombre no piense, que ni ha visto todo el sol, ni ha sentido desplegarse en su espalda toda el ala..." (Martí J. , p. 447)

Desde este análisis se entiende por *formación humanística*, la preparación del estudiante dirigido al conocimiento de la naturaleza de las humanidades, de su esencia y códigos diversos, en el sentido histórico-cultural y formativo, la que se fundamenta en el estudio de la historia y de la historia del pensamiento, de la cultura y sus realizaciones, la apreciación de las artes, el desarrollo de la creatividad, todo lo cual pasa por la comunicación. Exige la aplicación de un enfoque cultural e interdisciplinario al basarse en saberes interrelacionados cuya riqueza consiste en su diversidad (Mendoza L.).

Así, la formación humanista y humanística, son no solo esenciales para la reflexión, sino para la práctica contemporánea, como facilitadoras de un enfoque integral de la realidad y particularmente de los problemas del mundo actual, dada la complejidad con la que se presentan y la necesaria preparación para comprender los nexos e interrelaciones en el orden lógico y en su devenir histórico, a partir de la relación entre el pasado, el presente y el futuro.

La formación de hombres y mujeres preparados para identificar y hacer suyos los desafíos del siglo XXI, activos y protagónicos en la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica social, que dominen la ciencia y la tecnología y al mismo tiempo con una formación humanista que permita poner estas al servicio de su nación y de la humanidad, requiere de una formación cada vez más integral donde la interdisciplinariedad se erige como uno de sus principios fundamentales.

1.3. La interdisciplinariedad: autores y definiciones

La interdisciplinariedad se reconoce como expresión objetiva de la integración del conocimiento en el devenir histórico. La complejidad de la actividad humana y el acelerado desarrollo científico y tecnológico de la contemporaneidad, así como la búsqueda de mayor calidad en los procesos educativos, hace de la interdisciplinariedad un principio insoslayable.

De ahí, la esencia interdisciplinaria de una legítima comprensión de las humanidades, identificada como saberes interrelacionados relativos a la educación y la formación humanista: la historia universal y nacional, la comprensión de la actuación humana en determinadas relaciones espacio-temporales, la historia del pensamiento, la cultura y sus realizaciones: las artes, la lengua materna y otras lenguas, que en principio fundamenta esta esencia.

La interdisciplinariedad como concepto resulta polisémico, según se entienda como: principio, metodología de trabajo, forma de organizar la actividad, invariante metodológica, forma de pensar y proceder, condición didáctica, etc. Sin embargo, tanto en la teoría como en la práctica, no se trata de asumir mecánicamente una u otra definición, sino que en su análisis prevalezca una determinada intencionalidad acorde con el contexto y los objetivos específicos, ya sean de carácter docente, metodológico o investigativo. (Jiménez L. , La

interdisciplinariedad desde un enfoque profesional pedagógico. Un modelo para el colectivo de año, 2007)

En el contexto educativo, según su derivación original más elemental, la interdisciplinariedad expresa conexiones y mutuas influencias entre las disciplinas docentes como expresión de las respectivas ciencias con fines educativos y de formación profesional. En este sentido a las humanidades como área de conocimiento, le es intrínseco una esencia interdisciplinaria. No obstante, este significado en ocasiones resulta restringido, al quedarse por debajo de las expectativas que se le atribuyen al concepto, lo cual hace necesario recurrir a una selección entre los múltiples conceptos y definiciones que la determinan.

Autores cubanos como R. Mañalich, M. Álvarez, J. Fiallo, F. Perera, J. de la Rúa, D. Salazar F. Addine y G. García, L. Jiménez, entre otros, han profundizado en la interdisciplinariedad en su relación con la concepción y el diseño curricular, las dimensiones o componentes de la formación profesional pedagógica, entre otros aspectos de índole teórico y sobre todo en experiencias prácticas relacionadas con los distintos niveles educacionales y áreas del conocimiento.

Los criterios para la selección de las definiciones que se presentan están determinados por su tratamiento general o por resultar interesantes para comprender su lugar como fundamento de las Humanidades, la formación humanista y humanística, así como los retos que ello implica para la relación interdisciplinariedad-formación humanista en el siglo XXI. R. Mañalich, propone concebir la interdisciplinariedad "...como proceso que permite solucionar conflictos, comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones, integrar datos, definir problemas, determinar lo necesario de lo superfluo, buscar marcos integradores, interactuar con hechos..." (Mañalich,., 1999) lo cual resulta esencial para comprender su condición instrumental y metodológica al relacionarla con procesos mentales. Así, la interdisciplinariedad desde referentes psicológicos se asocia a la comunicación y la ética, ligada a caracteres y actitudes de la personalidad, en particular la curiosidad y la creatividad para maestros, estudiantes y hasta para el hombre común en la vida cotidiana.

Esta autora enriquece sus ideas al asumir conjuntamente con J. Fiallo los criterios de G. Michaud y E. Ander-Egg, expresados por T. Rodríguez, quienes en su conjunto suscriben que: "La interdisciplinariedad no se aprende ni se enseña, se vive. Es fundamentalmente una actitud del espíritu, mezcla de curiosidad y apertura, sentido de aventura y de

descubrimiento” (Rodríguez, 1997, pág. 8) “... es un estado mental que requiere de cada persona una actitud a la vez de humildad, de apertura, de curiosidad...” (Mañalich, Interdisciplinariedad, intertextualidad y creatividad: contribución al desarrollo de una Didáctica de las Humanidades., 1999)

En este sentido concebir la interdisciplinariedad como un modo de vida y una manera de ser, presupone desde referentes éticos el reconocimiento y respeto para descubrir y asimilar lo diverso, favoreciendo la búsqueda de nexos y asociaciones. Estos autores destacan elementos psicológicos como la motivación, la implicación y el compromiso de las personas que participan en proyectos con este enfoque y subrayan sus fundamentos psicológicos y axiológicos.

También resulta muy calificado el planteamiento de J. Torres (Torres, 1994), F. Perera (Perera, 2000) y J. Fiallo (Fiallo, pág. 3), donde la interdisciplinariedad se reafirma como “...proceso y filosofía de trabajo, es una forma de pensar y de proceder para enfrentar al conocimiento de la complejidad de la realidad y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea...” porque desde presupuestos epistemológicos y metodológicos acentúan su carácter de instrumento para desafiar los retos que impone el desarrollo del conocimiento y de la personalidad de manera integral, lo cual le concede importancia capital en las condiciones actuales de un mundo globalizado y en particular por las exigencias que se derivan para su puesta en práctica. Aunque pudiera resultar un criterio un tanto absoluto, en esencia enfatiza en la pertinencia y las potencialidades de la interdisciplinariedad desde la relación teoría-práctica acorde con las condiciones de la sociedad del siglo XXI.

Autores foráneos como E. Morín, J. Torres, T. Rodríguez, I Fazenda, entre otros, también han aportado importantes presupuestos para el estudio del tema. En su conjunto destacan que la interdisciplinariedad es una posibilidad para superar el pensamiento único en la forma de educar, en tanto la consideran verdadero lenguaje de la naturaleza y la sociedad, su existencia y movimiento, que se manifiesta en la enseñanza mediante situaciones de aprendizaje creadas con ese fin, reflejo fiel de la realidad natural y social, lo cual marca el camino hacia su comprensión, no solo como principio o condición didáctica, sino asociada a marcos de carácter teórico y metodológico que caracterizan la práctica humana en toda su diversidad y su expresión en los sistemas educativos.

Los estudios de estas y otras definiciones demuestran la amplitud y profundidad de su tratamiento teórico-conceptual y pone de manifiesto la tendencia actual a superar la asociación predominante de la interdisciplinariedad con los sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades como característica de momentos anteriores. Indudablemente asumir la interdisciplinariedad implica el desarrollo de una forma de pensar y un proceder para enfrentar con éxito la compleja realidad contemporánea, pues no se trata solo de saber más, sino de desarrollar capacidades y actitudes que favorezcan la búsqueda de nexos y asociaciones entre los saberes, el autodidactismo y la investigación desde la ética y el respeto hacia el ser humano.

Sin embargo, es necesario ser cuidadosos, pues para algunos la interdisciplinariedad se considera “...una apuesta por la pluralidad de perspectivas en la base de la investigación” (Wikipedia. , Consultado en Internet marzo/2011.), lo cual puede conducir en la práctica al eclecticismo o a su vulgarización.

Lo anteriormente planteado no niega su lugar en la actualidad, tanto para la investigación científica como para los procesos educativos. La interpretación de la interdisciplinariedad asociada a la búsqueda de “...la armonía, la concertación y el entendimiento..., el conocimiento, el hombre y la sociedad” de manera tal que constituya “...el escenario y las condiciones para la elaboración conjunta, para la creación fraterna, de búsqueda colectiva, el encuentro de saberes” es el punto de partida para su comprensión como uno de los fundamentos de las Humanidades, y por ello implica un reto interesante en relación con su enseñanza y aprendizaje.

Parte II. Las humanidades y su didáctica

Existe diversa y amplia literatura que aborda el tema de la didáctica de las humanidades. Sin embargo, la propia naturaleza de la relación entre la interdisciplinariedad y la didáctica, acrecientan y le imponen un sello peculiar, a la necesidad de contribuir de manera permanente al enriquecimiento de su teoría y práctica.

2.1. ¿Didáctica o didácticas de las Humanidades?

La educación, interdisciplinaria sin discusión, tiene en la escuela y el aula espacios permanentes de conocimiento, creación y transformación de sí mismos, sus protagonistas y participantes, así como de la comunidad a escala local o nacional. La educación interdisciplinaria permite que los escolares investiguen el mundo a partir de sus ambientes

inmediatos, reconozcan perspectivas personales y de otras personas, articularlas y explicarlas, utilicen códigos diversos para comunicar ideas de manera efectiva frente a diferentes audiencias, sobreponiéndose a barreras geográficas, lingüísticas, ideológicas y culturales, emprendan acciones para contribuir a mejorar el mundo y se perciban como actores relevantes, por lo que contribuye a su transformación en agentes comprometidos con la búsqueda de soluciones a las problemáticas que le rodean.

La complejidad de la sociedad contemporánea conlleva asumir la educación desde la teoría y la práctica interdisciplinaria, en su condición de filosofía de trabajo, forma de pensar y proceder. Ello requiere alternativas pedagógicas, psicológicas y didácticas, tanto para la formación de los educandos como para la formación posgraduada de maestros, profesores y directivos, no solo en términos de actualización de conocimientos, sino para promover el desarrollo de una conciencia individual y colectiva de participación, innovación e implicación en los procesos de transformación.

De ahí, que un primer acercamiento a una didáctica de las humanidades, asume como referente el carácter integrador de la didáctica general, de sus leyes y categorías básicas. Desde la Antigüedad Clásica pasando por el Renacimiento e incluso hasta nuestros días, el nacimiento y diferenciación de los campos del saber y su expresión a través de las disciplinas, trajo aparejado consigo preocupaciones e intentos por la reunificación del conocimiento. La interdisciplinariedad surge como necesaria corrección a la disgregación que limitaba la concepción integral de la realidad. El propio J. Amos Comenius al proponer su pansophia o pedagogía de la unidad, intentaba superar la excesiva dispersión del saber desde la pedagogía.

Específicamente, en la escuela cubana, categorías como objetivos, contenidos, métodos y evaluación se enriquecen insertados en los sub-sistemas educativos sustentados en principios básicos como la unidad entre educación e instrucción, la relación entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo, donde la competencia comunicativa es esencial.

En los currículos escolares cubanos, las Humanidades como área de conocimiento, asume una estructura conformada por disciplinas/asignaturas, que dialogan, se entrelazan y enriquecen mutuamente en lo cognitivo, procedimental, axiológico y comportamental, con una independencia relativa: la filosofía y la historia, la literatura y las lenguas, el arte...

Las Humanidades centradas en una concepción integral y humanista de la cultura y la personalidad, en tanto expresión de las más caras aspiraciones del hombre y la humanidad progresista, manifiestas en: el anhelo de una cultura de paz y equidad social, el desarrollo de competencias comunicativas como modo de entendimiento entre los hombres y la reafirmación de conocimientos históricos y filosóficos que fortalezcan los valores, la identidad nacional y consoliden los proyectos sociales actuales más progresistas. Se trata de actitudes conscientes de amor y respeto hacia la correcta utilización de la lengua materna y un profundo conocimiento histórico y del pensamiento universal y latinoamericano en particular, como expresión de una formación humanística integral. En este contexto las diferentes formas de expresión artística aportan “códigos”, “saberes” e “imágenes” disciplinares: plásticos, sonoros o lingüísticos para expresar emociones, sensaciones e ideas.

El propio José Martí, marca pautas para ese diálogo disciplinar cuando plantea: “... Elévate, pensando y trabajando... enseñar es crecer... donde yo encuentro poesía mayor es en los libros de ciencia, en la vida del mundo, en el orden del mundo... es hermoso, asomarse a un colgadizo, y ver vivir al mundo: verlo nacer, crecer, cambiar, mejorar y aprender en esa majestad continua el gusto de la verdad...” (Castellat Falcón, 1996, págs. 10-15). En ello la interdisciplinariedad en las Humanidades tiene como propósito la búsqueda de aprendizajes que promuevan desempeños más integradores, pues se trata de “...formar personalidades en las que se desarrolle un pensamiento caracterizado por la fluidez de las ideas, la búsqueda de nexos y asociaciones— imprescindible en las Humanidades—la flexibilidad en los enfoques, la originalidad...” (Mañalich, Interdisciplinariedad, intertextualidad y creatividad: contribución al desarrollo de una Didáctica de las Humanidades., 1999, pág. 1)

De ahí, el entendimiento de una didáctica de las Humanidades, al decir de R. Mañalich, como síntesis e integración de las didácticas particulares de las disciplinas que la conforman, así como las experiencias que en el plano teórico, metodológico e investigativo han aportado los profesionales de esta área del saber en los últimos años.

Sustentada en la interdisciplinariedad como principio, la didáctica de las humanidades, reconstruye de manera creadora la didáctica de las ciencias que dan nombre a la disciplina Humanidades (Lengua, Literatura, Arte, Historia, Filosofía), la psicología, la pedagogía, y

las tecnologías de la información y las comunicaciones. Así es dada una Didáctica de las Humanidades aderezada por "...una actitud de humildad para saber todo lo que puede aprenderse de los demás y mucha curiosidad intelectual" (Mañalich R. , 1999).

En la actualidad son cada vez más los convencidos de los aportes de la didáctica de las humanidades, sus métodos y medios, para enriquecer y aportar sentido a las experiencias de los/as estudiantes. Se trata de asumir la interdisciplinariedad como punto de encuentro y cooperación entre las disciplinas, en este caso del área de las humanidades, pero también más allá de sus límites e incorporar otras áreas del saber. La necesidad de hallar nodos interdisciplinarios imprescindibles para agruparlas, ya sean conceptos o habilidades, no con un sentido aditivo, sino de verdadera integración, constituye un importante paso en el accionar teórico y metodológico de los colectivos docentes. La emergencia de estudios interdisciplinarios en campos como la educación y la cultura revelan cada vez más la importancia de las humanidades y alertan a profesores e investigadores de aquellas facetas o aspectos de la realidad que no se pueden captar o comprender recurriendo a los constructos teóricos que aporta una sola ciencia.

La interdisciplinariedad en las humanidades favorece el desarrollo de conocimientos de mayor complejidad, más dinámicos y localizados, también permite abordar y considerar los entornos culturales de niños, niñas y jóvenes, insertar el arte, la artesanía y el patrimonio. Elevar la motivación en los/as estudiantes, atendiendo a sus inquietudes e intereses y desarrollar proyectos colaborativos que incluyan la participación de diferentes personas, no solo de la institución educativa sino de la comunidad.

La didáctica interdisciplinaria se revela en sus componentes: el **problema**, como situación inherente al objeto y que induce a la necesidad de darle solución; el **objeto**, en tanto parte de la realidad portador del problema; el **objetivo**, como aspiraciones a lograr; el **contenido**, como los conocimientos, habilidades actitudes y valores que deben ser aprendidos por el estudiante; el **método**, como la vía y el modo de acción; el **medio**, como soporte material; las **formas**, como organización; la **evaluación**, comprobación del nivel alcanzado. La interdisciplinariedad implícita en los componentes didácticos conlleva a introducir cambios en la manera de concebir las formas del proceso docente: **clases** interdisciplinarias que planifiquen para el desarrollo inicial, parcial o final de los objetivos del año en acciones conjuntas con el desarrollo de la actividad científico-investigativa. En ellas se destacan los

talleres, concebidos para facilitar la reflexión, la problematización y la proyección crítica de la relación teoría práctica y potenciar el aprendizaje cooperado e innovador en la construcción del nuevo conocimiento.

2.2. Nodos interdisciplinarios para una didáctica de las humanidades

Una de las vías más reiteradas en la teoría y la práctica de la interdisciplinariedad es la identificación de nodos interdisciplinarios. Diversos autores han profundizado en su estudio, aunque en ocasiones con denominaciones divergentes, en lo esencial coinciden en cuanto a su contenido. H. Hernández (1993), B. Fernández de Alaiza (2001) refieren el nodo potencial de articulación interdisciplinaria enfatizando en sus potencialidades para el trabajo interdisciplinario, mientras A. Caballero (2001), F. Perera (2004) y M. Soler (2012) los denominan como nodos interdisciplinarios. La identificación de nodos interdisciplinarios contribuye a entrenar y sistematizar el modo de pensar y actuar interdisciplinario.

En esta dirección, R. Mañalich, identifica como nodos en las Humanidades la comunicación imaginal, el cuadro del mundo y la vida y obra de José Martí, primero, y el trabajo pedagógico con las personalidades en general, después (Mañalich R. , 1999).

La comunicación imaginal apunta tanto al lenguaje verbal como no verbal, sus principales vías, formas y códigos, que incluye la comunicación mediante códigos artísticos. El cuadro del mundo, por su carácter universal y metodológico, permite establecer regularidades en una etapa histórica determinada para conformar una visión integradora de la época desde lo histórico, filosófico, la cultura artística y literaria, las tradiciones, los valores, etc. Asimismo, en la experiencia cubana identificar el estudio de la vida y obra de personalidades, en particular José Martí como nodo interdisciplinario, constituye un reconocimiento implícito y explícito a sus textos: la valoración de la plasticidad propia de la modernidad en su obra, la musicalidad y el lirismo de su poesía y prosa, la contextualización, el tratamiento de temas históricos sobre Cuba, América y EEUU y las habilidades del poeta para establecer la comunicación con todo tipo de público. En esta dirección los textos martianos como paradigmas del pensamiento latinoamericano, se identifican con el carácter integral y formativo de su vida y obra, destacando su influencia en la formación de las jóvenes generaciones.

Así, una propuesta metodológica interdisciplinaria en las humanidades precisa considerar como elementos comunes a todas las disciplinas/asignaturas: evaluar el contexto histórico que expresa o cuando se realiza el material, valoración del autor y el contexto histórico en que se desarrolló la obra y vivió el autor. Observar o escuchar el material, proceder al análisis y presentación de un texto oral o escrito utilizando diferentes medios o expresiones comunicativas. El análisis del valor expresivo del texto verbal o no verbal: plástica (líneas, color, área, valores tonales, simetría), música (melodía, matices, ritmo), lengua: (tanto en lengua española o alguna lengua extranjera: tipología textual, uso de los recursos de la lengua). Asimismo, el análisis integral de la obra artística y el montaje de sus partes, así como profundizar en los análisis de las valoraciones de críticos y especialistas.

Otros autores han continuado profundizando en estos y otros posibles nodos, tal es el caso de L. Mendoza, aunque ajustado a las aportaciones y entramados que se derivan de la historia, la filosofía y la literatura, sin mencionar de manera explícita las artes, resume los nodos interdisciplinarios, como:

- La comprensión de la compleja y multifacética atmósfera espiritual de una época determinada, como rico entramado creativo, detrás del cual está siempre el ser humano.
- La manera peculiar de plantearse los problemas principales de la época, la filosofía y la literatura, mediante sus portadores: los filósofos y los literatos.
- El nexo entre códigos diversos, como medios de expresión, tales como las categorías filosóficas y las imágenes literarias.
- La trascendencia del discurso filosófico o la obra literaria, en tanto captación, reflejo y expresión de tendencias epocales y de los intereses de los sujetos sociales (Mendoza L. , 2009, p. 68).

Otro criterio interesante lo aporta L. Jiménez, quien incorpora como nodo interdisciplinario la historia local; interpretada desde un enfoque más holístico e integrador, donde no solo se reconocen los grandes hechos políticos o contribuciones a los hechos nacionales, sino también las tradiciones, historias de vida del hombre común, la identidad, el patrimonio local y la educación patrimonial, todo ello entendido como cultura de un territorio (Jiménez Sánchez, 2005).

Este enfoque toma como referente historiográfico la Historia Social Integral (Reyes, Palomo, & Díaz, Enseñanza de la historia nacional: un enfoque desde lo local. Pedagogía Internacional 2011, 2011) La historia local como cultura de un territorio, es resultado de todo lo que hace o piensa una comunidad social en determinado espacio sociogeográfico, incluyendo los procesos y productos de esos procesos: la ideología, los valores y el modo de comportamiento humano. Si la interdisciplinariedad se asume como un acto de cultura, entonces el acercamiento a las relaciones de interdependencia es más amplio y abarcador y no exclusivo de un área del saber, por lo que, aplicado a la comprensión de la historia local, permite un contacto más íntimo y vivencial, de honda connotación humanista.

La historia local en la educación cubana tiene una amplia tradición, particularmente en su vínculo con la historia nacional y asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba. El acto de enseñar demanda determinados requerimientos pedagógicos y didácticos para abordar la historia local en su relación con la historia nacional. Ambas comprenden una elevada capacidad interdisciplinar altamente significativa, pero la primera destaca por su alcance más íntimo, inconfundible y esencial, lo cual prioriza que la historia a enseñar exprese en su unidad el ámbito historiográfico y cultural del territorio para influir, no solo en la formación y desarrollo de conocimientos históricos, sino de sentimientos y valores.

La historia local es el resultado del conocimiento de lo particular, incluso de lo singular que acompaña la interpretación, explicación y síntesis histórica. Tanto desde las investigaciones historiográficas como pedagógicas existen múltiples acercamientos a su conceptualización. De manera general, es el estudio integral de la vida de un grupo humano o de una comunidad desde su surgimiento y deviene sustrato del presente y futuro de sus protagonistas. Su estudio requiere entenderla como resultado de la ciencia histórica y como la realidad del proceso histórico que implica hechos, espacios, lugares comunes donde ha ocurrido y ocurre la actividad socio-histórica cotidiana del hombre. En este entramado, la historia local y nacional se enriquecen y en lo concerniente a la educación, la primera aporta de manera muy puntual a la consolidación de valores y la formación integral del educando por su condición de cercanía cognitiva-afectiva y como referente para introducir transformaciones en lo comportamental y actitudinal.

Sin embargo, la relación historia nacional y local, no es un proceso improvisado, precisamente porque necesita de un elevado nivel de coherencia e integralidad. Todos los resultados de la ciencia histórica, tanto nacionales como locales, requieren de un tratamiento teórico metodológico selectivo sustentado en criterios pedagógicos y didácticos para integrarse en un plan de estudio y en el programa de una disciplina/asignatura docente. Estos criterios marcan el rumbo de la actividad pedagógica en términos de: qué hechos, procesos y personalidades seleccionar, qué fuentes se dispone y cómo se seleccionan, organizan y exponen, qué actividades de aprendizaje se orientan, cómo se integran lo instructivo y lo formativo, qué vínculos permiten con la familia y la comunidad, a qué transformaciones se aspira no solo en conocimientos, habilidades y valores, sino en el modo de ser y la convivencia individual y social de todos los participantes. Desde estos criterios la historia local es sostén y condición para un aprendizaje significativo, en tanto patrimonio histórico-cultural cercano al estudiante.

De lo anterior se deriva que asumir la contribución de la historia local a la formación y desarrollo integral del individuo requiere priorizar una visión humanista e integradora de la historia, articulada con las experiencias de las investigaciones históricas y pedagógicas del territorio. Este criterio defiende la postura de una historia local desde una perspectiva holística, que integre de manera orgánica y coherente la historia reconocida como parte del clásico acervo científico y cultural, así como aquellas expresiones del hacer cotidiano en su acepción más socializadora, que permita asumir la historia local como uno de los principales medios para dinamizar la formación y desarrollo integral de los educandos. Lo anterior ratifica sus potencialidades no solo en términos cognitivos, sino en lo afectivo y comportamental.

Asociado a lo anterior se proponen los museos y la educación patrimonial, como nodos interdisciplinarios en las humanidades, en su condición de espacio y proceso didácticos interdisciplinarios, respectivamente.

En 1946 fue creado el Consejo Internacional de Museos (ICOM) organización que reconoce con el nombre de museos, aquellas instituciones que coleccionan, investigan y exhiben testimonios materiales del hombre y la naturaleza con fines de estudio, conservación, educación y acción cultural (Martínez, 2001).

En la actualidad los avances científicos y tecnológicos influyen en el redimensionamiento social de los museos, como herramienta cultural, científica y de comunicación (Linares, 2013). La relación del museo con la educación se basa en su contribución a la adquisición de conocimientos y competencias en un contexto real que complemente la formación integral del visitante, brindando una reflexión educativa necesaria para afianzar conocimientos y valores. El museo ofrece un lugar central a la experiencia de pensar, sentir y hacer, transformándose en una escuela viva (Cobrerros, 2014, págs. 10-14)

Desde la museología crítica, se promulga un conocimiento museológico interdisciplinario, expresión de la realidad particular de cada museo, que incorpora importantes aportes y nuevos elementos valorativos a su reconocimiento como espacio transdisciplinario en el que convergen la teoría y la práctica en las áreas del conocimiento (Linares, 2013)

Para que el museo cumpla su función educativa tiene que contribuir a desarrollar integralmente las facultades intelectuales-cognitivas del individuo y las morales, para lo cual no es suficiente ofrecer la imagen de un objeto o colección. Se necesita un propósito de carácter educativo en función de esos objetos para transmitir sus valores con una intención determinada, en el museo y fuera de él.

En este sentido José Martí asevera: "Ya las exposiciones no son lugares de paseo. Son avisos: son lecciones enormes y silenciosas: son escuelas. Pueblo que no ve en ellas nada que aprender no lleva camino de pueblo" (Martí., p. 351). También, R. Vera Peñaloza destacó su condición interdisciplinaria al plantear que con el patrimonio que contiene un museo escolar no se desarrolla una materia, se desarrollan varias materias al mismo tiempo (Peñaloza., 2014). Estas ideas sustentan la importancia de los museos como salvaguardas de la cultura y su condición educativa y didáctica interdisciplinaria para que los estudiantes adquieran vivencias, estimulen su pensamiento lógico y tengan oportunidades para comprobar sus ideas.

El museo como espacio didáctico interdisciplinario es una institución cultural o docente, de carácter formativo integrador, donde se concretan las relaciones interdisciplinarias en el área de las Humanidades (Alvarado, 2014), también en interrelación con otras áreas del saber como las ciencias naturales y exactas (Aguirre, 2013). En Cuba, por lo general el museo se considera un peculiar sistema de medios de enseñanza-aprendizaje asociado casi de manera absoluta con la clase de Historia. De ahí, que en la literatura cubana sobre el

tema abundan los estudios y los autores desde la didáctica de esta asignatura (Díaz, 2001). Sirvan estas ideas para estimular estudios teóricos y experiencias prácticas integradoras de mayor alcance. En este sentido se destacan las tesis de maestría de O. Cárdenas (Cárdenas, 2010) y M. C. Simeón (Simeón, 2009), los resultados de la maestría en Didáctica de las Humanidades de T. Ripoll (Ripoll, 2020), M. Macías (Macías, 2020) y D. Acosta (Acosta, 2020) y de doctorado de A. Peñate (Peñate, 2019) y Y. Laguardia (Laguardia, 2020).

Otras experiencias no menos interesantes resultan las propuestas de Jiménez, G. A. (Jiménez G. A., 2019) y M. C. Melgar (Melgar, 2017), entre otros, que abordan el vínculo y la interacción entre la formación humanista-museo, en la contemporaneidad.

En consonancia con lo anterior, se valora la esencia interdisciplinaria de la educación patrimonial y su lugar en la didáctica de las humanidades.

La educación patrimonial es un proceso educativo en función de la apropiación de la identidad cultural, mediante el conocimiento del patrimonio cultural cercano, el desarrollo de actitudes favorables a su preservación y uso sostenible, y la participación activa en su difusión. Trasciende el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba, para insertarse en todos y cada uno de los procesos educativos y se relaciona con la historia local, al subrayar de manera explícita la apropiación de la identidad cultural mediante el patrimonio cultural cercano. No solo se refiere a conocimientos, habilidades y valores, sino al desarrollo de un modo de ser y de convivencia individual y social.

En este sentido la educación patrimonial se articula con los criterios en torno a la historia local como herencia cultural cercana al estudiante, que contribuye a promover el sentido de pertenencia, insuficientemente aprovechada como sostén y condición para un aprendizaje significativo en todos los niveles educacionales.

Existen diversas definiciones acerca del patrimonio. Entender el patrimonio cultural al decir de M. Arjona como aquellos bienes que son la expresión o el testimonio de la creación humana o de la evolución de la naturaleza, que merecen ser conservados por su significación cultural, histórica o social, que conforman las evidencias por las que se identifica la cultura nacional no invalida otros conceptos que engloban en su integralidad la dinámica de la creación humana en todas sus manifestaciones (Arjona, 1986)

La importancia del concepto subyace en el interés social universal de preservar lo más valioso de la historia de la humanidad, su clasificación y organización, entre otros aspectos,

pero también resulta apropiado en su relación con la historia local como herencia histórica y cultural cercana al estudiante. En este sentido aprehender el patrimonio implica apreciar aquello que resulta en lo cognitivo y afectivo cercano al estudiante para contribuir al desarrollo de conocimientos, habilidades y valores identitarios con el territorio, que al mismo tiempo constituyan un referente formativo.

Otro elemento de inestimable valor educativo lo constituye la interpretación del patrimonio, entendido como las vías y formas para su presentación no solo para informar, sino como expresión de satisfacción y sentido de pertenencia. En este sentido la comunicación adquiere características peculiares donde se articulan conocimientos y emociones, para lograr transformaciones en el comportamiento y las actitudes. En los momentos actuales de transformaciones en el modelo económico cubano no puede entenderse la educación patrimonial desarticulada de la economía, pues la preservación y uso sostenible del patrimonio requiere de la participación protagónica de todos los actores del proceso. En esta dirección, el desarrollo de conocimientos y sentimientos de pertenencia se expresan en mayor sentido de responsabilidad y exigencia en la utilización racional de los recursos económicos necesarios para su conservación y cuidado, no solo por las autoridades institucionales responsables, sino también de las organizaciones políticas y de masas, a nivel individual y social (Jiménez L. , 2019).

Lo anteriormente planteado enlaza las humanidades y la formación ciudadana que en Cuba tiene una larga tradición. En las últimas décadas dos renombrados autores N. Chacón (Chacón, 2000) y A. Sáez (A, 2001) utilizan formación y educación ciudadana al referirse al proceso centrado en la apropiación individual y colectiva de un sistema de saberes y comportamientos relacionados con la convivencia humana y los valores políticos, jurídicos y morales.

Ambos coinciden en que una y otra son parte del proceso de socialización del individuo y se desarrolla, tanto de manera escolarizada como no escolarizada, ya que no solo es responsabilidad de los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas, dígame la escuela, sino también involucra a la familia, las instituciones públicas y sociales, las organizaciones estudiantiles, políticas y de masas, así como a los medios de difusión masiva; en fin, que toda la sociedad, tiene un lugar importante en este proceso.

De manera general, no difieren en esencia, aunque ambos corroboran el carácter formativo

de la educación en términos de su contribución a la modelación de un tipo de ser humano, en lo instructivo y lo educativo, y en condiciones históricas concretas, cuyo núcleo esencial ha de ser la riqueza moral.

La formación ciudadana, reconocida como espacio para la defensa de la identidad, la responsabilidad, la convivencia y la participación social se acompaña de una sensibilidad en la búsqueda de solución a los más acuciantes problemas globales de la Humanidad. La educación en el siglo XXI es responsable del desarrollo de maneras de pensar, participar y comunicar, sobre la base de principios democráticos y de respeto a los derechos humanos.

Las preocupaciones asociadas principalmente a problemáticas relacionadas con el contexto socio-económico y la crisis de valores de la contemporaneidad, hace necesaria una invitación a miradas multidimensionales y contextualizadas, acorde con las condiciones actuales de la sociedad del siglo XXI.

En las políticas que hoy alcanzan un importante lugar relacionadas con el desarrollo local como proceso de transformación territorial, tienen un lugar especial la formación ciudadana. Y la escuela, es el espacio educativo por excelencia en cuyos procesos sustantivos se crean las bases para promover desde las edades más tempranas los enfoques más contemporáneos y los valores más genuinos y humanistas como sustrato de la formación de ciudadanos y ciudadanas con conocimientos y compromiso social, partícipes y protagonistas de las transformaciones que la sociedad requiere.

En este entramado nuestro imprescindible José Martí sugiere una importante clave al declarar que “Una ciudad es culpable mientras no es toda ella una escuela”. La relación ciudad-escuela, ratifica la pertinencia de los conocimientos acerca de la historia y el entorno citadino, sus costumbres y tradiciones, pensados desde el significado afectivo que representan para la vida cotidiana promoviendo desde los conocimientos, experiencias, vivencias y sentimientos, la participación responsable, una convivencia respetuosa, el desarrollo de una cultura de paz y contra la no violencia en cualquiera de sus manifestaciones. Todo ello facilitará niveles superiores de conocimientos, valores y participación ciudadana, a partir de favorecer la implicación y el enfrentamiento a las consecuencias sociales, políticas, culturales, ambientales y laborales, derivadas de la sociedad donde vive.

Por lo que, en la formación ciudadana, la ciudad y la escuela confluyen en una íntima, entrañable y necesaria relación esencialmente humanista, no solo material o tangible,

referida a la ubicación espacial física de la institución docente, sino sobre todo determinada por las elevadas exigencias formativas de la ciudad hacia la escuela. Y los objetivos de esta última, que encierran además de una respuesta a las demandas sociales más generales, favorece propuestas formativas y didácticas específicas acorde con las condiciones histórico concretas ciudadanas. (Quintero, 2019)

La escuela aporta a la ciudad un contexto educativo organizado y sistémico para la formación y consolidación de los conocimientos, sentimientos, valores y comportamientos en relación con la formación ciudadana. Las tradiciones culturales más cercanas favorecerán el desarrollo de la identidad individual y social, en el sentido de mejoramiento humano y virtud en la que confiara el Maestro de todos los cubanos. En las condiciones actuales implica apreciar al hombre en su contexto histórico y tomar como referente la sociedad y el papel activo del hombre en la misma para influir, no solo en la formación y desarrollo de conocimientos, sino de sentimientos, valores y comportamientos, para promover la intervención consciente y protagónica en los destinos de la ciudad y del país.

La ciudad se erige como escuela cuando cumple con sus funciones educativas y constituye un modelo de gestión integral, particularmente, cuando sobresale por su organización, disciplina, limpieza y cuidado de sus calles, así como la conservación de su entorno natural y patrimonial. La ciudad como organismo social debe ser ejemplo de buenas prácticas como unidad natural y social, para entre todos y al decir de A. Jiménez, instituir "la limpieza del alma de los ciudadanos y seguir entregando amor y dignidad al legado que nuestros antepasados nos entregaron" (Jiménez, 2013.). Solo así, la ciudad se erige como el contexto que favorece la formación ciudadana a la que se aspira para las presentes y futuras generaciones de cubanos y cubanas.

CONCLUSIONES

Las consideraciones teóricas y metodológicas presentadas en este material, relacionadas con las Humanidades y su didáctica, constituyen una aproximación a su esencia, identificada con la defensa de los valores más auténticos, la reflexión constante acerca de la condición humana, la búsqueda del conocimiento y la promoción de los valores que le son propios.

Los resultados investigativos de las tesis que como trabajos finales defienden los maestrantes en el programa de "Didáctica de las humanidades" demuestran el estudio

profundo y enriquecimiento de sus presupuestos teóricos, metodológicos y prácticos. Constituyen, asimismo, un reconocido homenaje a todos los que aportan a la conformación de esta área del saber y en particular a Rosario Mañalich.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (s.f.). *Diccionario Filosófico*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Acosta, D. (2020). *La educación patrimonial en estudiantes de 11no grado del IPVCE Carlos Marx*. Tesis en opción al título académico de Máster en Didáctica de las Humanidades. Matanzas.
- Aguirre, C. (2013). *El museo y la escuela. Conversaciones de complemento*. Medellín Colombia: Parque explora.
- Alarcón., J. J. (2004.) Las Humanidades ante un siglo incierto: <http://www.hottopos.com/mirand12/joaqjar.htm>, Recuperado el 2010 de noviembre,
- Alvarado, P. (2014). *Creación de un museo escolar como recurso didáctico para la promoción y valoración de las artes plásticas en la unidad educativa “Los Pinos”, ubicada en Guacara*. Carabobo. Venezuela.
- Arjona, M. (1986). *Patrimonio cultural e identidad*. Letras cubanas: La Habana.
- Caballero, A. E. (s/f). *Metodología de los Estudios Sociales*.
- Cárdenas, O. (2010). *Contribución de la sociedad científica en la formación de Instructores de Arte de la EIA “René Fraga Moreno” desde la vinculación Escuela-Museo*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Matanzas.
- Castellat Falcón, J. M.–1. (1996). *Compilación de cartas a María Mantilla de José Martí*. La Habana: Pueblo y Educación. .
- Chacón, N. (2000). *Informe de investigacion*. La Habana.
- Cobrerros, M. (2014). *El museo nueva herramienta didáctica-pedagógica*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. No 4.
- Díaz, H. (2001). *El museo: un aliado del maestro para la enseñanza de la Historia*. La Habana: Pueblo y Educación .
- González, J. F. (1988). El primer museo cubano fundado por la Revolución. *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*, 3.
- Jiménez, A. (Octubre de 2013.). Matancericidad y cubanía. *Girón*.

- Jiménez Sánchez, L. (2005). *Estrategia para la inserción de la historia local en las clases de Historia de Cuba en la provincia de Matanzas. Ponencia presentada al XVIII Congreso Nacional de Historia*. Matanzas.
- Jiménez, L. (2007). *La interdisciplinariedad desde un enfoque profesional pedagógico. Un modelo para el colectivo de año*. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Matanzas.
- Jiménez, L. (2019). La identidad y el patrimonio local: referentes para la innovación educativa enfocada desde la Agenda 2030. En: J. C. Arboleda, *Educación y pedagogía VII* (págs. 7-19). Cali Colombia: Redipe.
- Jiménez, G. A. (2019). Museos temáticos como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales. *Revista Conrado*. No. 66, pp.116-122.
- Laguardia, Y. (2020). *La utilización del museo escolar en la formación del licenciado en Educación. Biología*. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Matanzas.
- Linares, J. (2013). *Museos. Tiempo, espacio y Luz*. . La Habana: Boloña.
- Macías, M. (2020). *Historia local y matancera en los estudiantes de la Escuela Pedagógica Provincial de Matanzas*. Tesis en opción al título académico de máster en Didáctica de las Humanidades. Matanzas.
- Mañalich, R. (1988). Literatura de la India. En R. Mañalich, *Literaturas antiguas orientales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. (1999). *Interdisciplinariedad, intertextualidad y creatividad: contribución al desarrollo de una Didáctica de las Humanidades*. Matanzas.
- Martí, J. (s.f.). Adúltera. En: J. Martí, *Obras Completas. Tomo 18*. (pág. 25). Ciencias Sociales.
- Martí, J. (s.f.). La fiesta de graduación en los Estados Unidos. En: J. Martí, *Obras Completas. Tomo 12*. (pág. Pág. 229.). La Habana: Ciencias Sociales.
- Martí, J. (s.f.). La vida neoyorquina. En: J. Martí, *Obras Completas*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Martí, J. (s.f.). Una Universidad Nacional. En: J. Martí, *Obras Completas. Tomo 10*. (pág. 375). La Habana: Ciencias Sociales.

- Martí., J. (s.f.). *La exposición de Boston, La América, New York, 11 de junio de 1892, O.C., t. 8.* La Habana: Ciencias Sociales.
- Martínez, G. B. (2001). *Plan Maestro de Educación del Museo de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Ponencia presentada en el I Encuentro Iberoamericano Museos y Centros Históricos. Comunidad y Educación.* La Habana: Oficina del Historiador de la ciudad de La Habana.
- Martínez, U. (2010). *El coleccionismo en Matanzas, del gabinete privado al museo público.* Matanzas: Matanzas.
- Melgar, M. E. (2017). Museos, formación profesional e innovación educativa en la Universidad. *Contextos educativos. No 22*, pág.30-38.
- Mendoza, L. (2009). *Formación cultural y de valores de la identidad desde las humanidades: ¿un reto en la formación del profesional de la educación?* Matanzas.
- Mendoza, L. (s.f.). Formación humanista e interdisciplinariedad: hacia una determinación categorial. En: R. Mañalich, *Didáctica de las Humanidades.* (pág. 8). La Habana: Pueblo y Educación.
- Peñaloza, R. V. (2014). El museo nueva herramienta didáctica-Pedagógica. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación, y Educación. ISBN: 978-84-7666-2010-6.*
- Peñate, A. (2019). *La formación en interpretación del patrimonio cultural del Licenciado en Gestión sociocultural para el desarrollo.* Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Matanzas.
- Perera, F. (2000). *La formación interdisciplinaria de los profesores de Ciencias: un ejemplo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Física.* Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. La Habana.
- Quintero, Y. (2019). La relación escuela ciudad. Experiencias desde la obra histórico-educativa de Emilio Roig de Leuchsenring. En: J. C. Arboleda, *Educación y Pedagogía VII* (págs. 30-38). Cali. Colombia: Redipe.
- Reyes, J. I., Palomo, A. G., & Díaz, H. (. (2011). *Enseñanza de la historia nacional: un enfoque desde lo local. Pedagogía Internacional 2011.* La Habana: Sello Editor Educación Cubana.

- Ripoll, T. (2020). *El aprendizaje de la Historia de Cuba en la Educación preuniversitaria desde la vinculación con el museo Oscar María de Rojas. Tesis en opción al título académico de máster en Didáctica de las Humanidades*. Matanzas.
- Rodríguez, T. (1997). Interdisciplinariedad: aspectos básicos. *Revista Aula abierta*.
- Simeón, M. (2009). *Metodología para fortalecer la responsabilidad ante el estudio de la biología a través de la sociedad científica estudiantil: museos de Ciencias Naturales. Tesis en opción del título académico de Máster en Ciencias de la Educación*. Matanzas.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

LA FORMACIÓN HUMANISTA Y SU CONTRIBUCIÓN A LA SOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Autores: Dr. C. Edith González Palmira⁴ Dr. C. Gerardo Ramos Serpa⁵

“...Cuando la crisis contemporánea del mundo genera la disolución y mucha gente deja de creer, la Educación levanta la voz para proclamar la permanencia de unos cuantos valores. Fue así en todas las épocas de desintegración. Nunca se desintegra toda la cultura. Como por un instinto singular, lo necesario resiste y perdura aunque parezca que el turbión lo convierte todo en tinieblas...” (Vitier, M., 1960:187).

RESUMEN

La sociedad contemporánea, ante los problemas urgentes e impostergables que presenta, urge de una educación que promueva un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales, integrando a las ciencias y a la tecnología el aporte inestimable de la tradición humanista, centrada en valores éticos, que incita a la búsqueda de la contextualización de cualquier información o idea. En el presente trabajo se sistematizan los elementos esenciales de lo que, en parte de la literatura científica, existe sobre el tema de la formación o educación humanística, los cuales pueden servir de referentes teórico metodológicos en el estudio de los problemas del mundo contemporáneo y de las alternativas que brinda la formación socio humanista, para la educación de sujetos

⁴ <https://orcid.org/0000-0002-0541-3192> Dra en Ciencias Filosóficas. Profesora Titular de la Universidad de Matanzas. Coordinadora del Observatorio social de la Universidad de Matanzas edith.gonzalez@umcc.cu

⁵ <https://orcid.org/0000-0003-3172-5555> Dr en Ciencias Filosóficas. Profesor Titular de la Universidad de Matanzas. Investigador del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Matanzas. Profesor invitado de la Universidad Regional Autónoma de los Andes gramosserpa@gmail.com

conscientemente participativos y comprometidos éticamente con la supervivencia de la humanidad.

Palabras clave: sociedad contemporánea, formación-educación humanística

ABSTRACT

Contemporary society, faced with the urgent and urgent problems it presents, there is an urgent need for an education that promotes knowledge capable of tackling global and fundamental problems, integrating science and technology with the invaluable contribution of the humanist tradition, centered on ethical values, which encourages the search for the contextualization of any information or idea. In the present work, the essential elements of what, in part of the scientific literature, exists on the subject of humanistic training or education are systematized, which can serve as theoretical-methodological references in the study of the problems of the contemporary world and of the alternatives offered by the socio-humanist training, for the education of consciously participatory subjects and ethically committed to the survival of humanity.

Keywords: contemporary society, humanistic training-education

RÉSUMÉ

La société contemporaine, confrontée aux problèmes urgents et urgents qu'elle pose, Il y a un besoin urgent d'une éducation qui promeuve des connaissances capables de s'attaquer aux problèmes mondiaux et fondamentaux, intégrant la science et la technologie avec l'apport inestimable de la tradition humaniste, centrée sur les valeurs éthiques, qui encourage la recherche de la contextualisation de toute information ou idée. Dans le présent travail, sont systématisés les éléments essentiels de ce qui, en partie de la littérature scientifique, existe sur le thème de la formation ou de l'éducation humanistes, qui peuvent servir de références théorico-méthodologiques dans l'étude des problèmes du monde contemporain et les alternatives offertes par la formation socio-humaniste, pour l'éducation de sujets consciemment participatifs et éthiquement engagés pour la survie de l'humanité.

Mots-clés: société contemporaine, formation-éducation humaniste

INTRODUCCIÓN

Son muchos los problemas cruciales, urgentes e impostergables que presenta la sociedad contemporánea, acelerados por la actual globalización económica y los avances tecnológicos, no siempre utilizados para promover el logro de la equidad social, la

democratización política y cultural, la emancipación social y el respeto a la dignidad humana.

Asistimos a dinámicas de deshumanización crecientes que exigen una transformación en la orientación de la humanidad, en lo cual tiene un papel fundamental la educación que, según Morín, (1999), promueva un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir los conocimientos parciales y locales en un contexto más amplio que incluya consideraciones y valores de carácter ético, integrando a las ciencias y a la tecnología el aporte inestimable de la tradición humanista, centrada en valores éticos, que incita a la búsqueda de la contextualización de cualquier información o idea.

El texto que a continuación se presenta, tiene como objetivo, sistematizar los elementos esenciales de lo que, en parte de la literatura científica, existe sobre el tema de la formación o educación humanística, los cuales pueden servir de referentes teórico metodológicos en el estudio de los problemas del mundo contemporáneo y de las alternativas que brinda la formación socio humanista, para la educación de sujetos conscientemente participativos y comprometidos éticamente con la supervivencia de la humanidad.

Dicha sistematización está dirigida a la orientación de los profesionales del campo de estudios del programa de maestría Didáctica de las humanidades, ante las disímiles formas que asumen los problemas contemporáneos y la diversidad de espacios educativos que requieren de su actuación facilitadora de los procesos de formación humanista.

Los problemas del mundo contemporáneo, urgencia de una renovada formación humanística

El mundo contemporáneo se caracteriza por un alto nivel de complejidad y la existencia de múltiples fenómenos y procesos, que atentan contra la supervivencia de la especie humana. Dichos fenómenos y procesos se sistematizan en el concepto de *Problemas Globales*, que expresa la alteración o desarreglo estructural/funcional en determinadas esferas de la sociedad, que deviene graves conflictos de proporciones mundiales. Se consideran globales porque afectan intereses de toda la comunidad internacional, amenazan el futuro de la humanidad, atentan contra las posibilidades de desarrollo de la civilización y exigen para su solución el esfuerzo mancomunado de todos.

Estos se relacionan con contradicciones también globales y con fuerzas e intereses dispares que ocupan los polos de esas contradicciones. En tal sentido, constituyen ejes problemáticos

a considerar en su análisis, los referidos a la relación entre el Norte y el Sur; el Desarrollo y el Subdesarrollo; el Capitalismo y el Socialismo -como proyectos y realidades económicas, políticas, culturales, ideológicas basadas en principios diferentes para atender el desarrollo humano y la solución de los problemas que lo afectan- y; la Izquierda y la Derecha, corrientes políticas con plena vigencia para caracterizar la actividad política y sus proyecciones con respecto a los problemas globales y sus soluciones.

Dichos problemas han sido clasificados como:

Problemas referidos a la *interacción hombre–naturaleza*: la contaminación ambiental, la pérdida de la diversidad biológica, el agotamiento de la capa de ozono y otros.

Problemas generados en *la relación hombre–sociedad*: la violencia, la pobreza, las migraciones, el SIDA, el consumo de drogas, la explotación infantil, el racismo y la xenofobia, la discriminación, la marginalidad.

Problemas relacionados con *las relaciones internacionales*: las desproporciones en los niveles de desarrollo social y económico y los conflictos internacionales.

La situación ha generado una situación económica, social, ecológica y humanitaria insostenible para la mayoría de los habitantes del planeta y para el planeta mismo. El mundo se ha hecho más ingobernable y la crisis de valores, potencia el individualismo, el escepticismo, la irracionalidad, el consumismo y la falta de compromisos sociales.

En ese sentido se han identificado por Molano (2016:13), algunas tendencias deshumanizantes como son: “la doctrina del mercado como criterio que pretende organizar la vida, la educación, el Estado, está exigiendo la supeditación de la ética y la política al lucro, así como la retirada de las humanidades de los currículos de muchos países y su reemplazo por saberes “verdaderamente útiles y rentables”. En el ámbito geopolítico mundial, la guerra, la destrucción y la expulsión o el rechazo de millones de personas, en nombre de la patria, la fe o la verdad. El negacionismo de los impactos del capital y el modelo económico como agentes del cambio climático y, por consiguiente, el supuesto de que la naturaleza puede seguir siendo expoliada y contaminada sin pensar en las consecuencias para toda forma de vida en el planeta son también rasgos antihumanistas; los negacionistas hacen oídos sordos a los llamados que piden mayores regulaciones ambientales”.

Todo ello se ha hecho más evidente en las condiciones actuales de convivencia con la Pandemia de la Covid-19, que ha demostrado la necesidad de los esfuerzos comunes, poniendo como premisa la preservación de la vida humana; sobre todo ante la confirmación de la incapacidad del capitalismo y su variante neoliberal, de brindar una solución coherente y eficaz en los marcos del funcionamiento de un Estado mínimo y la magnificación del mercado y la propiedad privada.

Todos esos problemas y sus causas, han sido objeto de análisis en diversos organismos internacionales y para ello se han propuesto soluciones.

Así, el Informe final de análisis del cumplimiento de los Objetivos del Milenio (ONU, 2015), se declara que, “el progreso ha sido desigual a través de las regiones y los países, dejando enormes brechas. Millones de personas siguen desamparadas, en particular los más pobres y los desfavorecidos debido a su sexo, edad, discapacidad, etnia o ubicación geográfica, los conflictos siguen siendo la mayor amenaza al desarrollo humano”.

Sobre las causas de esta situación, Ban Ki-moon, secretario de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 2014, declaró: “sabemos que estos problemas no son accidentes de la naturaleza ni son productos de fenómenos ajenos a nuestro control. Son consecuencia de acciones y omisiones de las personas, las instituciones públicas, el sector privado y otros encargados de proteger los derechos humanos y defender la dignidad humana”. (ONU, 2014)

Para atender dichos problemas este organismo propuso la llamada Agenda 2030⁶, que se proyecta como “una agenda civilizatoria, que pone la dignidad y la igualdad de las personas en el centro. (ONU/CEPAL, 2016:5)

La misma, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social. Los objetivos y metas que se propone no dejan dudas sobre la visión humanista que tiene como presupuesto, al proponerse el “fin de la pobreza”, lograr “hambre cero”, “salud” y “bienestar”, “educación de calidad”, “igualdad de género”, “trabajo decente”, “reducción de las desigualdades”, “paz y justicia”, entre otras aspiraciones históricas de la humanidad.

⁶ La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se proclamó por las Naciones Unidas en septiembre de 2015. Esta es la expresión de los deseos, aspiraciones y prioridades de la comunidad internacional para los próximos 15 años. Es una agenda transformadora, que pone la igualdad y dignidad de las personas en el centro y llama a cambiar nuestro estilo de desarrollo, respetando el medio ambiente.

Por otra parte, muchas son las personalidades mundiales que se han referido al tema, proponiendo, soluciones al mismo. Entre ellas se destacan las que le atribuyen un papel importante a la educación, entre todas las instituciones y factores que deben contribuir a transformar la situación.

Ese es el caso de Frei Betto⁷, quien ha expresado, “Si queremos atrevernos a reinventar el futuro, debemos comenzar por revolucionar la escuela, transformándola en un espacio cooperativo en el cual convivan la formación intelectual, científica y artística; la formación de conciencia crítica; la formación de protagonistas sociales éticamente comprometidos con los desafíos de construir otros mundos posibles, fundados en la compartición de los bienes de la Tierra y los frutos del trabajo humano”. (Frei Betto (2015).

En el mismo sentido, la Iniciativa para la Educación, lanzada por Ban Ki-Moon Secretario General de las Naciones Unidas, septiembre 2012, expresa: “Tradicionalmente, las escuelas han preparado a las personas para que aprueben exámenes, pasen al siguiente nivel, se titulen y empiecen a trabajar. Nos enfrentamos ahora al reto mucho más difícil de crear ciudadanos del mundo. Promover el respeto y la responsabilidad entre culturas, países y regiones no ha ocupado hasta ahora un lugar central en la educación. La conciencia de ser ciudadanos del mundo está apenas echando raíces y cambiar las maneras tradicionales de proceder siempre suscita cierta resistencia. Ello supone cambiar el modo de organización de la educación, haciendo que su contenido sea más pertinente con respecto a la vida contemporánea y los desafíos planetarios”. (ONU, 2012)

Las soluciones y participación de la escuela han sido pensadas, concibiendo una educación y escuelas diferentes, que tengan como fundamento una formación humanista que potencie los valores universales y deriven en el nuevo humanismo del siglo XXI.

La situación descrita y las propuestas de solución enunciadas, evidencian la necesidad de fortalecer la formación humanista de la sociedad, a través de la escuela; pero no de cualquier tipo de escuela o tendencia pedagógica, sino de aquella que se adscriba a las esencias del humanismo y las mejores prácticas educativas para potenciarlo.

⁷Frei Betto (Belo Horizonte, Minas Gerais, 25 de agosto de 1944), fraile dominico brasileño, teólogo de la liberación, y reconocido intelectual por su defensa de las causas de los más desposeídos

Para ello es necesario establecer los referentes teóricos necesarios acerca de lo que se entiende por humanismo y la formación o educación humanística.

El Humanismo, las humanidades y lo humanístico

Según (Patrón, P 2007:1) La idea de humanidad evoca así, en su origen mismo, un sentimiento y una disposición a reconocernos como parte de una misma comunidad universal y a ver en cada otro ser humano un miembro de una misma especie que nos plantea exigencias morales, entre ellas precisamente la de ser reconocido y tratado como un igual.”

Es por ello que, como referencia a su existencia real y concreta, se ha definido que el humanismo, es “un modo de ser humano” y no “una propiedad o cualidad adquirida ocasionalmente”. (Esquivel, 2004: 312,313)

Tratado en su sentido más conocido, se afirma por Botero (2004:1) que, el humanismo es “un conjunto de movimientos históricos de defensa de la condición humana ante distintas amenazas y violaciones.” Un movimiento Filosófico concreto, históricamente determinado, -según (Ibáñez-Martín, 1984)- que, “en general comprende un sistema de reflexión centrado en el ser humano y desde el cual se reconoce en lo humano un bien supremo y se intenta poner en acto las condiciones para alcanzar su realización y felicidad”

En su desarrollo, en tales sentidos, este ha sido periodizado por el antropólogo Claude Lévi-Strauss, en su texto “Los tres humanismos”, donde lo clasifica y desarrolla en las formas de: el humanismo clásico, el humanismo ilustrado y el humanismo contemporáneo (Lévi-Strauss, 1979, p. 257-259). Según Rodríguez, E., (2008, p. 103), “todas ellas han pretendido el esclarecimiento y la realización plena de la realidad humana, de lo que han entendido como verdadera vida humana, enfrentándose con los obstáculos y amenazas que en cada momento impedían una vida buena en concordancia con el ser humano”(…) el sentido esencial de todo humanismo es, “poner al hombre como centro axiológico del cosmos, como raíz y finalidad de todas las relaciones que se establezcan con la naturaleza y con los demás hombres en el progreso de la humanidad”.

Resultan de un gran valor metodológico general y, para el desarrollo de los procesos educativos, la identificación por Ibáñez-Martín (1984), de elementos que son incompatibles con el Humanismo, entre ellos: a) cualquier concepción metafísica que atribuye un valor superior a cualquier idea de totalidad transpersonal en la que el hombre sea un mero

instrumento, encarnación o derivación de ella; b) con cualquier epistemología que menosprecie el valor de la racionalidad en el proceso cognitivo; c) con todo tipo de antropología que reduzca al hombre a sus instintos, su condición biológica o desconozca la capacidad humana para actuar libre y conscientemente; y d) con cualquier doctrina socio-jurídica o ético-política basada en algunos de los puntos anteriores o que niegue la libertad o responsabilidad humana (Ibáñez-Martín, 1984).

El término humanístico(a), por su parte, alude a lo que pertenece o es relativo al humanismo o a las humanidades.

Para (Simpson, 1976), “el humanismo y las humanidades son doctrinas, saberes (artes o técnicas) prácticos, actividades propiamente humanas o características del ser humano.”

Las Humanidades, en tanto conocimiento, abarcan ciertos saberes y artes llamados liberales; aluden al “Cultivo y conocimiento de las letras [historia, filosofía, literatura] “humanas”, pero se diferencian de las corrientes o posturas llamadas “humanistas”. (Ibáñez-Martín, 1984).

La formación humanística

Coincidiendo con Gadamer (1993), puede decirse que la formación es el “modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”. En correspondencia con ello, varios deben ser los rasgos a tener en cuenta en su caracterización, a saber: esta tiene que ver más con el proceso mismo que con su fin u objetivo; nunca se acaba porque, “en la formación uno se apropia e incorpora lo que lo forma”; se trata de “un proceso de formación y conformación que se encuentra en constante desarrollo; es un concepto histórico que permite la conservación histórica de un modo de comprensión humana; “el horizonte de comprensión humana, históricamente determinado, se amplía en un proceso siempre renovado”; “la formación implica una distancia de sí mismo para juzgar de manera más amplia el horizonte sobre el que el juicio es realizado”. (Gadamer 1993, p. 40,46, 67).

Considerando la influencia de diversos factores y los elementos organizativos de los procesos que la garantizan, esta se concibe “como el resultado del conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente, que le permiten poder actuar consciente y creadoramente. Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo”. (Baxter, et al., 2002, p. 143)

En la actualidad, se asume que la formación comprende la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación López, et al. (2002:58), lo que implica la esfera afectiva y cognitiva, tornándola un complejo proceso cuyo objetivo es preparar al hombre para la vida, a partir de la relación entre lo educativo, lo instructivo y lo desarrollador que considera las influencias internas y externas sociales y naturales, sistemáticas y asistemáticas; y valora las relaciones con los demás hombres, objetos y fenómenos. (Pérez, M.C. y Sánchez, V., 2018, p. 26).

La *formación humanística* posee diversos modos de concebirla y también se le asignan variados elementos constitutivos. En unos casos se entiende como el estudio de las lenguas y letras clásicas, en otros como el cultivo del mundo interior del hombre unido al cuerpo de conocimientos sobre la vida del mismo en la naturaleza y la sociedad, en un tercero como el saber universal y la erudición culta permeada por un ideal humanista, entre otras.

Por otro lado, son diversos los términos que se utilizan para definir esta formación o educación que privilegia la perspectiva humanista del conocimiento y transformación de la realidad. De igual forma, el tratamiento de sus contenidos ha sido estudiado por varios autores.

Una sistematización interesante sobre los términos que se utilizan para definir este tipo de formación o educación, puede encontrarse en (Ladino, et.al., 2017), donde se identifican las diversas tendencias y enfoques en el tratamiento del concepto de formación socio-humanista.

Entre las tendencias de dicha formación o formas en las que se les denominan, se encuentran las de: Humanismo; Humanidades; Formación Humanística; Educación humanística; Formación social humanística y; Formación integral.

Los *enfoques y contenidos* que son tratados en cada una de ellas son:

Humanismo: los Valores (Valores, actitudes y prácticas que fomentan la libertad); la Ética (Principios y teoría de la ética.); la Cívica Política (Participación ciudadana. Democracia. Competencias ciudadanas. Formación política.)

Humanidades: Desarrollo del ser humano (Formación del hombre, de su personalidad.); desarrollo de las artes y habilidades (Diferentes formas de expresión del arte, desarrollo de sus capacidades y habilidades).

Formación humanística: Histórico cultural (Historia mundial, cultura universal, artes clásicas y del contexto nacional, Diferentes formas de expresión arte (multidiversidad cultural.); Desarrollo Personal (Formación deportiva y salud. Principios y teorías de la ética. Participación ciudadana, Formación política. Responsabilidad social. Medio Ambiente. Modelos de desarrollo); Formación de valores (Valores humanos. Diferentes expresiones del arte. Formación espiritual y afectiva.)

Educación humanística: Autonomía (Desarrollo de la personalidad, prácticas que fomenten la libertad. Superación personal. Proyecto de vida. Valores); Formación integral de la persona (Desarrollo de la personalidad. Formación en valores humanos. Principios y teorías de la ética. Responsabilidad social. Deportes y cuidado de la salud. Formación espiritual y manejo de las emociones)

Formación social humanística: Autorreconocimiento como hombre agente de cambio (Fomento de la autonomía, liderazgo. Formación social y política. Formación crítico social; Contexto político, económico, social nacional e internacional); Desarrollo personal y formación de valores en función del progreso social (Formación de valores y participación ciudadana. Modelos de desarrollo social. Superación personal y modelos de desarrollo y progreso social.

Formación Integral: Desarrollo de la autonomía y dimensiones del hombre (Fomento de la autonomía, y liderazgo. Valores humanos. Superación y proyección personal, manejo de emociones. Formación espiritual y religiosa. Investigación, ciencia y tecnología. Formación cultural, social y política)

Una revisión de los contenidos de estas tendencias permite coincidir con sus autores en que todas ellas y sus enfoques “convergen en la formación del ser en todas sus dimensiones, en miras a fortalecer su personalidad y promover valores humanos que fomenten el desarrollo de sus capacidades y habilidades, así como su autonomía; para de esta forma asumir una postura social y política frente a su contexto, convirtiéndose así en un gestor de cambio en su ámbito social” (Ladino, et. al., 2017, p. 22)

Por otra parte, el análisis de varios de los conceptos que la caracterizan, da cuenta de la inclusión en ellos de los elementos que la componen; las metodologías y enfoques en los que se debe fundamentar; el fin y los propósitos que esta debe tener.

Así, Mendoza (2005:11) refiere que, “En su esencialidad teórico-práctica por Formación humanista se comprende la formación en los estudiantes de un sistema de conocimientos, habilidades, sentimientos, valores convicciones, que se fundamentan en una metodología dialéctico-materialista y un enfoque cultural y personológico, dirigidos a la integralidad del conocimiento, al cultivo de la sensibilidad y la espiritualidad, a la explicación de los procesos históricos, sociales y culturales relacionados con el hombre, así como al desarrollo de su estilo de pensamiento y actuación en función de la transformación de la realidad. Se basa en el conocimiento integral del ser humano y del mundo... se expresa, ante todo, en una concepción del mundo y en un enfoque axiológico”. (Mendoza, 2005, p. 11)

De igual forma se manifiesta González (2010, p. 22), quien afirma que la formación humanista debe encaminarse hacia “la participación activa del estudiante en su aprendizaje, en los procesos de comunicación y cooperación; a partir del trabajo en equipo, en el cual todos pueden aprender de todos; potenciando el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que propicie el acercamiento cognitivo y afectivo con el objeto cognoscente para el desarrollo de determinadas actitudes y conductas”.

Pensando sobre todo en la formación humanista del profesional universitario, esta puede ser concebida como aquella que se organiza curricular y extracurricularmente en una institución de educación superior, diferenciándola de aquella otra que recibe por las vías del medio social, de las vivencias del sujeto, de sus relaciones sociales, de sus estudios y conocimientos adquiridos fuera de la escuela, de la familia, de la propaganda y los medios de comunicación, de las organizaciones e instituciones sociales no educativas, entre otras.

Esta constituye la elaboración y apropiación por parte del sujeto, a través del proceso educativo escolarizado, de una concepción integral acerca de la naturaleza del ser humano y de la sociedad, así como de la activa y multilateral interrelación entre ambos, unido a una actuación consecuente en favor del progreso humano en las condiciones histórico-concretas existentes. (Ramos, G; 2006)

Ello hace que la formación humanística se realice a través de un sistema de componentes y funciones cosmovisivos, económicos, políticos, intelectuales, éticos, estéticos, patriótico-nacionales, axiológicos y emocionales, que se nutren y establecen a partir de las más diversas disciplinas científicas acerca del hombre y de la sociedad, tales como la

filosofía, la economía, la sociología, la politología, la jurisprudencia, la lógica, la epistemología, la ética, la estética, la sicología, la pedagogía y la historia, entre otras.⁸

Lo más importante en dicha formación es tratar de lograr la conformación de esta visión sistémica, esencial y funcional, que le sirva de fundamento al profesional para la comprensión de la realidad y su transformación.

Los elementos imprescindibles de una formación o educación humanista, se han tratado como parte de un llamado Paradigma Pedagógico “Humanista” (Aizpuru, M. (2008:35). Entre ellos se destacan: la necesidad de centrar ese paradigma pedagógico en la persona y que ésta sea concebida de una manera integral, como una totalidad; que se desenvuelvan aprendizajes significativos vivenciales, partiendo de la experiencia misma del educando, utilizando métodos activos de aprendizaje y conceptualizando a la educación como una experiencia creadora; que existan programas flexibles, multi y transdisciplinarios; que la autoevaluación sea un proceso reflexivo permanente que puede trasladarse a todos los aspectos de su vida y no solo quedarse en el aula; que promueva los valores de respeto, la tolerancia, la libertad, todos ellos básicos para la convivencia humana; los objetivos educacionales se centran en el crecimiento personal de los estudiantes; en el fomento a la creatividad; en la promoción de la experiencia de influencia interpersonal a través de la comunicación y del trabajo de grupo; la escuela promueve una educación democrática, de virtudes cívicas, que suscite una ciudadanía consciente y activa y englobe una concepción ética.

El paradigma fomenta los valores de igualdad y tolerancia a la diferencia, de libertad, de respeto, de búsqueda de la verdad, de justicia, de solidaridad.

Dichos elementos coinciden, en general, con las características esenciales de la educación humanista, resumidos por Wenstein (1975) y citado por (Sánchez, 2015, p. 9-10). Estos son:

1. Las necesidades de los individuos, a las que tiende la educación humanística, constituyen las fuentes de datos básicas para la toma de decisiones.

⁸ Una exposición detallada de las funciones de la formación humanista del profesional universitario puede encontrarse en (Ramos, G , 2006:7-27)

2. La educación humanística incrementa las opciones humanísticas a las opciones del alumno.
3. Se concede al conocimiento personal al menos tanta prioridad como al conocimiento público.
4. El desarrollo de cada individuo no se fomenta en detrimento del desarrollo de otro individuo.
5. Todos los elementos del programa contribuyen a crear un sentido de relevancia, valor y merecimiento en cada persona implicada.

Con respecto a las *habilidades* que se requieren para cultivar la humanidad, Nussbaum (2005) destaca tres: “1) la formación del *examen crítico* en los escolares, que se asocia a la idea socrática de *vida examinada*, con la cual se pretende someter las creencias y tradiciones personales a prueba y solo serán aceptadas aquellas que resistan la coherencia y la justificación razonada; 2) forjarlos como *ciudadanos del mundo*, cuyo propósito es constituir un vínculo con otros seres humanos —especialmente con aquellos a quienes se les suele señalar o estigmatizar—, a través del reconocimiento de necesidades y objetivos comunes a toda la humanidad; 3) fomentar la *imaginación narrativa*, que permite adquirir la destreza de entender el mundo desde el punto de vista del otro, lo que implica conocer su historia, sus condiciones de vida, sus pautas de crianza, sus motivaciones; en otras palabras, conlleva una empatía por el otro, sin dejar de lado una posición crítica, lo que generará confluencias y distanciamientos de carácter racional”.

Las dimensiones de la educación humanista, identificadas por Tubino (2011), son: la sensibilidad, la ciudadanía y ética, las habilidades intelectuales, la afectividad, y la formación del cuerpo.

En los fundamentos del paradigma pedagógico humanista, el profesor y el estudiante se conciben como personas libres, electivas y responsables de sus acciones.

El *estudiante*, se considera como centro de la actividad pedagógica, como ente individual, único y diferente a los demás, un ser con iniciativa, con necesidad de crecer, autodeterminado, activo y capaz de resolver problemas; es un participante activo durante todo el proceso de aprendizaje. En el estudiante importan no solo los aspectos cognitivos, sino los afectivos, sus intereses y valores particulares, por lo tanto, es considerado como una persona total, no fragmentada. (Aizpuru, M., 2008)

En cuanto a *los docentes*, estos se definen como facilitadores del aprendizaje, modelo para el estudiante por sus conocimientos y el fomento de actitudes positivas y valores, por lo que su labor no termina en el espacio de aprendizaje, sino que trasciende más allá, es un apoyo. (Aizpuru, M., 2008, p. 40)

Una caracterización de los rasgos que deben caracterizar a un educador humanista, a partir de la propuesta de varios autores, podemos encontrarla en Sánchez, (2015) quien resume los siguientes elementos: interesado en el estudiante como persona total; mantiene una actitud receptiva a nuevas formas de enseñanza; fomenta el espíritu cooperativo; auténtico, genuino y coherente frente a todos; comprende al estudiante con empatía, sensibilidad; rechaza posturas autoritarias, egocéntricas y violentas; reflexivo-crítico, intelectuales transformativos; amor al ser humano; prestigio personal y autoridad profesional.

En opinión de Nussbaum (2005, p. :115), los maestros deben mostrar a los estudiantes toda la diversidad del mundo, de una forma abierta, para que analicen, cuestionen, tomen sus propias decisiones y no se dejen llevar por estereotipos superficiales, con el fin de crear una persona autónoma que fortalezca la democracia futura; realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumno sea quien autorregule sus aprendizajes de manera crítica y analítica, para contribuir con su formación integral, orientado por un maestro que le permita visualizarse como ser del mundo.

Fernández (2000), por su parte, destaca la importancia de lograr influencias educativas que propicien:

- (a) *Desarrollar lo interno de la persona*. Con ello se contraponen a enfoques tecnocráticos y eficientistas y se basa en una integración de lo racional, lo emocional y los sentimientos; en esto último aparecen la ética y los valores.
- (b) *Desarrollar lo externo*. Concibiendo todo lo que sitúe la formación del estudiante en un contexto de relaciones humanas, aplicando métodos participativos y tratando de influir mediante la interacción social en el proceso de formación.
- (c) *Educación e instrucción mediante el contacto con la propia realidad*, y en especial lo que permita conocer e interpretar su realidad concreta y comprender qué se necesita de él para actuar consecuentemente ante la misma.

Los valores que se deben potenciar en este docente, según (Chacón, 1999, p. 56), son los de: “amor a la profesión, deber y profesionalidad pedagógica, honestidad y honor pedagógico, solidaridad humana, exigencia y justeza pedagógica”.

En un intento de sintetizar los aspectos con los que han caracterizado a la educación o formación humanista las diferentes propuestas analizadas, pueden reconocerse como sus rasgos esenciales que, esta tiene como criterio último la dignidad humana; contribuye a lograr el desarrollo humano, alcanzando en la persona su emancipación, autorrealización, libertad y autodeterminación; es capaz de integrar el área afectiva, la conciencia y la apertura solidaria con los demás seres humanos, a quienes reconoce como iguales; posibilita que el sujeto se sienta libre, digno, consciente, crítico, original, parte de una misma comunidad universal y responsable por la transformación de esta y de el mismo.

Los aspectos anteriormente expuestos, permiten constatar el cumplimiento del objetivo propuesto de: sistematizar los elementos esenciales sobre el tema de la formación o educación humanística. Efectivamente, estos podrán servir de referentes teórico - metodológicos en el estudio de los problemas del mundo contemporáneo y de las alternativas que brinda la formación socio humanista, para su solución.

Sin embargo, para cumplir eficazmente este propósito, son necesarias las alertas sobre los retos y oportunidades que contextualizan cualquier acción para la realización práctica de dicha formación.

En ese sentido, puede señalarse que, al enfrentar el proceso de formación humanista, no debe olvidarse que la formación humana, entendida como aquella que rescata lo humanístico, es decir el legado de las artes liberales o humanidades y se nutre del aporte del humanismo, a lo largo de muchos años se ha desacreditado por razones propias de su desarrollo y por factores objetivos y subjetivos que han contribuido a descuidarla y menospreciarla. Por ello, no es tarea de una sola persona o institución, ni de pocos días, colocarla en el lugar que merece. Algunas de las expresiones de sus limitaciones y falta de reconocimiento han sido reconocidas por los propios autores que han permitido la caracterización expuesta anteriormente. Entre ellas se destacan las que refieren que:

- De ella se ha extraído aquello que resulta “pertinente” para los fines e interés de cierto modelo de humanidad y sociedad. (Amaya, J., 2009)

- Las materias y carreras relacionadas con las artes y las humanidades “vienen padeciendo un creciente descrédito”, con el “argumento de eliminar o minimizar al máximo todos los contenidos que no tengan utilidad desde la perspectiva del crecimiento económico y de la competitividad en el mercado global” (Nussbaum, M.)
- La mentalidad de los educadores y los educandos “se vuelve poco a poco más reacia a todo lo que pueda ser “teórico” por considerarlo como inútil, y se condena a la degradación al proceso reflexivo y de desarrollo del conocimiento que la humanidad ha impulsado por siglos” (López, M., 2009:12)
- Se “ha dejado de lado la esencia del ser humano, al fraccionar el conocimiento y homogenizarlo”; se ha fragmentado el currículo por la contraposición de ideas políticas que ignoran el contexto cultural”. Gimeno (2005, p. 70)
- Los aprendizajes “resultan ser desmotivantes al no revitalizar la verdadera esencia del discurso sobre la educación, al basarse únicamente en el pasado y el presente, y olvidarlos para la construcción de un futuro”. Gimeno (2005, p. 71)
- Se restringe “el sentido de la formación o educación humanista al contenido de un paquete de asignaturas inconexas con el corpus disciplinar”, lo cual “degrada su ser propio, su función crítica y reflexiva que le permite a los discentes acceder a horizontes más amplios que el saber disciplinar y tomar posición respecto de las consecuencias éticas y políticas de su quehacer profesional”. (Vargas, 2010, p.160)
- Apreciando el estado de la formación humanística, sobre todo desde el plano de su dimensión curricular en la enseñanza superior, se pueden identificar las siguientes limitaciones: la visión historicista limitada de la dinámica social, sin tomar en consideración las regularidades que permiten comprender la sucesión de hechos; presentación descriptivista de los hechos sociales; insuficiente elaboración de un sustrato teórico conceptual que permee el tratamiento de los contenidos y engarce las problemáticas abordadas de modo coherente y facilitando la integralidad y concatenación natural entre los mismos; insuficiente y poco fundamentada distinción entre la ciencia y la docencia; separación de lo cognoscitivo y lo valorativo en la comprensión de los hechos y procesos sociales; inmaduro abordaje multi e interdisciplinario de objetos y contenidos; imprecisión sobre el tipo de habilidades a

conformar y su inserción en los modos de actuación del profesional; desatención o empirismo en la formación de valores; desarticulación y poca adecuación entre las propuestas teóricas que forman parte de esta formación y sus implicaciones y realizaciones prácticas. (Ramos, 2006)

Las posibles causas de estas limitaciones y de la percepción o implementación negativa de la formación humanística, sugieren la necesidad de un desarrollo teórico de las ciencias sociales y humanísticas, de tal forma que no se retrase con respecto a las situaciones y problemas de la práctica histórica del momento. Con ello podrían mantener la capacidad de explicar y prever el curso de los acontecimientos y procesos y mostrar una incidencia eficaz en el cambio del entorno; lo cual puede contribuir a reconocer su importancia y enfrentar la manipulación que sobre dicha formación ejercen los sectores sociales no progresistas.

Como puede apreciarse, son varios factores internos y externos al desarrollo de las propias ciencias sociales y humanísticas, las que han generado esta situación que requiere una alternativa eficaz.

Si bien los elementos negativos apuntados y otros, hablan de lo difícil de la tarea; también es importante que se reconozcan las oportunidades y fortalezas que hoy existen para poder desarrollar la formación humanística con los preceptos expuestos.

En ese sentido, pueden mencionarse:

- La amplia producción científica sobre el tema y sobre otros afines, que sistematizan fundamentos esenciales para emprender la transformación educativa humanista;
- Las visiones optimistas que explican la realidad mundial actual, no tanto como una crisis civilizatoria o de futuro, o como un “choque de civilizaciones”(Huntington, 1996), sino como un “cambio de época” (Gorostiaga, 1995), que según López, M. (2009, p. 4), “puede verse en el surgimiento de nuevas dimensiones de conciencia en la humanidad: la conciencia ecológica emergente; la conciencia de los derechos humanos; la creciente solidaridad internacional frente a tragedias ocasionadas por fenómenos naturales o ante conflictos políticos y militares causados por la nueva realidad del mundo unipolar; la emergencia del enfoque de género y la conciencia de la equidad de género en cada vez más esferas de la vida social o la aparición constatable con el indiferenciado nombre de *new age* de nuevas búsquedas espirituales de sentido y relación con la trascendencia”.

- Las formas en las que el término humanismo se “reinventa”, -ya sea como “transhumanismo”, “posthumanismo” y otros-, los cuales pueden y son interpretados de muchas formas pero que, al decir de Del Pozo, J. (2018:50-51), “se entiende siempre referido por fuerza a un modelo de ser humano que se considera esencial o básico y que, por tanto, es imprescindible para los humanos (...) como si se reconociera que hay alguna cosa de valor, realmente irrenunciable, que hay que preservar, sea cual sea el prefijo que en cada momento histórico nos convenga más”, ya que, “en el fondo se está reclamando la persistencia, la continuación, el mantenimiento de aquellos referentes principales del humanismo y, de forma inherente o necesaria, la educación humanística”.
- El contenido esperanzador del informe de la UNESCO sobre educación, “Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?” (UNESCO, 2015), que reafirmó la vocación reflexiva y humanista de ese organismo para actualizar el sentido de la educación ante la situación actual. El apartado del documento, titulado “Reafirmar una visión humanista”, expresa la necesidad de aproximarse a una concepción más humanista de la educación, que ponga su atención en el respeto a la vida, la dignidad humana y el bienestar de las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizpuru, M. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. Acta universitaria. Vol. 18 Número especial 1, septiembre 2008, Universidad de Guanajuato.
- Amaya, J. F. T. (2009). Formación humanística o formación por competencias: Dilemas de la educación en el contexto actual. El hombre y la máquina, (32), 9-18
- Báxter, E., Amador, A., & Bonet, M. (2002). La escuela y el problema de la formación del hombre. G. García, Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación)
- Botero, D. (2004). *Discurso sobre el humanismo*. Bogotá: Ecoe.
- Chacón, N (1999). El componente humanista y la formación de maestros cubanos. Revista Interuniversitaria de Formación profesional. 35.51-57- Disponible en: <http://dialnet.unijirona.es/descarga/articulo/118031.pdf>, Consultado: 20-12-2020.
- Del Pozo, J. (2018), “Humanismo y educación: Aprender el goce de vivir”. *Voces de la educación*, 3 (5) pp.49-55.

- Esquivel, N. (2004). ¿Por qué y para qué la formación humanística en la Educación Superior? En: Ciencia Ergo Sum, noviembre 2003-febrero 2004, año/vol.10, número 003. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, pp.309-320.
- Fernández, D. (2000). *Nuevos paradigmas para una educación humanista*. En:<http://www.gdl.iteso.mx/event/>
- Frei, B. (2015). Educación crítica y protagonismo cooperativo. Congreso Pedagogía 2015.<http://www.cubadebate.cu/opinion/2015/01/29/frei-betto-educacion-critica-y-protagonismo-cooperativo/#.Vga2tJfe-Hw>
- Gadamer, Hans-Gregor. (1993). *Verdad y Método I, II*. Traducción de Manuel Olasagasti. Ed. Sígueme, Salamanca, 1993.
- Gimeno, J. (2005). La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación. Madrid: Morata.
- González, A. (2010). Universidad, comunidad y formación humanístico-cultural. Didasc@lia: Didáctica y Educación.
- Gorostiaga, x. (1995). La universidad preparando el siglo xxi. *Magistralis*, 8, Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- Huntington, S. (1996). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. México: Paidós.
- Ibáñez-Martín, J.A (1984). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico técnica*, Editorial Herder, Barcelona.
- Ladino, S. et.al. (2017). Tendencias y retos de la formación social humanística en educación superior de la última década. (Artículo de Reflexión). Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, Bogotá, Colombia. En: [www.fucsalud.edu.co › sites › default › files ›](http://www.fucsalud.edu.co/sites/default/files/)
- Lévi-Strauss, C. (1979). Los tres humanismos. En *Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades* (pp. 257-259). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1956).
- López, J. et. al. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En G. García, Compendio de Pedagogía. (pp. 45-60). La Habana: Pueblo y Educación

- López, M. (2009). (Di) misión imposible: los desafíos de la educación humanista en la sociedad de la información. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 32, enero-junio, 2009, pp. 1-15. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México
- Mendoza, L. (2005). Formación humanista e interdisciplinariedad: hacia una determinación categorial. En R. Mañalich, *Didáctica de las humanidades. Selección de textos*. (pp. 3- 29). La Habana: Pueblo y Educación.
- Molano, F. (2016). El humanismo en perspectiva histórica. En: Arias Gómez, Diego Hernán - Compilador/a o Editor/a; Molano Camargo, Frank -Compilador/a o Editor/a. *Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa*. Kimpres. Universidad de la Salle Bogotá D.C. 2016
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Madrid: Planeta.
- ONU, (2012). “La educación ante todo”. Iniciativa para la Educación lanzada por Ban Ki-Moon Secretario General de las Naciones Unidas, septiembre 2012.
- ONU (2014). Ban Ki-Moon Diciembre. 2014. El camino hacia la dignidad para 2030. Informe de síntesis.
- ONU, 2015. Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe Final 2015. En: <http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Objetivos%20de%20Desarrollo%20del%20Milenio%20Informe%20de%202015.pdf>
- ONU (2015). Iniciativa “La educación ante todo”. En: <http://www.unesco.org/new/es/education/resources/education-first/>
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible En: www.un.org/sustainabledevelopment/es
- ONU/CEPAL (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*, Publicaciones de las Naciones Unidas. Santiago. Disponible en: publicaciones@cepal.org

- Patrón, P. (2007). El valor de las humanidades. *Summa Humanitatis*, 1(1). Disponible en: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/summa_humanitatis/article/view/2311, Consultado: 15-12-2020.
- Pérez, M. C., & Sánchez, V. (2018). La formación humanista. Un encargo para la educación. *Revista Conrado*, 14(63), 25-29. Disponible en: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>, Consultado: 11-12-2020
- Ramos, G. (2006). La formación humanística como componente de la formación integral del profesional universitario. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 27, n. 13, p. 7-27, set. /dez. 2006
- Ramos, G. (2010). La Formación humanística como componente de la formación integral en la enseñanza tecnológica y profesión. Disponible en: <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH5bf2.dir/doc.pdf>
- Rodríguez, E. (2008). ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanística. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, núm. 72, enero-junio, 2008, pp. 89-104, Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia
- Sánchez, A. (2015). Percepciones de docentes sobre la Educación Humanista y sus dimensiones. *Aportaciones arbitradas-Revista educativa Hekademos*, 17, Año VIII, junio 2015. [7-22]. ISSN:1989-3558
- Simpson E.L. (1976). *Humanistic Education: An Interpretation*, Ballinger Publishing Co., Massachusets.
- Tubino, F. (2011). La formación humanista para el desarrollo y el papel de los estudios generales en la educación universitaria. En: Tubino, F, Guerra, E., Del Valle, J. y Ferradas, R. (coordinadores), *Contexto y sentido de los Estudios Generales*, (77-107). Lima: Estudios Generales Letras-PUCP.
- Vargas, J. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, núm. 30, enero-junio, 2010, pp. 145-167.
- Vitier, Medardo: *Valoraciones*, Universidad Central de Las Villas. Departamento de relaciones culturales, 1960, Tomo I.

**FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA DIDÁCTICA DE LAS
HUMANIDADES: PAUTAS PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Autora: Dr. C. Laura Elena Becalli Puerta⁹.

RESUMEN

El arte y la técnica de enseñar y consecuentemente el aprender, demanda del educador y del educando de estrategias, recursos y herramientas psicológicas y didácticas para acceder de forma satisfactoria al nuevo contenido, las que se distinguen por la teoría de aprendizaje que se asume. En este capítulo se presentan las diferentes teorías de aprendizaje que han existido y que existen con énfasis en los postulados de la Escuela Histórico-Cultural, devenido fundamento de la concepción de Aprendizaje- Desarrollador. Su estructura y componentes se convierten en guía para la organización del proceso en la enseñanza de las Humanidades.

Palabras clave: psicología, Didáctica de las Humanidades y proceso de enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

The art and technique of teaching and consequently learning, demands from the educator and the student for strategies, resources and psychological and didactic tools to successfully access the new content, which are distinguished by the learning theory that is assumed. This chapter presents the different learning theories that have existed and that exist with emphasis on the postulates of the Historical-Cultural School, which became the foundation of the Learning-Developer concept. Its structure and components become a guide for the organization of the process in the teaching of the Humanities.

Keywords: psychology, Didactics of the Humanities and the teaching-learning process

RÉSUMÉ

L'art et la technique de l'enseignement et par conséquent de l'apprentissage exigent de l'éducateur et de l'étudiant des stratégies, des ressources et des outils psychologiques et

⁹. Licenciada en Psicología y Dr. C. Pedagógicas. Profesora Titular de la Universidad de Matanzas. Directora de Relaciones Internacionales de la Universidad de Matanzas. Miembro del Comité académico de la Maestría en Didáctica de las Humanidades. **ORCID** 0000-0003-1838-7357

didactiques pour accéder avec succès au nouveau contenu, qui se distinguent par la théorie de l'apprentissage supposée. Ce chapitre présente les différentes théories d'apprentissage qui ont existé et qui existent en mettant l'accent sur les postulats de l'École historique et culturelle, qui est devenue le fondement du concept d'apprentissage-développeur. Sa structure et ses composantes deviennent un guide pour l'organisation du processus dans l'enseignement des sciences humaines.

Mots clés: psychologie, didactique des sciences humaines et processus d'enseignement-apprentissage

DESARROLLO

Las diferentes concepciones que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje han existido y existen en la psicología con su consecuente expresión en la Pedagogía, indudablemente son consecuencias del desarrollo alcanzado por la sociedad que ha demandado respuestas, a su vez, a las ciencias que abordan de una forma u otra, este proceso.

Entre las necesidades sociales están las que emergen del propio desarrollo científico-técnico el volumen creciente de información que se genera a partir de los resultados de las investigaciones en las diferentes ciencias desarrolladas por profesionales e investigadores cada vez más especializados.

Cómo favorecer la apropiación de estos conocimientos acumulados, cómo desarrollar las habilidades necesarias para interactuar con los mismos si se aprecia en los profesores limitaciones en el dominio de las herramientas didácticas eficientes para, por una parte, actúe como un investigador de su práctica profesional con un pensamiento crítico y reflexivo y por otra, sea capaz de transformar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje centrándolo en el estudiante y potenciando su desarrollo.

Hacia una definición de aprendizaje. Relación entre enseñanza- aprendizaje – desarrollo

A finales del siglo XX y en las primeras décadas del actual siglo XXI, continúa siendo un tema recurrente en las investigaciones psicológicas y pedagógicas, los estudios acerca del aprendizaje.

La definición de la categoría aprendizaje, cuáles son sus elementos fundamentales, así como la dialéctica que se expresa entre los mismo tiene una influencia directa en la forma en que se concibe dicho proceso.

En principio, es común encontrar en las definiciones de aprendizaje, posiciones indicativas de que debe estar dirigido no solo a la adquisición de conocimientos, sino que incluye aprender a buscar los medios que conducen a la solución de problemas, lo que implica seleccionar información, elegir medios y vías, destacar hipótesis, ordenar y relacionar datos, etc en situación de cooperación.

En correspondencia con ello, resulta imprescindible el desarrollo de procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) elección y recuperación, de manera coordinada, de los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Otra consideración necesaria para arribar a una definición o a definiciones científicamente aceptadas sobre la categoría **aprendizaje** requiere de un análisis integral de la categoría.

El abordaje de la categoría desarrollo dentro de la Psicología de orientación dialéctico materialista, nos remite necesariamente a la obra de Lev Vigotski.

Vigotski diferencia y particulariza el desarrollo en el mundo animal y en el humano. El desarrollo psíquico animal responde a la complejidad de las estructuras y las funciones de su sistema nervioso mientras que, en el proceso de desarrollo histórico, el hombre cambia los modos y procedimientos de su conducta a partir de las interacciones e interrelaciones entre los sujetos. En este proceso se crea y desarrolla la cultura y en esa misma medida se forma y se autotransforma el hombre.

Cuando Vigotski habla de las interacciones entre las personas, se refiere a pequeños grupos en los que es posible ese proceso “cara a cara”, por tanto, es evidente que el origen de las funciones psíquicas superiores es social. Estas interacciones sociales constituyen la fuente misma de la subjetividad teniendo en cuenta que en la interrelación también se intercambian subjetividades y se interpenetran las historias de vida de los sujetos.

Otro aspecto teórico fundamental para la comprensión del aprendizaje humano desde la concepción histórico –cultural se refiere a la **MEDIACIÓN**. Las formas superiores de la subjetividad tienen su génesis en las interacciones personales y al mismo tiempo estas fungen como mediadoras del proceso del conocimiento, por tanto, para el aprendizaje humano se generan mediaciones:

- ❖ Social: utilización de otra persona como instrumento de mediación, papel de los grupos sociales en la integración del sujeto a las prácticas sociales.

- ❖ Instrumental: HERRAMIENTAS, utilización por los hombres de instrumentos creados por la cultura.
- ❖ Instrumental: SIGNOS, es la mediación semiótica, permite transmitir significados.
- ❖ Anátomo- fisiológica: permite que el hombre entre en contacto con los estímulos y las informaciones del medio.

La ley genética fundamental del desarrollo enunciada por Vigotski, ofrece las claves para la comprensión del proceso de formación y desarrollo de lo psíquico humano y en ese mismo sentido, se explica el proceso de aprendizaje humano. “Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea como funciones interpsíquicas: la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas” (Morenza Padilla, 1998).

Otra mirada al proceso de interiorización o internalización la ofrece Wertsch(1998) cuando refiere que dicho proceso se caracteriza por los rasgos siguientes:

- No es un proceso de copia exacta de la realidad externa en el plano interino existente
- La realidad externa es de naturaleza social- transaccional
- El mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externas
- El plano interno de la conciencia, resulta de naturaleza cuasi- social
- En síntesis, sería similar plantear que toda función, proceso, cualidad o propiedad psicológica existe al menos dos veces o en dos planos: primero el social o plano de las interacciones, de la comunicación, para luego gracias a un proceso de apropiación, de **interiorización** aparecer en el plano interno o plano intrapsicológico.

Esta ley fundamental del desarrollo condujo – al decir de Morenza – al planteamiento de una de las nociones más seminales de la escuela histórico- cultural y la categoría más aplicada al campo de la educación: la noción de **zona de desarrollo próximo**. Continúa planteando la autora antes mencionada, que en esta categoría se resume las ideas

fundamentales de esta teoría, las tesis centrales acercan del origen social de la psiquis y la estructura mediatizada de las funciones psíquica superiores.

La ZDP es "... aquel espacio socialmente construido en que se encuentran, contraponen y complementan las subjetividades y la acción práctica, material de varios sujetos, interconectados por ciertas finalidades" (Labarrere, 1997)

Durante las interacciones que se generan en zona, se construyen representaciones mutuas las que se forma en el diálogo, en la comunicación. "El espacio intersubjetivo que surge durante este tipo de intercambios o interrelaciones permite que las personas puedan convertirse en mediadoras de las acciones del otro, estas cumplen la función de instrumentos para alcanzar determinadas metas y ... que se convierten en agentes socializadores de cambio ..." (Alvarez, 2003)

Una de las implicaciones prácticas de la categoría **zona de desarrollo próximo** está en el proceso de aprendizaje, ¿cómo actuar en zona? Este sería uno de los retos que asume el profesorado al concebir el proceso de enseñanza- aprendizaje, sobre todo en las primeras etapas del desarrollo humano, por cuanto siendo consecuentes con esta teoría, una vez que el sujeto se apropia de los recursos, las vías, los métodos y procedimientos para **APRENDER**, es capaz de activarlos ante nuevas demandas de aprendizaje y extrapolarlos a otras esferas de la vida.

En este sentido, es válido revelar que el proceso de enseñanza- aprendizaje para que promueva desarrollo en el sujeto debe modelarse en la zona de desarrollo próximo, en el espacio de interacción con los otros que pueden ofrecer las ayudas para lo que el sujeto no puede hacer por sí solo, lo haga con la participación del otro.

Para que se produzca la apropiación o interiorización, debe existir asimetría, desbalance entre los participantes, es decir, mayor nivel de desarrollo de unos con respecto a otros.

Aun cuando se enfatice en las apropiaciones cognitivas durante la interacción en zona de desarrollo próximo también se favorece y potencia al mismo tiempo, la reestructuración emocional – siendo así consecuente con su postulado de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en todos los procesos humanos.

Otro elemento que se introduce en las interpretaciones acerca del papel que desempeña en el desarrollo humano, trabajar en ZDP es que no solo se reconoce como único camino la **ayuda recibida del otro**, sino también la denominada ayuda autoasistida, la que el propio

sujeto se administra. Aparece en el marco de las investigaciones científicas acerca de esta temática lo referido al **autoandamiaje** o **la autoayuda**, asimismo resulta interesante lo referido a las intencionalidades de las ayudas, de sus mecanismos y de las condiciones en que debe prestarse o no al otro. ¿Resulta humanamente aceptado? ¿Es ético? ¿La introducción automática de ella genera pasividad y dependencia exagerada en el sujeto al que se le suministra la ayuda?

Para evitar el desarrollo de la dependencia de las ayudas del otro en el sujeto aprendiz, es necesario una alta y sistemática presencia de actividad metacognitiva ¿cómo aprendo?, esto presupone un elevado grado de conciencia en cuanto a las interacciones y estados de satisfacción positivos expresados en vivencias con carga emocional efectiva.

De ocurrir lo contrario, es verídico que "... el alumno sea bastante ignorante respecto al desarrollo, como finalidad primaria de la interacción en ZDP, hace que sea movido en y a través de ella, sin la requerida conciencia; por lo que más que un verdadero sujeto se le confiere la posición de objeto" (Labarrere, 1997). Evitar esta situación implica colocar al estudiante como protagonista del aprendizaje y sobre todo del desarrollo en ZDP, es decir, que el sujeto sea capaz de diseñar y poner en práctica situaciones, producir su propio desarrollo y el de los demás.

El aprendizaje es desarrollador para el sujeto cuando la enseñanza va delante del mismo y las situaciones de aprendizaje tanto las formales como las informales se estructura en zona de desarrollo próximo, por tanto el aprendizaje no implica necesariamente desarrollo, para acceder a los nuevos conocimientos, al desarrollo de habilidades y capacidades es imprescindible que, el sujeto tenga que desplegar esfuerzos volitivos e intelectuales, con ayuda del "otro" y así sucesivamente, ampliarse su ZDP. El proceso de enseñanza debe trascurrir en este contexto.

Teniendo como base estos presupuestos es que se plantea que:

- El aprendizaje no existe al margen de las interacciones sociales
- El aprendizaje no ocurre fuera de los límites de la zona de desarrollo próximo
- El aprendizaje conduce al desarrollo (Ibidem, 8)

Si importante es evaluar el proceso de aprendizaje que se gesta en zona de desarrollo próximo, muy unido a ello está la evaluación del impacto del contexto escolar y no escolar

en el aprendizaje . En el propio concepto de ZDP está contenido el CONTEXTO como escenario directo donde se propician las interacciones entre los sujetos.

Este contexto al adquirir un sentido personal para el sujeto se configura como situación social del desarrollo, por tanto metodológicamente resulta imprescindible explorarlo, caracterizarlo y diagnosticarlo para la determinación de su influencia en el desarrollo psíquico del sujeto.

Un modo de conducir el análisis pudiera apoyarse en las siguientes interrogantes:

- ❖ ¿Qué rasgos convierten al contexto sociohistórico en algo significativo para el desarrollo de las personas?
- ❖ Por qué en las interacciones con estos contextos los sujetos crecen en función de las demandas que les presentan?
- ❖ Qué determina que de estas interacciones derivan metas o comportamientos positivos que elevan la capacidad del sujeto para responder a estos, dando lugar así a un nivel superior del funcionamiento psíquico? (Alvarez Valdivia, 2003)

Consecuentes con los postulados de la escuela histórico- cultural, se requiere en el abordaje del proceso de aprendizaje tener en cuenta diferentes variables y factores que influyen sobre él: para bien, contribuyendo o favoreciéndolo u obstaculizándolo o frenándolo. En la literatura científica se han identificado, al decir de cornejo Chávez y Redondo Rojo, tres grandes concepciones:

- La tradición de estudios de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares basados en las teorías del aprendizaje por “reestructuración”. El análisis está puesto en aquellos procesos de aprendizaje relevantes desde las llamadas teorías *constructivistas* del aprendizaje humano y su ocurrencia en el contexto de la sala de clases (significatividad de los aprendizajes, procesos de mediación, actividad mental de los estudiantes, sentido y pertinencia social de los aprendizajes). (Coll y otros 2001, 1993; Braslavsky 2004; Pozo 2001, 1996; Rogoff 1993; Bacaicoa 1998; Aznar y otros 1992)
- Tendencia cuyos estudios intentan caracterizar y comprender la dinámica de la Escuela como una institución compleja y los procesos de aprendizaje que ocurren en su interior. Existen diferentes escuelas de pensamiento que se insertan en ella y lo fundamental es que ofrecen una mirada de causalidad no lineal de los procesos y resultados en la escuela, así como una visión no racionalista sino cultural de las instituciones escolares.

Se destacan los estudios de la mejora escolar (Hopkins y Lagerweij 1997; Bolívar 2000), los estudios de la Micropolítica escolar (Ball 2001; Bardisa 1997) y los estudios centrados en los procesos culturales de la escuela (Fullan 1993; Hargreaves 1994; López, Assael y Newmann 1983) y por último,

- Estudios sobre eficacia escolar con sus distintos énfasis y áreas de investigación (Scheerens 2000, 1999; Murillo 2003a; Báez 1994). En un reconocido trabajo Scheerens (1999) identifica cinco grandes áreas de investigación, a saber, los estudios de productividad escolar (funciones de producción educacional) enmarcados más bien en el campo de la economía de la educación (Espínola 2000; McEwan y Carnoy 1999; Mizala y otros 2005, 2000), los estudios de evaluación de impacto de programas compensatorios (Scheerens 1999; Carlson 2000a), los estudios de escuelas inusualmente efectivas (LLECE 2002; Bëllei y otros 2004; Edmonds 1979; Weber 1971; Brookover y Lezote 1977), los estudios de igualdad de oportunidades educacionales (Scheerens 1999; Coleman 1966) y los estudios de “eficacia docente” (Slavin 1996; Arancibia 1991).

De estas tres posiciones generales sobre factores y condiciones que influyen en el proceso de aprendizaje, la que más adeptos tiene, es la referida a la Eficacia Escolar.

Los criterios más aceptados sobre la consideración de una escuela eficaz, se refiere a aquellas escuelas que logran cumplir con 4 planteamientos básicos: el principio de equidad, el criterio de perdurabilidad, la idea de valor añadido y por último, el principio del desarrollo integral de los estudiantes. Por tanto, es eficiente aquella institución que “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Cornejo Chávez, 2007)

Las bases teóricas hasta ahora abordadas permiten explicar los basamentos en los que se sustenta un proceso de enseñanza- aprendizaje anclado en los principales postulados de la teoría histórico- cultural; sin embargo, son variadas las teorías psicológicas con sus consecuentes implicaciones pedagógicas que existen y coexisten con el enfoque de orientación dialéctico materialista.

Como plantea Ana María González Garza al comparar el concepto de la naturaleza del ser humano que fundamenta las concepciones humanistas, conductistas y psicoanalíticas:

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

“El enfoque existencial humanista considera al hombre como el piloto que ejerce el control sobre su comportamiento y las situaciones a las que se enfrenta, que lleva el timón a través del mar de su vida, y elige el curso a seguir de entre los que las circunstancias le presentan. Las influencias del mar y del viento están presentes todo el tiempo, así como los puertos a los que él desea llegar, de manera que está en sus manos la responsabilidad de ejercer influencia sobre estos elementos para dirigir su propia embarcación... El otro concepto de la naturaleza del ser humano es el sostenido por los enfoques psicoanalíticos y conductuales que contemplan al hombre como un robot.

En esta concepción se enfatiza sobre todo en el comportamiento automático del ser humano, que se encuentra determinado por las características circunstanciales que lo controlan y dirigen. La nave del hombre está a merced de las corrientes marinas y de los elementos que ejercen influencia decisiva en éstas. El tamaño de la embarcación, la dirección y fuerza del viento y de las olas determinan la dirección de la nave. En estas circunstancias el hombre es dirigido sin poder hacer nada para elegir su rumbo. Por lo tanto, el hombre no es responsable de la dirección que toma y es controlado desde el exterior por fuerzas ajenas a él.” (González Garza, 1987)

En cada una de estas teorías se conceptualiza la categoría aprendizaje y consecuentemente se explica el proceso de enseñanza. Algunas de estas concepciones sobre aprendizaje se valorarán a continuación:

Paradigma conductista

El aprendizaje ha sido una de las categorías más investigadas por los conductistas. Gran parte de la conducta de los seres humanos es aprendida, como producto de las contingencias ambientales. El aprendizaje es entendido de manera descriptiva como un "cambio estable en la conducta" o como diría el propio Skinner (1976) "un cambio en la probabilidad de la respuesta". De donde se sigue, que para que un sujeto adquiriera o incrementara (aprenda) un repertorio conductual, es necesario utilizar los principios y/o procedimientos, dentro de los cuales el más importante es el reforzamiento.

De acuerdo con el punto de vista **conductista**, cualquier conducta puede ser aprendida, ya que considera la influencia del nivel de desarrollo psicológico y de las diferencias individuales es mínima (v. Pozo, 1989). Lo verdaderamente necesario y casi siempre suficiente, es identificar adecuadamente los determinantes de las conductas que se desean

enseñar, el uso eficaz de técnicas o procedimientos conductuales y la programación de situaciones que conduzcan al objetivo final (la conducta terminal).

Paradigma cognitivo

Una de las teorías del aprendizaje desde el punto de vista cognitivo, lo constituye sin duda los trabajos sobre el aprendizaje significativo de Ausubel. Este autor, se ha referido en particular al aprendizaje en el escenario escolar. Según Ausubel (1976), no todos los tipos de aprendizaje son iguales, como lo han señalado los conductistas, para quienes solo existe una forma de aprender. Existen diferentes tipos de aprendizajes que se dan en el aula escolar. Para comprenderlos conviene hacer dos distinciones básicas:

- 1) En torno al tipo de aprendizaje realizado por el alumno (la forma en que lo incorpore dentro de su estructura cognoscitiva) y,
- 2) Respecto al tipo de estrategia de enseñanza que se siga. De acuerdo con la primera dimensión se pueden distinguir dos modalidades de aprendizaje: el repetitivo o memorístico y el significativo; conforme a la segunda, debe distinguirse entre aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

El aprendizaje memorístico, consiste en aprender la información en forma literal o al pie de la letra, tal cual nos han sido enseñados. Un ejemplo de aprendizaje memorístico sería el aprendizaje de un número telefónico o el de un poema. El aprendizaje significativo, en oposición, consiste en la adquisición de la información en forma sustancial (lo esencial semánticamente) y su incorporación dentro de la estructura cognoscitiva no es arbitraria, como en el aprendizaje memorístico, sino relacionando dicha información con el conocimiento previo. El aprendizaje receptivo, se refiere a la adquisición de productos acabados de información, donde la participación del alumno consiste simplemente en internalizar dicha información. Este tipo de aprendizaje se suele confundir con el primero pero sin duda no son iguales, dado que podemos tener aprendizaje por recepción memorístico o significativo. El aprendizaje por descubrimiento, es aquel donde el contenido principal de la información a aprender no se da en su forma final, sino que debe ser descubierta por el alumno.

Es tarea del docente el desarrollar el aprendizaje significativo (por recepción y por descubrimiento) en sus alumnos, dado que se ha demostrado que este tipo de aprendizaje está asociado con niveles superiores de comprensión de la información y es más resistente

al olvido.

Para que ocurra el aprendizaje significativo son necesarias varias condiciones:

Que la información adquirida sea en forma sustancial (lo esencial) y no arbitraria (relacionada con el conocimiento previo que posee el alumno),

Que el material a aprender (y por extensión la clase o lección misma) posea significatividad lógica o potencial (el arreglo de la información no sea azaroso, ni falto de coherencia o significado),

Que exista disponibilidad e intención del alumno para aprender.

Por otro lado, a partir de la teoría de los esquemas (9), también se ha propuesto una explicación del aprendizaje con similitudes y diferencias a la antes descrita.

Para Rumelhart y cols. (v. Aguilar, 1982) el aprendizaje es un proceso analógico donde intervienen los esquemas que posee el sujeto utilizándolos como modelos de la situación o de la información a aprender, hasta que el ajuste (esquemas-situación a aprender) sea alcanzado. Según estos autores pueden distinguirse tres tipos de aprendizaje:

- 1) por crecimiento, donde simplemente se acumula nueva información a los esquemas preexistentes (se rellena las variables de los esquemas);
- 2) por ajuste, cuando los esquemas resultan de mayor nivel de inclusividad o de especificidad respecto a la información a ser aprendida provocándole reestructuraciones o formación de nuevos esquemas, a partir de la interacción esquemas existentes información nueva.
- 3) por reestructuración.

Finalmente hay que señalar que de acuerdo con la línea de investigación de estrategias cognoscitivas, el aprendizaje de la información puede ser entendido como producto del uso efectivo de las estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y autorregulatorias.

Las estrategias cognoscitivas son planes o cursos de acción que el sujeto realiza, utilizándolas como instrumentos para optimizar el procesamiento de la información (codificación, organización y recuperación de la información). Estas estrategias a la vez suponen la participación de otras más amplias denominadas metacognitivas, que tienen que ver con los procesos conscientes del alumno sobre

que es lo que sabe o no de sus propios procesos cognitivos en función de determinadas situaciones, tareas o problemas.

Otras estrategias asociadas a las dos primeras son las autorregulatorias, que son estrategias más amplias las cuales intervienen regulando todo el proceso de aprendizaje o de solución del problema, desde la fase de planeación (que se desea alcanzar y cómo se va a hacer) durante todo el proceso de adquisición o de acciones para alcanzar la solución (monitoreo, chequeo continuo) hasta la fase última de evaluación (si se alcanzó la meta o no y qué acciones hacer).

Se entiende que desde esta última perspectiva el aprendizaje es entendido como un proceso complejo de solución de problemas, donde el alumno debe intervenir estratégicamente, coordinando sus medios disponibles (estrategias) para alcanzar la solución.

Paradigma humanista.

Dentro de los humanistas, es C. Rogers (1978) quien más ha analizado el concepto de aprendizaje. Para Rogers, el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje si dicha capacidad no es obstaculizada el aprendizaje se desarrolla oportunamente. Este aprendizaje llega a ser significativo, cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma vivencial (que se entretaja con la personalidad del alumno).

Rogers sostiene que es mucho mejor si se promueve un aprendizaje participativo (donde el alumno decida, mueva sus propios recursos y se responsabilice de los que va a aprender) que un aprendizaje pasivo o impuesto por el profesor. Otro factor determinante para que se logre el aprendizaje significativo, es que se eliminen los contextos amenazantes que pudieran estar alrededor de él. En lugar de ello, es necesario un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos. Si se toman en cuenta estas características, cuando el maestro enseña es muy probable que se logre un aprendizaje significativo el cual es mucho más perdurable y profundo que los aprendizajes que solo se basan en la mera acumulación de conocimientos.

Por ello al clasificar los tipos de aprendizaje establece dos tipos, a saber:

- ✓ **Aprendizaje sin sentido:** aquel que resulta irrelevante o intrascendente desde el punto de vista subjetivo, por cuanto implica exclusivamente al intelecto, sin comprometer a la persona total.

- ✓ **Aprendizaje significativo:** es el que involucra plenamente al individuo, con la participación del intelecto y los sentimientos, teniendo por tanto implicaciones en su comportamiento. Es autoiniciado al originarse de motivaciones intrínsecas, y posee al mismo tiempo un carácter autovalorativo ya que el sujeto es capaz de establecer el grado e intensidad con que logra satisfacer sus intereses y necesidades.

Las corrientes humanistas se han centrado más en el estudio las condiciones, actitudes y factores afectivos e interrelacionales que conforman el clima de aprendizaje; sin embargo, asumen el aprendizaje como un proceso permanente donde se implica de forma activa la persona como ser individual y total, interviniendo tanto su intelecto como sus afectos y emociones. Por tanto, se le otorga especial importancia al aspecto motivacional intrínseco, al interés y la curiosidad natural del sujeto por aprender y a la situación de confianza, seguridad, libertad y alegría en que debe facilitarse el aprendizaje.

Se defiende dentro de esta concepción, la enseñanza centrada en el estudiante. En la facilitación del proceso de Enseñanza- Aprendizaje favorecen la exploración y el contacto del estudiante con su sentido de identidad, sus autoconceptos y valores; una educación que involucra los sentimientos, las emociones, las motivaciones, los gustos y los disgustos de los estudiantes, preocupados por el desarrollo del contenido relevante a los propios intereses y necesidades del alumno, por tanto, los estudiantes deben tener más libertad y responsabilidad en cuanto a qué, cuándo y cómo aprenden y fomentan un sentido de efectividad personal en la idea de que los estudiantes pueden ejercer control sobre la dirección de su propio aprendizaje y vida; aceptar y cumplir de forma efectiva con la responsabilidad, y escoger lo que hacen y cómo lo hacen.

Refiriéndose a estas corrientes, en los inicios del siglo XXI, Castellanos plantea que: “el movimiento humanista ha cristalizado en las escuelas "libre", "abiertas" o "alternativas", fundadas, como señalamos, en una educación centrada en la persona, las cuales pueden abarcar diferentes niveles, desde el pre-escolar hasta el preuniversitario. En algunos casos, las escuelas sustituyen los programas formales oficiales por otros ajustados a las necesidades e intereses propios de los estudiantes (modelo abierto). En otros casos, se individualiza la educación dentro de los marcos del sistema oficial público, favoreciendo que los educandos escojan entre varios programas el que más se corresponda a sus motivaciones (modelo flexible)”. (Castellanos Simons, 2000)

A modo de síntesis, pudiera plantearse que en la diversidad de enfoques que han abordado el tema del aprendizaje, este ha sido enfocado como un proceso restringido al espacio de la institución escolar, a determinadas etapas exclusivas de la vida, predominio de lo cognitivo-instrumental sobre lo afectivo- emocional, lo ético y lo vivencial, para adaptarse al medio – bancario – o para transformar y autotransformarse, o como proceso de individualización versus de socialización.

Hacia una concepción de aprendizaje desde la concepción dialéctico- materialista

La psicología y pedagogía de esta orientación recoge una nada despreciable diversidad de enunciaciones del aprendizaje. De esta forma en la literatura científica se menciona, aprendizaje activo, aprendizaje autorregulado, aprendizaje creativo, aprendizaje reflexivo, entre otros. La pregunta sería: ¿son necesarias tantas denominaciones si existen rasgos, características esenciales – necesarias y suficientes – que permiten integrarla en una única denominación?

Al decir de la Dra. Castellanos Simons, existen un conjunto de pautas que independientemente de la concepción de aprendizaje que se asuma, deben tenerse en cuenta para la comprensión del proceso de aprendizaje:

- ✚ Aprender es un proceso que ocurre a lo largo de la vida, vinculado a las necesidades y experiencias vitales de los sujetos en correspondencia con el contexto histórico-cultural concreto.
- ✚ Es tanto experiencia cognitivo- instrumental que una experiencia emocional-volitiva.
- ✚ El aprendizaje es un proceso de participación, de colaboración y de interacción lo que facilita la reflexión, la evaluación crítica y autocrítica para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- ✚ Se manifiesta la dialéctica entre lo histórico- social y lo individual –personal durante la cual se construye y reconstruye el conocimiento, reconceptualización del sentido personal y significación social.
- ✚ Durante el aprendizaje se produce el tránsito de lo externo a lo interno – Ley genética general del desarrollo – de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, de la dependencia a la independencia.

Estos rasgos generales son comunes de una u otra forma a las diferentes conceptualizaciones de aprendizajes en la psicología de orientación dialéctico- materialista.

A nuestro juicio, el enfoque de aprendizaje desarrollador del colectivo de investigación liderado por Castellanos Simons ofrece un modelo coherente y orientador para la concepción de un proceso de enseñanza que tribute al desarrollo del sujeto. Cuando la autora antes mencionada habla de aprendizajes desarrolladores como aquellos que se generan de las propias contradicciones y de la necesidad creciente de aprender y de crecer, indudablemente se hace referencia implícitamente a la base del desarrollo psíquico humano que al decir de Vigotski se encuentra en la **necesidad de nuevas impresiones**.

Esta necesidad que es insaciable a diferencia de las necesidades primarias o biológicas, se canaliza eficientemente en un proceso de enseñanza que pondere la activación y autorregulación del sujeto inserto en el mismo. También, como expresión del vínculo entre lo cognitivo- instrumental y lo afectivo- motivacional, la relación de significatividad con el contenido y consecuentemente la motivación por aprender.

Una de las concepciones acerca del aprendizaje desarrollador es la planteada por la Dra. Castellanos Simons y un colectivo de investigación y se presenta como una de las posturas que anclada en la concepción histórico- cultural más se ajusta a la pedagogía y didáctica cubanas.

El colectivo de investigación mencionado con anterioridad, propone una definición de aprendizaje desarrollador que cumple con las características generales valoradas, así como las exigencias que dentro del proceso debe cumplir. “El Aprendizaje Desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.” Castellanos, D. y otros (2002)

Es evidente la dialéctica como base en el proceso de aprendizaje, así como la postura activa, consciente y transformadora y autotransformadora del aprendiz; sin embargo, igualmente se le atribuye valor al proceso de construcción colectiva, entre pares, subgrupos o grupos y en un sentido prosocial.

Para ser **desarrollador**, el aprendizaje tendría que cumplir con tres criterios básicos:

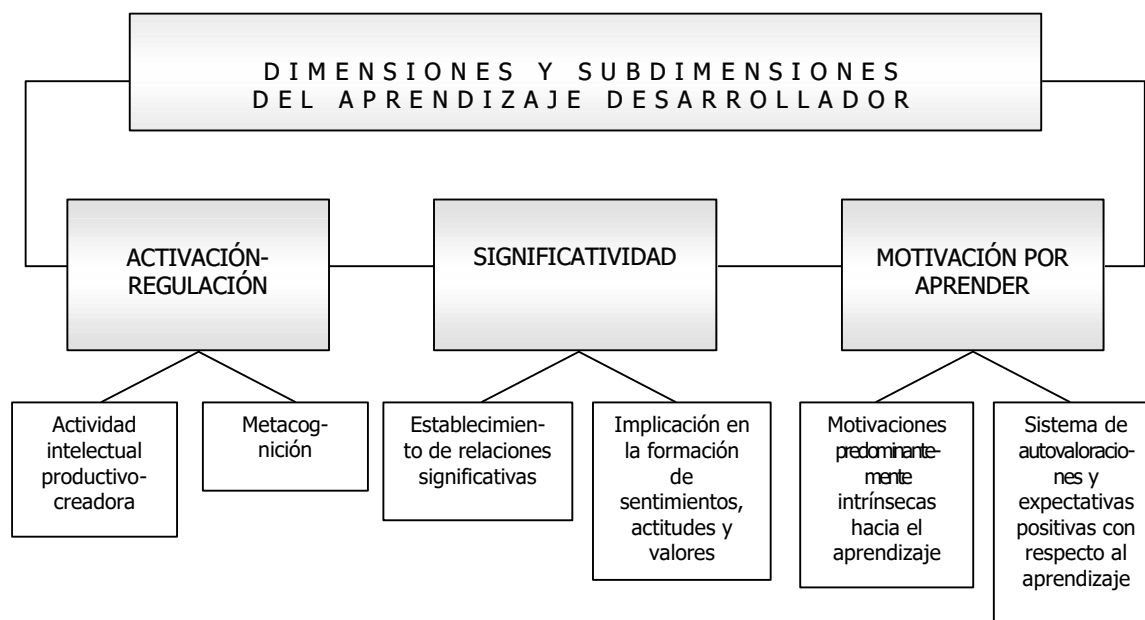
- Promover el desarrollo integral de la personalidad del educando, es decir, activar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores,

convicciones e ideales. En otras palabras, un aprendizaje desarrollador tendría que garantizar la unidad y equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y crecimiento personal de los aprendices.

- Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.
- Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades, estrategias y motivaciones para aprender a aprender, y de la necesidad de un autoeducación constante.

En esta concepción se determinan como dimensiones del aprendizaje desarrollador: la activación- regulación, la significatividad de los procesos y la motivación para aprender.

Gráficamente representado, el aprendizaje desarrollador se presenta de la siguiente forma:




Cada dimensión a su vez, se expresa en sub-dimensiones, de forma tal que:

Activación-regulación: se refiere a la naturaleza activa, consciente, intencional, de los procesos y mecanismos intelectuales en los que se sustenta el aprendizaje desarrollador y de los resultados que se obtienen.

📖 Actividad intelectual productivo-creadora (componente cognitivo): sistema de conocimientos, hábitos, habilidades, procedimientos y estrategias de carácter general y específico que deben desarrollarse en cada edad y nivel, en dependencia de la

naturaleza específica de la materia, y de la calidad que ellos deben tener para calificar un aprendizaje desarrollador.

Indicadores importantes de la calidad de los procesos cognitivos su independencia, su profundidad, su logicidad o racionalidad, su flexibilidad, su originalidad, su fluidez y su economía al desplegarse en la solución de problemas y tareas intelectuales diversas. Se enfatiza en la caracterización del pensamiento, cómo sus procesos de análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización se activan y el resultado es un aprendizaje de calidad.

 **Metacognición:** complejo grupo de procesos que intervienen en la toma de conciencia y el control de la actividad intelectual y de los procesos de aprendizaje, y que garantizarán su expresión como actividad consciente y regulada en mayor o en menor medida, de acuerdo a su grado de desarrollo.

La reflexión metacognitiva como componente de esta subdimensión se refiere al análisis de los propios procesos, es decir, conocimiento sobre el propio proceso de aprendizaje – cómo aprendo - sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento académico del sujeto, la reflexión sobre cómo las interacciones entre ellos determinan el curso y resultado de las actividades. Incluye igualmente lo que el autor denomina “sensibilidad” hacia la necesidad de realizar esfuerzos o desplegar una estrategia para solucionar determinada tarea que plantee ciertas demandas cognitivas al sujeto.

La regulación metacognitiva constituye el segundo componente de esta subdimensión y se refiere las habilidades y estrategias para regular el proceso de aprendizaje y de solución de tareas, comprende el **saber qué** se desea conseguir, el **saber cómo** se consigue y el **saber cuándo y en qué condiciones** concretas se deben aplicar los recursos que se poseen para lograrlo. En todo momento se refuerza la idea de la postura consciente del sujeto durante todo el proceso de aprendizaje.

Básico también resulta, la disposición a aprender de forma activa y estratégica, lo que implica no solo el vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo – motivacional sino también el despliegue de esfuerzos volitivos para la solución de tareas de aprendizaje, por ello se asevera que este componente metacognitivo tiene mucha implicación en la apropiación,

crecimiento y perfeccionamiento de instrumentos fundamentales para el dominio del mundo y de sí mismos.

Significatividad: en ella se integran los aspectos cognitivos, afectivos y valorativos. Hay una relación entre lo que se pretende que el sujeto aprenda y lo que significa para él ese contenido del aprendizaje.

Dentro de esta dimensión se destacan elementos relacionados con:

📖 Establecimiento de relaciones significativas en el aprendizaje, es decir, darle sentido personal a lo que se aprende. En esta concepción se plantean tres tipos de Significatividad. Estas son: significatividad conceptual, experiencial y afectiva.

La primera tiene que ver con los conocimientos precedentes, los preconceptos que pueden generar expectativas si se ha sabido dejar al estudiante en estado de insatisfacción o curiosidad ante un conocimiento inacabado. La segunda está estrechamente relacionada con las experiencias acumuladas por el sujeto y la tercera más apegada a lo emocional, se genera teniendo en cuenta la relación entre los nuevos contenidos y el mundo afectivo – motivacional del sujeto.

En resumen, el resultado del aprendizaje se expresa en la construcción de significados y atribución de sentido a las relaciones que se establecen, y este a su vez, como expresión de un proceso dialéctico y por tanto, en desarrollo constante, se inserta de una manera muy personal en el sistema de las motivaciones, propósitos y expectativas de las personas.

Los significados son construidos por los estudiantes cuando son capaces de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo conocimiento y el anterior, permeados tanto uno como otro por su subjetividad.

“Por ejemplo la observación de la flora y la fauna de una región cualquiera dará lugar a la construcción de significados distintos en el caso de un alumno que no posee conocimientos previos de biología, en el caso de un alumno que sí posee algún tipo de conocimientos de este tipo y que, por lo tanto, puede establecer múltiples relaciones de similitud y de contraste o en el caso de un alumno que puede relacionar lo observado con las actividades económicas, las formas de hábitat y las costumbres de los habitantes de la región”. (César, 1988)

Tanto la significatividad lógica del contenido a aprender como la psicológica no son suficientes, es necesario que el estudiante tenga una actitud favorable para aprender

significativamente. En la planificación del PEA resulta necesario tener en cuenta la edad del estudiante para favorecer esta actitud, el papel del docente en la dirección del proceso adquiere características diferentes atendiendo a este aspecto.

Otros elementos que intervienen en la construcción de la significatividad son los referidos a la percepción que tiene el estudiante de la escuela, del profesor y de sus actuaciones, sus expectativas con respecto al proceso de enseñanza, sus motivaciones y posturas.

📖 Implicación en la formación de sentimientos, actitudes y valores. La significatividad que para el sujeto tiene un aprendizaje puede estimular la educación de sentimientos, actitudes y la expresión de mayor estabilidad, valores.

En la medida en que los aprendizajes están plenos de Significatividad esto contribuirá a la formación y defensa.

Motivación para aprender: en ella se integran los procesos motivacionales que estimulan, sostienen y dan una dirección al aprendizaje. De sostenerse estas motivaciones el proceso estaría apuntando al autoperfeccionamiento y autoeducación del sujeto.

Las sub-dimensiones son:

📖 Motivaciones predominantemente intrínsecas hacia el aprendizaje

Su propia denominación lo explica y es que los móviles del aprendizaje, lo que impulsa al sujeto a aprender se encuentran localizadas en el propio contenido del aprendizaje. También se genera a partir de la satisfacción que el sujeto experimenta no solo con el resultado del aprendizaje sino también durante el despliegue del proceso y los sentimientos que se van educando durante el mismo.

📖 Sistema de autovaloraciones y expectativas positivas con respecto al aprendizaje escolar
El conocimiento de sí, el concepto de sí mismo, posibilidades, limitaciones, potencialidades y facilita al sujeto establecer sus metas de aprendizaje las que independientemente de que su alcance depende de su propio desarrollo real y potencial, si son objetivas se convierten en pivote del desarrollo. Aquí tanto la autovaloración de posibilidades en n área determinada de las ciencias o en sentido general.

Autoestima objetiva positiva, condiciona expectativas positivas y por tanto una actitud pro- aprendizaje, confianza en sí mismo lo cual impulsa al sujeto a que persevere y obtenga resultados positivos.

A modo de conclusión: El grado en que las personas atribuyen los resultados de su actuación a factores internos o externos, estables o inestables, controlables o no controlables, constituye también una expresión del desarrollo y particularidades de su sistema autovalorativo, y condicionan sus expectativas y su disposición a esforzarse y a ser activo y estratégico en su aprendizaje (Castellanos, 1999; Castellanos y Grueiro, 1999; Pozo, 1996). ¿Cómo promover un aprendizaje desarrollador? Algunas estrategias pedagógicas.

Estrategia pedagógica para dirigir el proceso de aprendizaje de los estudiantes con un enfoque desarrollador:

Lograr un aprendizaje desarrollador demanda del profesor, estructurar, acciones que teniendo como base el diagnóstico integral individual y grupal, promuevan la apropiación de estrategias pedagógicas trabajando en ZDP.

La **enseñanza desarrolladora** es aquella que centra su atención en la dirección científica de la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa de los escolares; que propicia la independencia cognoscitiva y la apropiación del contenido de enseñanza, mediante procesos de socialización y comunicación; que contribuye a la formación de un pensamiento reflexivo y creativo. Como resultado, el estudiante opera con la esencia, establecer los nexos, las relaciones y aplica el contenido en la práctica social; lo cual promueve la valoración personal y social de lo que se estudia, así como al desarrollo de estrategias metacognitiva que contribuyen a la formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control, cumpliendo de esta forma funciones instructivas, educativas y desarrolladoras.

Para dirigir el aprendizaje de los estudiantes con un enfoque desarrollador es necesario tener en cuenta las siguientes acciones que conforman una **estrategia pedagógica**:

- Estructurar el proceso a partir del protagonismo del estudiante en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje, orientado hacia la búsqueda activa del contenido de enseñanza.
- Partir del diagnóstico de la preparación y desarrollo del estudiante. Atender las diferencias individuales en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.

- Organización y dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, desde posiciones reflexivas del estudiante, que estimulen el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognoscitiva.
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y el alcance del nivel teórico, en la medida en que se produce la apropiación de los procedimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.
- Orientar la motivación hacia la actividad de estudio y mantener su constancia.
- Desarrollar la necesidad de aprender y entrenarse en cómo hacerlo.
- Desarrollar formas de actividad y comunicación que permitan favorecer el desarrollo individual, logrando una adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo en el estudiante de estrategias de aprendizaje, las más afines a sus características depende en gran medida, de la estructuración del proceso de enseñanza, las situaciones de aprendizaje que se construyen, se resuelven, se controlan y evalúan.

En la literatura científica desde diferentes ramas del saber se conceptualiza el término estrategia y de una forma u otra se aprecia consenso en cuanto a identificarla con un grupo de acciones y/o procedimientos organizados de forma secuencial y orientada hacia un objetivo o meta general.

Las estrategias comprenden el plan diseñado deliberadamente con el objetivo de alcanzar una meta determinada, a través de un conjunto de acciones (que puede ser más o menos amplio, más o menos complejo) que se ejecutan de manera controlada. (Castellanos Simons, Castellanos Simons, & Llivina Lavigne, 2002)

Sobre la base de la definición de aprendizaje asumida, se caracteriza a las estrategias de aprendizaje como "... todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. Están pues conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficaz" (Ibídem, 86)

Consecuentes con la concepción de aprendizaje desarrollador, sus dimensiones e indicadores, los investigadores antes mencionados clasifican diferentes tipos de estrategias

de acuerdo a estos componentes: Un criterio es según la función que cumplen en el proceso de aprendizaje y pueden ser: cognitivas, metacognitivas y de auxiliares.

Las cognitivas son aquellas que el estudiante utiliza para adquirir, comprender, y fijar la información en función de determinadas metas de aprendizaje. Se dividen en:

Estrategias de repetición se desarrollan a través de acciones simples como repetir, o un poco más complejas, como subrayar o destacar parte del material, copiarlas, etc.

Estrategias de elaboración implican ya un nivel particular de transformación del material, y proporcionan, en este sentido, claves o palabras claves para su posterior recuperación.

Entre los recursos que se utilizan en estos tipos de estrategias están el uso de rimas, abreviaturas, de diferentes “trucos” o recursos mnémicos (mnemotécnicos) para fijar el material. En su forma más compleja implica generar metáforas y analogías, o inventar textos para asegurar la fijación y el recuerdo posterior.

Estrategias de organización promueven una transformación cognitiva y por ende, una comprensión profunda de la información. El sujeto selecciona la información adecuada y establece los nexos esenciales entre los elementos de la información a aprender. Facilita la utilización del contenido con vistas a inferir y generar nueva información.

Las estrategias de organización pueden dividirse en dos grupos: las que se apoyan básicamente en la habilidad para clasificar (por ejemplo, agrupar, formar categorías de objetos, hechos, fenómenos, conceptos, etc.) y las que se apoyan en la habilidad de jerarquizar (por ejemplo, identificar estructuras y relaciones dentro y entre ellas, establecer redes de conceptos, usar los mapas conceptuales para representar los fenómenos, su jerarquía y sus vínculos, etc.).

Todas las estrategias de aprendizaje son válidas y su validez depende de muchos factores, por ejemplo, las características del material y el objetivo de aprendizaje, los dominios del docente, el diagnóstico integral del estudiante entre otros y las condiciones objetivas en las que se desarrollará el proceso; sin embargo, se enfatiza en la utilización de las que integran el grupo referido a la organización, por cuanto su efectividad depende de la comprensión profunda del material a estudiar.

Las estrategias metacognitivas permiten la regulación del proceso de aprendizaje sobre la base de la reflexión y el control del aprendizaje. La implementación de las mismas permite que el sujeto evalúe su propio proceso de aprendizaje, concientice cuáles son sus estilos

preferidos de aprendizaje, los potencie y establezca, incluyen la orientación, planificación, supervisión y evaluación del proceso, así como su rectificación cuando es necesario y se erigen en componente esencial del aprendizaje autorregulado.

Finalmente, las estrategias de apoyo al aprendizaje, llamadas también, estrategias de manejo de recursos, incluyen el autocontrol emocional, el manejo del tiempo, la demanda de ayudas, estructuración de los ambientes de aprendizaje, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez Valdivia, I. (2003). *La autorregulación del comportamiento humano desde la Teoría de L.S. Vigotski*. Villaclara: soporte digital.

Alvarez Valdivia, I. (2003). *La autorregulación del comportamiento humano desde la Teoría de L.S. Vigotski*. Villaclara: soporte digital.

Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B., & Llivina Lavigne, J. (2002). *Aprender y Enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.

Castellanos Simons, B. (2000). La visión humanista acerca de la educación y el aprendizaje. *soporte digital*, 12.

César, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 131-142.

Cornejo Chávez, R. R. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 155- 175.

Labarrere, A. (1997). Interacción en ZDP ¿qué puede ocurrir para bien y qué para mal? *Pedagogía*, 3.

Labarrere Sarduy, A. (1997). Interacción en ZDP ¿qué puede ocurrir para bien y qué para mal? *Pedagogía 1997*, (pág. 29). La Habana.

Morena Padilla, L. y. (1998). Escuela histórico- cultural. *Educación*, 6.

EL DEVENIR DE LAS ARTES EN CUBA; PERSPECTIVA DE ANÁLISIS DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS HUMANIDADES

Autora: Dr. C Ivis Nancy Piedra Navarro¹⁰

RESUMEN

En este trabajo, sobre la base de criterios respecto a la didáctica de las humanidades se abordan con énfasis en una mirada bien particular, el devenir de las artes en Cuba. En su contenido se concretan aspectos que conforman el material básico del curso "El devenir de las artes en Cuba" que se imparte en el Programa de Maestría "Didáctica de las Humanidades" de la Universidad de Matanzas. Adentrarse en el mundo de las artes respetando los recursos expresivos de cada manifestación artística permite que se le reconozca como medio de comunicación desde el que se logra una influencia en el ser humano que permite contribuir a su formación, atemperada a las exigencias del contexto socio histórico y por ende cultural en el que interactúe.

Palabras clave: educación artística, innovación, interdisciplinariedad, cultura

ABSTRACT

In this work, based on criteria regarding the didactics of the humanities, the future of the arts in Cuba is approached with emphasis on a very particular look. Its content specifies aspects that make up the basic material of the course "The future of the arts in Cuba" that is taught in the Master's Program "Didactics of the Humanities" at the University of Matanzas. Entering the world of the arts while respecting the expressive resources of each artistic manifestation allows it to be recognized as a means of communication from which an influence on the human being is achieved that allows to contribute to their formation, tempered to the demands of the socio-historical context and therefore cultural in which it interacts.

Keywords: arts education, innovation, interdisciplinarity, culture

RÉSUMÉ

Dans cet ouvrage, basé sur des critères relatifs à la didactique des sciences humaines, l'avenir des arts à Cuba est abordé avec un accent très particulier. Son contenu précise les aspects qui constituent le matériel de base du cours "L'avenir des arts à Cuba" qui est enseigné dans le programme de maîtrise "Didactique des sciences humaines" à l'Université

¹⁰ Orcid: 0000- 0002- 8613- 0791 Dr. C Pedagógicas, Licenciada en Educación Musical, Profesora Titular. Profesora del curso Devenir de las artes en cuba de la Maestría en Didáctica de las Humanidades. Par académico Redipe desde 2018. Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas, Cuba. ibis.piedra@umcc.cu

de Matanzas. Entrer dans le monde des arts tout en respectant les ressources expressives de chaque manifestation artistique lui permet d'être reconnu comme un moyen de communication à partir duquel se réalise une influence sur l'être humain qui permet de contribuer à leur formation, tempérée aux exigences de la société -contexte historique et donc culturel dans lequel il interagit.

Mots clés: éducation artistique, innovation, interdisciplinarité, culture

INTRODUCCIÓN

Las dimensiones que se identifican en el campo de la Didáctica de las Humanidades: psicología, pedagogía, la experiencia acumulada por los colectivos y profesores innovadores en la praxis en el aula, así como, la de las ciencias que dan nombre a la disciplina Humanidades permite dejar claro la implicación del arte en este campo. Especial significado adquieren las relaciones que desde el contexto de la didáctica se establecen entre los actores que participan del proceso de enseñanza- aprendizaje. En el dialogar constante se potencian enfoques personológicos en la dirección del aprendizaje en aras de contribuir a la formación de un pensamiento complejo e integrador, tal como es la vida y las situaciones a las que el hombre se enfrenta en su cotidianidad.

Desde esta perspectiva no se pueden obviar las influencias que van más allá de los espacios de autoridad de las escuelas o las universidades como lo son: el mercado editorial, las librerías, la crítica especializada y los medios de comunicación (televisión, radio, video, cine, etc.).

La práctica educativa, en cualquiera de sus diversos escenarios ha de tener una orientación comunicativa, dialógica, propiciadora de la construcción del conocimiento al presentar el contenido de forma tal que contribuya al desarrollo integral de los componentes de la personalidad: cognitivos, afectivos, motivacionales, axiológicos y creativos. Es necesario estar conscientes de los fines que persigue y percibir la evaluación como un proceso que garantice en la retroalimentación una posibilidad para modificar el curso del aprendizaje ante los errores o en el reforzamiento ante los éxitos, ante la capacidad del hombre para proyectar métodos propios de autorregulación y autoevaluación.

Como resultado del quehacer investigativo de la autora de la presente ponencia, el que se concretan en el trabajo de tesis de doctorado (Piedra, 2008) se asumen posiciones desde las que se defiende, que en el campo de las artes la dimensión humanista en el contexto de la

didáctica requiere que se enfatice en que el hombre encuentra en el arte una vía para satisfacer su necesidad de expresión en relación con conflictos sociales. La obra artística es capaz de conducir hacia la reflexión sobre ellos. Reconoce, además, que constituye una forma que permite introducir un sistema de valores y una perspectiva de análisis que lo convierte en instrumento para evaluar su significación social. Al concebir el arte como producto del reflejo subjetivo de la realidad objetiva, se establece una relación entre sujeto-objeto, concebido este último al asumir el criterio de Bidot como “el producto artístico que es presentado para el disfrute del público.” (Bidot, 1990, p. 53) En tanto, se concibe como producto artístico el resultado de la actividad artística, es decir, la creación y reproducción de obras de las artes visuales, musical, literaria, cinematográfica, representación danzaria o teatral.

Si aceptamos que el arte no se verifica totalmente en sus obras concretas, sino en las singulares individualidades de quienes lo reciben, nos será fácil entender que el arte puede y debe ocupar entonces un lugar en la movilización actual de las sociedades para salvarlas de la autodestrucción desde sus propias esencias renovadoras.

Se hace necesario entonces la construcción de una comunidad de receptores del arte entendida esta como la conjunción de individualidades capaces de compartir códigos ético-estéticos y artísticos semejantes, educada de modo que quiera nutrirse espiritualmente con las creaciones artísticas. En tal sentido se ha de priorizar la noble misión del arte de educar. Lo expuesto con anterioridad permite entender que la sistematización en relación el devenir de las artes en Cuba desde la perspectiva de análisis de la didáctica de las humanidades requerirá prestar atención a cuestiones relacionados con el componente didáctico en correspondencia con principios y postulados enarbolados desde la política cultural y educacional del país.

DESARROLLO

En la formación humanística deben interactuar: el hombre como objeto de las ciencias humanas y, las regularidades que se identifican en el propio proceso de su formación. En esta labor no debe olvidarse la importancia del concepto de sistema. La generalización, por otra parte, no niega la especificidad de cada ciencia o saber, pues el desarrollo de ellas en particular enriquece la didáctica de las humanidades y el desarrollo de esta, a su vez, estimula el de las particulares (Historia, Lengua y Literatura, Educación Plástica o Musical).

La autora de la presente ponencia considera pertinente precisar que el reflejo humano de la realidad, a partir de la relación sujeto - objeto (producto artístico), se expresa en tres componentes que operan de forma sistémica: cognitivo, afectivo y comportamental:

- cognitivo: reflejo del conocimiento de las propiedades y relaciones esenciales de los objetos y procesos.
- afectivo: como reflejo de los significados de los objetos para el sujeto.
- comportamental: reflejo de los objetos y procesos a través de los estados anímicos, sentimientos y actos voluntarios.

En la relación entre sujeto- objeto, lo primero que se establecen son vivencias que conllevan a que el individuo asuma determinada posición ante el producto artístico. En la valoración que se realice sobre dicho producto se considera la relación entre vivencias y el conocimiento que el sujeto posea sobre el mismo. El componente comportamental se reconoce mediante la expresión por parte del sujeto de estados anímicos, sentimientos y actos voluntarios, como consecuencia del reflejo de lo afectivo y lo cognitivo.

A decir de Frómeta (2004) todo ello funciona cuando el perceptor establece la necesaria distancia estética con la obra para poder percibirla justamente. Porque la obra de arte refleja la realidad, pero no es la realidad misma. La autora de referencia enfatiza en que la distancia estética permite separar la valoración estética de la obra, de la valoración de los hechos representados en ella. Esto a su vez, es necesario para que la percepción de la obra de arte se lleve a cabo según las leyes y la lógica del arte, que no son idénticas a las leyes y la lógica de los acontecimientos que representa.

Esto es importante para poder ubicar el lenguaje expresivo de la obra y decodificar su mensaje. A partir de este momento se hace intensa la relación entre obra y perceptor, de manera que ubicará su estilo, período o tendencia, su autor, sus relaciones con el momento histórico, como lo recoge y por qué: también, en qué medida se traducen los sentimientos o ideas que animaron al artista, el lenguaje formal de la obra y lo que aporta en el sentido técnico.

La implicación del arte en el contexto de la didáctica de las humanidades compromete con la necesidad de especificar aspectos que constituyen referentes de interés. En este sentido la intertextualidad se reconoce como un fundamento al abordar las artes en el campo de la didáctica de las humanidades. Al respecto, en el contexto de la presente ponencia se reafirma

la pertinencia del criterio de Rosario Mañalich al plantear que la intertextualidad: no es más que la asociación de textos escuchados, observados, leídos o dialogados. (Mañalich, 2004)

De igual manera se hace incuestionable la valoración de conceptos como el de interdisciplinariedad y creatividad entre los que se establecen nexos que no se puede desconocer como procedimiento metodológico, indispensable en la dirección del aprendizaje. Por tanto, contribuyen al desarrollo de las disciplinas académicas del área de las humanidades y su didáctica integradora.

El hombre y el conjunto de influencias que se ejercen durante su proceso formativo, fundamentado en la intertextualidad, interdisciplinariedad y creatividad constituyen el centro de atención al abordar el tema de la didáctica de las humanidades.

En este contexto de análisis especial atención requiere las particularidades del arte como medio de comunicación. Las obras artísticas, al reflejar la realidad, se convierten en un símbolo-representación y adquieren entonces un carácter semiótico. En tanto signo, en la obra confluyen elementos naturales y sociales que establecen determinado código, condicionado por toda la riqueza cultural y el momento histórico concreto del individuo.

En cada manifestación del arte se identifican recursos que permiten desde procesos de integración, filiación o, el establecimiento de relaciones aleatorias provocar un resultado que se concreta, bajo el cumplimiento de leyes, principios y categorías estéticas en lo que se ha de denominar obra de arte.

se llama la atención en que mientras en la música se le atribuye este valor a los sonidos, en la danza a los movimientos corporales, en el teatro a la gestualidad por su parte, las artes visuales, manifestación que se percibe a través de los analizadores visuales son formas en el espacio y de su manera particular de existencia física pueden ser clasificadas en:

Bidimensionales (largo y alto): pintura, grabado, fotografías, textiles, entre otras.

Tridimensionales (largo, alto y profundidad): cerámica, escultura, orfebrería. Todo el mundo de objetos propios del diseño industrial.

Espaciales (la intencionalidad es utilizar un espacio interior previamente diseñado): arquitectura, jardinería, diseño urbano.

Cinéticas (imagen en movimiento): cine, televisión, video, danza, teatro.

Para el análisis de cada una de las manifestaciones artísticas desde la referencia obligatoria a obras artísticas es importante trabajar en función de contribuir al desarrollo de la

habilidad apreciativa en quienes participan de las actividades, los que desde la propia actividad apreciativa se reconocen como receptores y a la vez público que tiene la posibilidad de disfrutar de las mismas. Ocupa un lugar importante tener presente las invariantes funcionales al ser reconocida la apreciación como habilidad. estas se concretan en:

- Observar de manera general el objeto de apreciación.
- Descomponer el objeto de apreciación en cada una de sus partes.
- Analizar el tratamiento dado a cada uno de los componentes del lenguaje artístico en el objeto apreciado.
- Integrar las partes del objeto apreciado para arribar a un juicio de valor.
- Justificar el placer o el rechazo que provoca el objeto de apreciación.

En el proceso apreciativo se ha de tener en cuenta también el sistema semiótico a que pertenece el signo dado. La obra se comporta como un signo-representación para el perceptor, quien debe poseer los elementos necesarios para decodificar el mensaje. Para ello, necesita conocer estilos, escuelas, artistas, teorías e historia del arte en su estrecha relación con la estética y, por supuesto, el lenguaje formal de las diferentes manifestaciones artísticas.

Analizar el comportamiento del devenir de las artes en Cuba, conlleva a que se reconozca el arte como medio de expresión y catalizador de conflictos sociales lo que impone como consecuencia hacer referencia a cuestiones referidas a la política cultural de la revolución cubana.

La política cultural de la revolución cubana, catalogada como martiana, antidogmática, creadora, y participativa enarbola como uno de sus principios “El culto a la dignidad plena del hombre” proclamado por José Martí y establecido como Ley Primera de la República de Cuba por la Constitución. Mediante este principio se reconoce el desarrollo libre e integral del individuo desde la apropiación de la cultura.

En relación con aspectos referentes a la actividad cultural los que mantienen vigencia desde el año 1977, en sus documentos normativos se refiere que, tanto en la música, como en las demás manifestaciones del arte y la literatura, se concentrara el esfuerzo en:

1. Trabajar en el desarrollo de formas propias y valores culturales revolucionarios.

2. Desarrollar el conocimiento de los valores culturales de los pueblos latinoamericanos.
3. Asimilar lo mejor de la cultura universal, sin imposición extranjera.
4. Desarrollar programas con fines didácticos en los que se estudie el carácter y origen de la música cubana.

En la sociedad contemporánea ante las continuas amenazas por implantar una cultura global que deje al margen a las culturas propias de los países, la política cultural cubana es renovada, manteniendo su irreversibilidad. En informe a la Asamblea del Poder Popular del año 2003 así como en declaraciones de Abel Prieto (2007), exministro de Cultura se reconocen los principios que esta enarbó en los inicios de la Revolución Cubana. Al respecto el Modelo Cultural Cubano declara cuatro principios fundamentales:

1. Democratización masiva: llega a todos sin distinción alguna.
2. Formación de un público receptor culto para todas las manifestaciones del arte: crean a nivel de masas una capacidad para apreciar y dominar los códigos artísticos de una forma profunda.
3. Exigencia de la calidad: evitando el fomento de una pseudocultura para consumo del pueblo. Es importante señalar el empleo de las nuevas técnicas de la comunicación y la información como: la televisión, el video y la computación para la difusión de la educación y la cultura.
4. Defensa de la cultura nacional desde una vocación universal. La defensa de la tradición cubana implica tanto a la cultura popular como a la llamada alta cultura; al mismo tiempo defiende la riqueza de la cultura universal dentro de Cuba.

En el momento en que transcurre el siglo XXI mantienen vigencia las palabras de Abel Prieto quien, ante el riesgo que representa para mantener los valores e ideales de la Revolución las características del mercado y de las sociedades capitalistas es del criterio: “Nuestro objetivo ha de ser, pues, el de intentar que la gente esté preparada interiormente para decidir por sí misma que ve, y que no ve y pienso que para afrontar este reto la clave está en la calidad de la educación.”

Hacer referencia al devenir de las artes en Cuba compromete con valorar el comportamiento de cada una de sus manifestaciones durante el transcurso de los períodos históricos: colonia, neocolonia y revolución en el poder.

Marcado por el tránsito de un proceso de conquista y colonización en el que es manifiesto la imposición cultural por una potencia para ese entonces como la europea representada por una población española que arribó a Cuba en calidad de hegemónica le prosigue, haciendo gala de un poderío económico importante que suplantó al hispano sobre la base de una injerencia subyacente, un imperio norteamericano que permea de valores culturales los representativos de Cuba. Resulta innegable que con el paso del tiempo en cada una de las manifestaciones artísticas se evidencian estos rasgos.

El tratamiento al proceso revolucionario en el sector cultural entonces, debe partir de la situación durante los tres primeros años de Revolución (1959-1961), los que marcaron pautas en lo relativo al quehacer y promoción cultural.

En tal sentido se reconoce la creación del Consejo de Cultura, el movimiento de aficionados, papel que jugaron, los primeros instructores graduados en la Habana que fueron a prestar servicios a la localidad. Constitución del Ministerio de Cultura en 1976 y la política cultural trazada para la institucionalización de la cultura, la creación de las diez instituciones culturales básicas: librería, biblioteca, museo, casa de cultura, cine, tienda del Fondo de Bienes Culturales, banda, grupo de teatro, galería de arte, grupo danzario. Es distintivo la preocupación por realizar eventos y festivales artísticos en los que se presentaran muestras, resultado de la creación en cada una de las manifestaciones.

Se reconoce la importancia de la defensa y rescate de las manifestaciones de la cultura popular tradicional propias de cada territorio como respaldo a la reafirmación de la identidad local.

El tema referido a las tradiciones y manifestaciones de la cultura popular local ha de ser analizado en el contexto nacional sin obviar las tradiciones, costumbres y, creencias, cubanas, acercándolo a las particularidades de la localidad para resaltar aquellas predominantes que identifican el territorio.

Importancia adquiere entonces precisar las definiciones de Cultura Popular y de Tradición y los elementos que integran la formación étnica y cultural del cubano así como definiciones de patrimonio, patrimonio cultural, patrimonio cultural tangible o material patrimonio cultural intangible o inmaterial.

Especial significado adquirirán las manifestaciones del patrimonio intangible o inmaterial como:

- Literatura oral: Leyendas, cuentos, anécdotas, refranes, pregones, coplas, adivinanzas, trabalenguas, piropos.
- Creencias populares: culto mariano. conjuros o exorcismos, agüeros, supersticiones, cultos sincréticos, espiritismo, adivinación.
- Medicina verde. Su aplicación popular.
- Costumbres en diferentes épocas en Cuba y en la localidad.
- Personajes populares locales.
- Festejos populares más tradicionales en la localidad en las diferentes épocas.
- Bailes populares.
- Artesanía

La concreción de todo este devenir se identifica con exponentes como Fernando Ortiz (1881- 1969) a quien se le debe, que, como resultado de profundos estudios sobre la cultura cubana, nos permitiera entender por qué encontramos en ella la presencia no solo del español y el africano sino también del francés, chino, entre otras culturas. El referido intelectual cubano identifica con el término transculturación al proceso, que, si bien explica lo concerniente a la conformación de la cultura de varios países del continente americano, en el contexto de esta conferencia se asumirá como referente para adentrarnos en aspectos referidos a la música y la danza en Cuba.

Con el término transculturación se expresan las diferentes fases del proceso transitorio de una cultura a otra porque ésta no consiste únicamente en adquirir una distinta cultura que es lo que en rigor indica la voz angloamericana aculturación, sino que el proceso indica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse parcial desculturación y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de neoculturación.(Miguel Barnet, “Fernando Ortiz y su contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar”).

Lejano y a la vez cercano resultan, al interpretar el proceso de conformación de la cultura cubana, acontecimientos relacionados con los procesos de descubrimiento (1492), conquista y colonización (desde inicios del siglo XVI). Ello se debe a que en la conformación de la cultura cubana se reconocen principalmente el aporte hispano y africano. El primero referente al legado de España quien descubrió, conquistó y colonizó la

Isla; el segundo, aportado por una población procedente de África que llega a Cuba en calidad de esclava sustituyendo a la fuerza de trabajo que hasta el momento recaía sobre el aborígen cubano, población que en el período de la colonización ya estaba casi en extinción.

A consideración de la autora de la presente ponencia en el contexto del curso “El devenir de las Artes en Cuba” se ha de enfatizar en obras cumbres de la cultura artística cubana desde las que se pueda analizar el tratamiento dado a los medios expresivos a partir de las particularidades de cada manifestación artística. De igual manera constituye un aspecto significativo ofrecer herramientas que permitan desde el análisis de la obra entender las particularidades de la época lo que conlleva a asumir una posición apreciativa- valorativa.

Por citar ejemplos que demuestran lo planteado con anterioridad es importante hacer referencia a:

Obras como “Espejo de Paciencia” escrita por el español Silbestre de Balboa en 1603, identificada como la primera obra de la literatura cubana, cuyo valor cultural es relevante por ofrecer una acertada visión de la situación histórica de la época colonial muestran el encuentro de las influencias culturales y artísticas al presentar en la obra con valor estético la heterogeneidad étnica de la población como parte de la que se reconoce el empleo de elementos de procedencia indígena, la palabra “criollo” como definición de rasgos esenciales de la posterior cubanía, así como, la valoración que se hace del negro.

El primer maestro criollo de música, el mestizo Miguel Velázquez, quien desarrolló sus funciones en la Scholatría de Santiago de Cuba a partir de 1563.

En el panorama cultural cubano, referente a las artes visuales hay una constante; las fortificaciones. Los castillos y fortalezas de toda Cuba constituyen aún admirables conjuntos en los cuales, de forma única en comparación con el resto de los países del continente americano, se conjugaron las técnicas constructivas europeas y las particularidades naturales: suelo, clima y posición geográfica de Cuba.

Representativo del pueblo cubano lo constituye el gusto por la música y la danza, entendida esta última como forma de expresión que por su carácter recreativo se denomina baile.

En materia de música y danza se reconoce el legado hispano y africano expresado en formas de canto, baile e, instrumentos musicales

El paso del tiempo, marcado por el sentimiento e idiosincrasia de una población naciente, el criollo, trajo consigo que todo ello deviniera en que en los formatos instrumentales de las agrupaciones que interpretan música cubana se fusionen instrumentos de cuerda y de percusión. El tratamiento melódico rítmico le imprime un sello distintivo a la música cubana.

Sobrepasar las barreras entre lo culto y lo popular conllevó a que la variedad de música cubana se identifiquen como géneros de música popular no obstante a que necesariamente haya que hacer distinciones en aquellas con marcada intencionalidad para ser bailada (música popularailable). Los puntos de contacto entre alguno de estos géneros repercutió en que para su estudio en algún momento fueron agrupados en lo que se hizo llamar como complejos genéricos de la música cubana. Agruparlos de esta manera no significó la pérdida de sus especificidades, al contrario, permitió demostrar la evolución de la música.

Se identifican como complejos: el del Punto, la Rumba, el Danzón, el Son y la Canción. No obstante, constituye una exigencia prestar atención al comportamiento de la música de concierto en la que desde el siglo XIX en Manuel Saumell, Ignacio Cervantes y José White; en Amadeo Roldán Y Alejandro García Caturla en el XX y; Harold Gramatges, Loe Brower, entre otros en el XXI se reconoce a los responsables de que expresiones que identifiquen a la nación estén presentes en este tipo de música.

A partir de todo este caudal en materia de arte y lo significativo de su tratamiento en los procesos formativo de la personalidad importante resulta hacer referencia a la inclusión de las artes en los currículos escolares (Mesa y Piedra, 2017) , defendido en foros internacionales, entre ellos la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística desarrollada en Lisboa en el año 2006, al aumentar las propuestas para lograr un equilibrio entre la cultura material y la cultura espiritual de las personas, pues frente al pragmatismo neoliberal que privilegia la materialidad del capital, se ratifica la idea Huyghe de que “el ser aislado o la civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral.” (Huyghe, 1977, p. 32)

El consenso actual es que la educación artística, entendida como el proceso socialmente orientado a la creación y desarrollo de una actitud crítica ante el arte, sobre la base de la comprensión, apreciación, valoración y creación de la belleza en el arte, como resultado de los conocimientos artísticos adquiridos y donde se insiste en privilegiar la experiencia

perceptiva y el ejercicio de la expresión, más que la transmisión de información asuma las artes como lenguajes, concebidas como otras formas de conocer el mundo, diferentes y no excluyentes del saber científico; para ayudar a formar personas con inteligencias múltiples, capacidad expresiva, sensibilidad e imaginación; conscientes de sus potencialidades y capaces de disfrutar sus culturas. Ha quedado bastante establecido que las artes deben participar en la educación para todos, con fines de iniciación, sensibilización, expresión y apreciación estético-artística.

El breve ordenamiento histórico-lógico realizado acerca de la teoría de educación por el arte entendida esta como accionar educativo transdisciplinario muy cercano a la educación estética, pero concentrado en el terreno de lo artístico. Contempla vías formales y no formales basadas en educar mediante la provocación de vivencias artístico-estéticas en cualquier espacio social, inclusive sin la presencia del arte, pues el maestro educa artísticamente “cuando las actividades escolares conducen al niño al descubrimiento del mundo que le rodea y de sus relaciones de orden y armonía; cuando la autoridad del maestro está hecha de amor y conocimiento y el niño se deja conducir por su experiencia que le ayuda a crecer.” (Cossettini, 1977, p.14) Cualquiera que sea el contenido a asimilar, pero todavía más si se trata de expresar logros, el maestro logra lo mejor de sus alumnos con una relación plétórica de ternura; es en esta relación de respetuosa horizontalidad y involucramiento afectivo donde se facilita para ambos, vencer el miedo, la incertidumbre y la indecisión ante lo nuevo que entraña todo desarrollo.

La educación artística es educación por el arte, pero desde una perspectiva curricular precisa y formalizada en programas escolares y espacios asignados para que los alumnos exploren, aprecien, se expresen en lenguajes artísticos específicos y en dicho acercamiento, se aproximen a los saberes técnicos elementales de las artes; pero, sobre todo, para enriquecer su espiritualidad y los medios personales de interrelación con los otros. Se busca formar así a un pueblo de hombres y mujeres que practiquen y disfruten actividades artísticas propias de su identidad sociocultural y de otras culturas como formas estéticas de comunicación, lo cual tiende a tomarse cada vez más en cuenta por los organismos internacionales (UNESCO, UNICEF, INSEA, OEI, entre otros), como un importante indicador del desarrollo integral humano alcanzado por los países, al expresar el alto grado de socialización e individualización que caracteriza la calidad de vida de sus habitantes.

La educación por el arte y la artística presuponen que junto a la función socializadora de la educación se conciba que: “El primer deber de un hombre es pensar por sí mismo”. (Martí J. , 1991, p.81), para lo cual se propone también potenciar en los seres humanos el desarrollo de la libertad de pensamiento, de juicio crítico, de sentimientos y de imaginación que requieren para desplegar sus potencialidades y crecer cada vez más autorregulados y comprometidos con el desarrollo sostenible del medio sociocultural en que viven. La educación por el arte o artística se ha fortalecido en los currículos escolares básicos para que el proceso educativo incentive en los alumnos: la autonomía, el goce, el respeto, la expresión, la participación, la esperanza, la autorrealización, la improvisación, la vivencia, el descubrimiento, el encuentro, el estímulo, la integración y en fin, el mejoramiento de su calidad de vida y desarrollo integral humano.

CONCLUSIONES

Cuando pensamos en la implicación del arte en el contexto de la didáctica de las humanidades, muchas son las ideas que vienen a la mente. Esto está dado por la propia naturaleza del mismo lo que conlleva a que en ocasiones sin estar conscientes de ello se convierte en recurso para el proceso formativo de la personalidad.

Comprometido con una forma peculiar de la actividad humana, el hombre recibe vivencias y experiencias que llegan a convertirse en convicciones por el gran caudal de valores espirituales que contiene la imagen artística.

Al apreciar estéticamente una obra de arte se recibe y crea valores que a través de convicciones se reflejarán de alguna manera en la acción social del individuo, aunque no hay que entender esto como una relación directamente proporcional, porque en la formación de valores no incide directamente la apreciación de las artes, en su íntima relación teórico-metodológica. En ello influye el contexto socio-histórico y de cada país a partir de lo que se reconocen valores culturales a partir de intenciones expresadas en su política cultural y educacional.

Se reconoce entonces la capacidad que tiene el arte de movilizar lo más humano de nuestra especie y por su plurifuncionalidad, es una vía eficaz en la formación de valores universales.

La apreciación de las artes hay que entenderla no como un adorno de la personalidad o un refinamiento espiritual, sino como un poderoso medio instructivo-educativo.

Se puede entender que en Cuba a partir de que se reconoce la riqueza cultural del territorio constituye un imperativo resaltar desde lo político, social, educacional y cultural, propiamente dicho, lo más auténtico de las manifestaciones artísticas. Se crean entonces las vías y espacios para emplearla como recurso que contribuya a la formación de la personalidad de cada ciudadano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bidot, J. M. (1990). *Historia de la música*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- Compilación. (1977). *Documentos de la política cultural de la revolución cubana*. La Habana: Ciencias Sociales
- Cossettini, L. (1977). *Del juego al arte infanti*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Declaración del Secretario de la UNEAC (2007). La Habana, jueves 18 de enero del 2007 Año 11/ número 18 (Granma) (<http://www.granma.cubaweb.cu/2007/01/18>)
- Frómeta, C M. (2004) Educación estética y apreciación de las artes visuales en la formación de una cultura general integral. *En: Didáctica de las Humanidades. Selección de Textos*.
- Huyghe, R. (1977). *El arte y el hombre*. Barcelona: Planeta.
- Mañalich, R. (2005). *Didáctica de las Humanidades*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1991). *Obras Completas, Tomo 19*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Mesa, W & Piedra, I. (2016) Educación artística para el desarrollo humano y la calidad de vida de los estudiantes. Curso Preevento provincial PEDAGOGÍA 2017 en Matanzas.
- Piedra, I. (2008). "La cultura musical de los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación, especialidad Profesor General Integral de Secundaria Básica." Matanzas Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas.

LA LITERATURA EN LAS HUMANIDADES: HACIA SABERES PERDURABLES EN CONTEXTOS SOCIOCULTURALES

Autora: Bárbara Maricely Fierro Chong¹¹

RESUMEN

La inserción de un curso de Literatura, estudios socioculturales e interdisciplinariedad en el programa de maestría en Didáctica de las Humanidades, tiene el propósito de ofrecer referentes teóricos y metodológicos para emplear la literatura con propositivos formativos en diferentes contextos socioculturales. Se aborda la relación literatura y escuela, los principios que sustentan la dirección de la formación. Se aborda la relación intertextual, interdisciplinaria y el valor didáctico ante los efectos de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Palabras clave: didáctica, humanidades, literatura, interdisciplinariedad, intertextualidad, socioculturales

ABSTRACT

The insertion of a course in Literature, sociocultural studies and interdisciplinarity in the Master's program in Didactics of the Humanities, has the purpose of offering theoretical and methodological references to use literature with educational purposes in different sociocultural contexts. The relationship between literature and school is addressed, the principles that underpin the direction of training. The intertextual, interdisciplinary relationship and the didactic value in the face of the effects of information and communication technologies are addressed.

Keywords: didactics, humanities, literature, interdisciplinarity, intertextuality, sociocultural

RÉSUMÉ

L'insertion d'un cours sur la littérature, les études socioculturelles et l'interdisciplinarité dans le programme de maîtrise en didactique des sciences humaines, a pour but d'offrir des références théoriques et méthodologiques pour utiliser la littérature à des fins éducatives dans différents contextes socioculturels. La relation entre la littérature et l'école est abordée, les principes qui sous-tendent l'orientation de la formation. La relation intertextuelle,

¹¹ Profesor Titular de la Universidad de Matanzas. Cuba. Centro de Estudios Educativos. Jefa del proyecto de investigación "La enseñanza aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad", de la Universidad de Matanzas, Coordinadora de la maestría Didáctica de las Humanidades, Presidenta de la Cátedra de Lectura y Escritura de la UM. Coordinadora del capítulo Matanzas de Redipe. Red par desde 2018. Miembro de la Red de investigadores de Lengua, Literatura y Educación con sede en la Facultad de Lenguas Tuxtla, UNACH, Chiapas <https://orcid.org/0000-0002-7177-1860>

interdisciplinaire et la valeur didactique face aux effets des technologies de l'information et de la communication sont abordées.

Mots clés: didactique, sciences humaines, littérature, interdisciplinarité, intertextualité, socioculturelle

INTRODUCCIÓN

La inequívoca perdurabilidad de la literatura como un eje o pivote en las Humanidades, se ratifica en el pensamiento de maestros e investigadores de la educación, en los filósofos que, desde la antigüedad la tuvieron para demostrar la relación pensamiento- sociedad- naturaleza, en los poetas que han cantado a la vida, al amor, a los sentimientos, en los narradores que hicieron de la anécdota y la ficción un conjugación de sucesos y en los dramaturgos que han dado vida a sus personajes en el conflicto representado. Ella no es privativa de un sector exclusivo de la sociedad, ni de un momento histórico ni de una región. Ha perdurado desde tiempos inmemoriales en la cultura, mediante la oralidad, los pueblos de diferentes confines.

Todo ello es un pretexto para ahondar en los nexos de la literatura en el saber cultural de los docentes del siglo XXI, que puedan descubrir el papel de las humanidades en la formación humana de las presentes y nuevas generaciones, más allá de los ámbitos tradicionales del aula, sino desde las perspectivas de que es ser humano es educable en diferentes contextos y a lo largo de toda la vida.

De ahí que el curso “Literatura, interdisciplinariedad y estudios socioculturales” en la Maestría en Didáctica de las Humanidades de la Universidad de Matanzas pretende acercar a sus estudiantes al universo y la experiencia de la lectura literaria en que el ser se expresa en diferentes formas de estar, porque la lectura de la literatura es un acto de formación en que participan diversos actores: la familia en primer lugar, las instituciones educativas y culturales, los medios de comunicación, en segundo lugar, y otros múltiples y complejas influencia socioculturales que van tejiendo su identidad personal, social, profesional.

No se lee igual durante toda la vida, la lectura literaria supone una transformación del lector; ayuda a entender el mundo que le rodea y a transformarlo también, sedimenta en quien lee una visión del mundo en que toma de la palabra autoral para nutrir su propia palabra. U. Eco (1983) afirma explícitamente que «un texto quiere ser una experiencia de transformación para el lector», de modo que tras la lectura sea ya un lector con nuevas

experiencias, con nuevos conocimientos. Por lo que pensar el proceso formativo desde el valor, alcance y significación de la literatura, de la interacción del individuo con ella, es un objeto intencionado de la didáctica.

Ante la interrogante de ¿Qué rol didáctico se le adjudica a la literatura en este programa de posgrado?, se puede develar la importancia de leer, estudiar y disfrutar la literatura, no como un campo monodisciplinar, sino en sus relaciones inter y transdisciplinarias, que forjan la comprensión del mundo, la comunicación imaginal.

DESARROLLO

Grandes pensadores que ayudaron a formar el espíritu nacional del país, vieron en la literatura una fuente creadora desde y para el hombre, capaz de promover y desarrollar lo axiológico y espiritual, necesario para la integralidad y formación del hombre del futuro, sobre esto Luz y Caballero plantea "...Cuán inseparable es la educación moral de la literaria, ambas son parte de un mismo todo" (Luz, J,1952, p. 580), también Félix Varela expuso "El proveerse de buenos libros es un gran recurso en la literatura ..." (Varela, F., 1961, p. 114) y José Martí en 1881 escribió en su Cuaderno de apuntes: "Las obras literarias son como los hijos: rehacen a sus padres" (Martí, 1975, t. 21, p.165).

El currículo escolar, atendiendo a las particularidades de las edades y los entornos educativos y socioculturales en la secundaria básica y el preuniversitario cubano, tiene en la literatura un contenido que contribuye al desarrollo intelectual, la creatividad para vivir e interactuar en un mundo de la diversidad y las complejas transformaciones, por lo que el contacto con la literatura, al articular lo clásico y lo contemporáneo, la diversidad genérica y temática contribuyen al pleno desarrollo de la personalidad de adolescentes y jóvenes.

Un aspecto singular a considerar en la perspectiva de acudir a la literatura radica en que, hay teorías que integran el texto en el contexto sociocultural, para ello consideran cuatro elementos esenciales del texto literario como comunicación estética: emisor, receptor, texto y realidad representada. Para ello es necesario tener en cuenta: la retórica, la intertextualidad, la semiótica y la pragmática.

El perfeccionamiento de la educación cubana en los inicios de la tercera década del siglo XXI da un lugar particular a los contenidos literarios porque ellos propician una formación integral de la personalidad, lo que implica una preparación de condiciones favorables en las

instituciones educativas en las cuales participen agentes socializadores de la comunidad, que contribuyan a:

- Orientar a los alumnos en el análisis de la obra literaria, desde la percepción y valoración.
- Reafirmar identidades, al estudiante descubrir sus propias claves en los textos.
- Facilitar la comprensión del carácter específico y convencional del arte, así como los nexos intertextuales e interculturales en que se amplía el horizonte cultural.
- Favorecer la valoración y autovaloración de los estudiantes a partir de la interacción y las incitaciones que provoca la lectura de la obra literaria.
- Desarrollar el gusto estético, la sensibilidad, las habilidades comunicativas, amplían el vocabulario lo que se expresa no solo en el ámbito lingüístico, sino sociocultural.
- Estimular la actividad intelectual y creadora que puede manifestarse en la originalidad, imaginación, flexibilidad.

Se ha extendido en el ámbito pedagógico el sentido cultural, social y filosófico de entender la enseñanza de la literatura como un saber inter y multidisciplinario que reclama de una mayor presencia en los planes de estudio de los niveles escolarizados, por lo que ella promueve en su formación humana.

En la interacción con la literatura, los estudiantes no solo se apropian de la esencia literaria acumulada por la sociedad y pueden apreciar los valores de la literatura, surgida al calor de su época, sino además, adquieren saberes capaces de ser generalizados y aplicados a otras esferas de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, a partir de las condiciones materiales y espirituales, al mismo tiempo desarrollan actitudes valorativas y cualidades creativas al enjuiciar hechos, personajes, ideas y buscar soluciones nuevas a partir de lo ya conocido. (Fierro, B.; Díaz L.; García A.; 2018)

Con respecto a los retos que enfrentan los docentes para enseñar y educar, hay que mencionar la necesidad de formarse con relación a temáticas de otras áreas disciplinarias que requiere conocer para procurar la formación integral del estudiante y la suya propia. En la actualidad, el docente no puede conformarse con especializarse en su propia disciplina, porque los riesgos de la hiperespecialización son mayores que los de profundizar de manera exploratoria en otros contenidos curriculares.

Una interrogante que puede acompañar un proceso centrado en la necesidad e importancia de leer literatura puede ser ¿Qué leemos los maestros hoy?, y para ello, apoyarse en estas:

- ¿Cuál fue la última novela que leímos por placer?
- ¿Cuál fue el último poema que leímos o le leímos a un ser especial?
- ¿Cuál fue la última obra de teatro que vimos en escena?

Un ejercicio que ayuda puede ser: Hagamos una lista de....

- Las tres obras que deseamos volver a leer
- Las tres obras que tenemos pendientes de lectura
- Las que me gustaría compartir con mis colegas, amigos, estudiantes....

Un paso importante en la búsqueda de hilvanar el lugar de la literatura en la vida, está en identificar cómo se ve lo literario, al respecto, para Tynianov: lo literario se detecta dentro de la contemporaneidad, Hockett, aprecia que lo literario es solamente definible en el seno de la sociedad en que aparece, para Greimas la literariedad se distingue por connotación socio-cultural, variable, según el tiempo y el espacio humanos. En palabras de Villanueva (2016):

...Y la literatura dejará de existir, al menos con la plenitud que le es consustancial, en el momento en que no contemos con individuos capaces de saber leerla desde esa complejidad de los dos códigos que la obra literaria incorpora: el código lingüístico y, sobre él, el código especial de convenciones propiamente literarias. (2016, p. 30)

Algunas posiciones importantes a considerar:

López Quintás en su libro “La formación por el arte y la literatura”, expone las siguientes ideas:

- La obra literaria, nos abre a diversos horizontes de vida, plasma procesos, expresa sentimientos, incentiva la imaginación, transmite conocimientos... En una palabra, es fuente de posibilidades y origen de iniciativas.
- Las grandes obras literarias nos lanzan la mirada en todo momento hacia los acontecimientos que constituyen la trama de la vida humana, vista con hondura.

Juan Ramón Montaña señala:

Un rasgo definidor de esta nueva época es que en el discurso literario de las nuevas generaciones encontramos la reivindicación de lo fragmentario frente a las narraciones

totalizantes, entendido este rasgo como la posibilidad de crear complejos mundos narrativos desde pequeñas fracciones espaciales y temporales; el desdoblamiento de las voces discursivas y del sujeto discursivo quien se escinde entre lo local y lo universal y quien a veces se oculta para desde su total subjetividad evadir posiciones ideológicas y dogmáticas, ya que el relato mismo es fruto de las constantes contradicciones y exclusiones a que se ve sometido por esas mismas causas. (2009, p.6)

Los estudios literarios tienen un marcado carácter interdisciplinario, lo cual se tiene en cuenta al entender y conducir la idea de que la literatura en su esencia intercultural, sociocultural favorece aprender a aprender, una visión del desarrollo sostenible, es un aprendizaje a lo largo de la vida, posibilita la educación en una ética y valores de compromiso, es enraizamiento cultural para educación ciudadana, pero también está vinculada a una naturaleza particular del conocimiento, propicia la igualdad de género, la educación democrática y una cultura de paz, pero los imaginarios culturales en que está inserta la literatura se van sedimentando lentamente, y la lectura es su vía esencial.

Principios de la enseñanza de la literatura que son válidos no solo como disciplina, sino en sus interrelaciones inter y transdisciplinarias:

- El carácter científico y sistemático
- El aprendizaje educativo, formativo, desarrollador
- La accesibilidad y asequibilidad
- El desarrollo intelectual y de la sensibilidad
- La asimilación activa y consciente
- La atención a la diversidad

Interdisciplinariedad e intertextualidad: su importancia en la educación literaria

En el proceso de enseñanza aprendizaje de las Humanidades, ¿Qué papel le corresponde a la literatura en la formación humanista?

- La formación estética
- La formación ética y humanista
- La adquisición de la competencia comunicativa y literaria
 - La formación de un sistema de habilidades y hábitos que permitan el saber hacer en literatura

- La formación de habilidades y hábitos de lectura
- La emisión de juicios críticos de valor
- La formación de intereses hacia la literatura
- La formación del gusto estético
- El desarrollo de la independencia cognoscitiva e intelectual
- El desarrollo de la actividad creadora

Las relaciones: literatura y escuela

- La literatura para aprender cosas. La literatura como saber, como conocimiento plural e interdisciplinario.
- La literatura como medio eficaz de indagación, de reflexión ética, axiológica, sobre el ser humano y el mundo.
- La literatura para mejorar las habilidades idiomáticas y comunicativas. Relación lengua – literatura.
- La literatura como goce, como placer y como medio sano de recreación y de cultivo del espíritu.
- La literatura como vía de desarrollo de las potencialidades creativas del ser humano
- Las tecnologías y la enseñanza de la literatura ¿qué hacer ante este binomio?

Todas estas posibilidades abren caminos y trayectos de lectura que parte de las obras literarias, que siempre son valoradas dentro de una determinada tradición formal, perteneciente a uno de los géneros literarios, ya sea de los grandes géneros identificados desde la antigüedad o aquellos que van surgiendo de manera emergente, con todas las leyes que los rigen, constituyen acaso el primer plano del análisis. Incluso, la transgresión de las leyes de un género no sería posible si esas mismas leyes no estuvieran ya establecidas.

Cualidades del docente para la educación literaria:

- Capacidad de disfrutar la lectura literaria y transmitir las vivencias.
- Conocimiento de obras, autores y hechos literarios que facilitan la trasmisión de la imagen artística, así como vivencias de lectura que enriquecen su universo afectivo
- Posibilidad de establecer asociaciones de ideas, conceptos expresados en imágenes y que reflejan valores éticos en correspondencia con el proyecto social y la profesión, y seleccionar textos a leer a partir de un comentario, sugerencia o experiencia transmitida.

- Capacidad de comunicación de experiencias acerca de las vivencias literarias con una organización adecuada que revela satisfacción por lo que hace, y que la lectura provoque nuevas experiencias y abra su mirada.
- Capacidad de autonomía y originalidad al producir significados derivados de la lectura, con flexibilidad en el pensar, al comunicar experiencias.
- Posibilidad de potenciar imaginación y fantasía al recrear lo que lee.

Las TIC poseen una característica específica que es la ubicuidad porque su utilización abarca la vida profesional, académica, personal y familiar. Su aprendizaje, afirma Carneiro (*online*)

"ocurre en cualquier sitio y en cualquier momento...Esta visión se opone al concepto predominantemente utilitario de la vida humana. Ella supera una noción mucho más restringida de educación permanente que es sinónimo de aprender en el período temporal de una vida entera" (p. 27)

Canella (1999) en su artículo "Internet, educación y comunicación. En la encrucijada de sistemas complejos" nos hace ver lo siguiente:

el saber tecnológico es el centro de la nueva cultura de la sociedad del conocimiento. No se trata de tecnologías duras solamente, que pareciera que se oponen a la mirada clásica del humanismo. Se trata de una manera de pensar. Por esto, no se trata de despreciar o dejar de lado la cultura humanista, cuna de nuestra civilización, se trata de redefinirla teniendo en cuenta las necesidades de la nueva sociedad (*online*).

A tenor de lo anterior, la tecnología y su empleo, como un medio de enseñanza - aprendizaje, modifican y transforman la manera de proyectar los objetivos, organizar el contenido, emplear métodos de enseñanza aprendizaje, y reflexionar sobre la evaluación, lo que implica para docentes y estudiantes la adquisición de habilidades, no solo en el manejo de la tecnología en sus múltiples formas, sino habilidades de interacción social, y formación de visión crítica y creativa en escolares y docentes, desarrollo de la sensibilidad, la emocionalidad y los valores .

Las encrucijadas que impone el mundo actual, requiere formar ciudadanos comprometidos con una ética, sustentado en conocimientos. De ahí que la adquisición de nuevos saberes no puede soslayar el uso de la tecnología, con dominio de las habilidades comunicativas, la

formación y desarrollo de valores culturales, identitarios, de responsabilidad social, honestidad, respecto al otro, empatía y cualidades creativas para que el emprendimiento tenga un valor social como respuesta a los problemas concretos del ámbito pedagógico.

¿Cómo leer hoy...? ¿**El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha** de Miguel de Cervantes?, ¿la obra poética de la ilustre mexicana Sor Juana Inés de la Cruz? ¿las tragedias barrocas que pusieron en el punto de mira del conflicto dramático los eternos problemas del ser humano? ¿Qué nos dicen hoy los poemas de Gertrudis Gómez de Avellaneda, la atrevidamente grande desde los cañones de un romanticismo decimonónico?

Estas interrogantes que pueden ser aplicadas a obras y autores que conforman el canon escolar de lecturas en los programas de la enseñanza media (básica y preuniversitaria) en Cuba, una alternativa didáctica la constituyen los trayectos de lectura.

El recurrente tema de la patria, del amor al terruño en que se nace, ha sido recreador poéticamente por autores en diferentes épocas y países, te ofrecemos dos textos, diferentes en el tiempo, el primero de nuestra “atrevidamente grande” Gertrudis Gómez de Avellaneda, activará la lectura de otros antológicos poemas como “Al partir”, “La pesca en el mar”, este escrito en la madurez de su creación literaria, en que sinceridad, emoción contenida, añoranza y amor patrio se revelan en la

La vuelta a la patria

¡Perla del mar! ¡Cuba hermosa!
Después de ausencia tan larga
Que por más de cuatro lustros
Conté sus horas infaustas,

Torno al fin, torno a pisar
Tus siempre queridas playas,
De júbilo henchido el pecho,
De entusiasmo ardiendo el alma.

¡Salud, oh tierra bendita,
Tranquilo edén de mi infancia,
Que encierra tantos recuerdos
De mis sueños de esperanza!

¡Salud, salud, nobles hijos
De aquella mi dulce patria!
¡Hermanos, que hacéis su
gloria!

Se escucha en la siesta ardiente
-cual vago conciento de hadas
La misteriosa armonía
De árboles, pájaros, aguas,

Que en soledades secretas
Con ignotas concordancias,
Susurran, trinan, murmuran,
Entre el silencio y la alma.

Llevadlos por esos montes,
De cuyas vírgenes faldas
Se desprenden mil arroyos
En limpias ondas de plata.
Llevadlos por los vergeles,
Llevadlos por las sabanas
En cuyo inmenso horizonte
Quiero perder mis miradas.

¡Hermanos, que sois su gala!

¡Salud!... Si afectos profundos
Traducir pueden palabras,
Por los ámbitos queridos
Llevad, -¡brisas perfumadas,

Que habéis mecido mi cuna
Entre plátanos y palmas!-
Llevad los tiernos saludos
Que a Cuba mi amor consagra.

Llevadlos por sus campos
Que nuestro soplo embalsama,
Y en cuyo ambiente de vida
Mi corazón se restaura:

Por esos campos felices,
Que nunca el cierzo maltrata,
Y cuya pompa perenne
Melifluos sinsontes cantan.
Esos campos do la ceiba
Hasta las nubes levanta
De su copa el verde toldo,
Que grato frescor derrama:

Donde el cedro y la caoba
Confunden sus grandes ramas,
Y el yarey y el cocotero
Sus lindas pencas enlazan;
Donde el naranjo y la piña
Vierten al par su fragancia;
Donde responde sonora
A nuestros besos la caña;

Donde ostentan los cafetos
Sus flores de filigrana,
Y sus granos de rubíes
Y sus hojas de esmeraldas.
Llevadlos por esos bosques
Que jamás el sol traspasa,
Y a cuya sombra poética,
Do refrescáis vuestras alas,

¡Llevadlos férvidos, puros,
Cual de mi seno se exhalan
-aunque del labio el acento
A formularlos no alcanza,

Desde la punta Maisí
Hasta la orilla del Mantua;
Desde el pico de Turquino
A las costas de Guanaja!

Doquier las oiga ese cielo,
Al que otro ninguno iguala,
Y a cuya luz, de mi mente
Revivir siento la llama:

Doquier las oiga esta tierra
De juventud coronada,
Y a la que el sol de los trópicos
Con rayos de amor abrasa:

Doquier los hijos de Cuba
La voz oigan de esta hermana,
Que vuelve al seno materno
Después de ausencia tan larga

Con el semblante marchito
Por el tiempo y la desgracia,
Mas de gozo henchido el pecho,
De entusiasmo ardiendo el alma.

Pero ¡ah! Decidles que en vano
Sus ecos le pido a mi arpa;
Pues solo del corazón
Los gritos de amor se arrancan.

Y este otro poema del griego Konstantino Kavafis, que posee la fuerza y emocionalidad de vivencia en una lectura intertextual, porque Ítaca es el símbolo de la patria siempre anhelada, sin fronteras de tiempo y espacio:

Itaca

Cuando emprendas tu viaje a Itaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.

Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues -¡con qué placer y alegría!-
a puertos nunca vistos antes.
Detente en los emporios de Fenicia
y hazte con hermosas mercancías,
nácar y coral, ámbar y ébano
y toda suerte de perfumes sensuales,
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.
Ve a muchas ciudades egipcias
a aprender, a aprender de sus sabios.

Ten siempre a Itaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
as no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Itaca te enriquezca.
Itaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.
Aunque la halles pobre, Itaca no te ha engañado.

Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Itacas.

Frente a las problemáticas esenciales de una educación en perfeccionamiento, el desafío de formar una comunidad de lectores, que sea capaz de comprender, interpretar el mundo, para vivirlo, sentirlo y pensarlo con ojos autóctonos, entraña considerar la literatura no solo como una experiencia estética de carácter personal sino también como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido. Ello implicará, al decir de Juan Ramón Montaña:

- Nuevas actitudes ante la lectura: lectura y literatura como eros, como *gaudio* (descubrimiento), como encuentro, como viaje. Metáforas de la lectura.
- El encuentro con la literatura y la lectura como fascinación, encanto, hechizo... La provocación del placer intelectual y de la emoción y el sentimiento.
- Conjugación de actividades de recepción (lectura, análisis e interpretación) con actividades de creación y producción de textos con intención literaria

El desafío de los efectos de las tecnologías de la información y las comunicaciones implica para las disciplinas humanísticas y dentro de ellas la literatura que:

- La generación de contenidos multimedia e hipermedia interactivos a partir de las necesidades de los estudiantes y los objetivos de los programas de estudio posibilita un aprendizaje significativo, pero no puede olvidarse que la literatura se disfruta y aprende desde la obra literaria, nada sustituye a la palabra autoral.
- El diseño de nuevas estrategias de enseñanza - aprendizaje para la motivación y fomento de la lectura literaria en los diferentes niveles de enseñanza puede considerar los productos informativos con la finalidad de conseguir contribuir a un aprendizaje significativo.
- La comprensión, análisis y construcción de nuevos significados con apoyo de las tecnologías potencia en los estudiantes la intención literaria.
- Ante la cultura digital que se desarrolla, no se renuncia al libro impreso, ambos (libro impreso y libro digital), en coexistencia amigable deben ser considerados por el docente que emplea la literatura para el disfrute y el conocimiento.

CONCLUSIONES

La literatura es un eje de las humanidades, en tanto su presencia airea los ambientes escolares en diferentes contextos socioculturales, ella es viaje y ventana, es acompañamiento, sus mejores lecturas se hacen fuera del aula, el reto está en dejar conectados a los lectores con su hermosa palabra, la esperanza, la dulce esperanza de ser mejor ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canella (1999). "Internet, educación y comunicación. En la encrucijada de sistemas complejos" Recuperado en http://www.educared.org.ar/periodismo/2007/texto1/pe01_01.htm#2
- Fierro, B. (2016). La literatura ¿se enseña, se contagia, se provoca? Evocación para un rescate de la literatura en el aula. Libro "Perfiles de investigación en el ámbito educativo". (Coord. María Luisa Trejo Sirvent, UNACH), 1era edición. Pontevedra. España.
- Fierro, B.; Díaz L.; García A.; (2018). La educación literaria o el prisma complejo con que se nos devuelve el mundo. En: revista Atenas, Vol. 2 Nro. 42
- Fierro, B. (2019a). Educar desde la literatura: enraizamiento cultural para una pedagogía comprensiva. Revista Boletín Redipe. Vol 8, Num 8, <https://revista.redipe.org/index.php>
- Fierro, B. et. al. (2019b). Informe final La educación literaria en el proceso de las transformaciones educacionales. Manuscrito de circulación interna. Universidad de Matanzas.
- Fierro, B.; García A.; Díaz L. (2020). Del canon escolar a los nuevos modos de leer desde la literatura. Cultura y comunicación: transdisciplinariedad textual, ISBN: 978-607-424-717-6 Primera edición. México.
- Gutiérrez, Ana P. (abril, 2009). La educación literaria. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 1, N° 2, <http://www.eumed.net/rev/ced/02/apgg.ht>
- Pogolotti, G. (15 de junio de 2019). Educación y sociedad, P. 2, en Periódico Juventud Rebelde, sábado 15 de junio de 2019, <http://www.juventudrebelde.cu/opinion/2019>
_____ (septiembre de 2019). Las dos caras de una moneda. En periódico Juventud Rebelde, Cuba.

Trujillo, F. (2018). La didáctica de la literatura en secundaria. *Amauta*, 16(32), 49-68.
<http://dx.doi.org/10.15648/am>

Villanueva (2016). Leer literatura, hoy y siempre, pp. 27-37. Millán, J.A. (comp.) Informe de Lectura en España, 2017. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.

HACIA UNA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA INTENSIVA DEL TEXTO LITERARIO

Autor: Dr. C. Alberto Zayas Tamayo¹²

RESUMEN

El trabajo se plantea como objetivo general el de proponer una didáctica para la lectura intensiva del texto literario en la formación de profesores de inglés, de la carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés en las universidades cubanas. La lectura intensiva del texto literario es asumida como tipo de lectura que, manteniendo un enfoque analítico de los elementos lingüísticos, da tratamiento a la apreciación literaria. Se fundamenta la conveniencia y la necesidad de contribuir a enseñar la lectura intensiva del texto literario en la Carrera y los procedimientos a utilizar para cumplimentar el objetivo propuesto. Se ofrece un marco teórico donde se ofrecen consideraciones sobre la lectura literaria y sus tendencias dentro de la clase de inglés como lengua extranjera en la formación de profesores de inglés en Cuba, y se conceptualiza la lectura intensiva del texto literario, se fundamenta y describe la didáctica propuesta.

Palabras Clave: Texto literario; lectura intensiva; valores; análisis lingüo-estilístico

ABSTRACT

The paper aims at proposing a didactic treatment for the intensive reading of the literary text in the training of professors of English in the major Bachelor in Education. Foreign Languages. English at Cuban universities. Intensive Reading of the literary text is assumed as a kind of reading that while holding an analytical approach of linguistic elements, it also attends to literary appreciation. It explains the convenience and need of contributing to the

¹² Doctor en Ciencias Pedagógicas. Coordinador de la carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés en la Universidad de Matanzas. Miembro de la Cátedra de Lectura y Escritura. Miembro del proyecto de investigación La enseñanza aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad. Universidad de Matanzas. <https://orcid.org/0000-0002-1192-0529>

teaching of the intensive reading of the literary text and the procedures for fulfilling the objective proposed. There is a rationale on literary reading and its tendencies in the English as a foreign language lesson in the training of professors of English in Cuba, and there is an explanation and description of the didactic treatment for the intensive reading of the literary text.

KEY WORDS: Literary text; intensive reading; values; linguo-stylistic analysis

RESUMEN

El trabajo se plantea como objetivo general el de proponer una didáctica para la lectura intensiva del texto literario en la formación de profesores de inglés, de la carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés en las universidades cubanas. La lectura intensiva del texto literario es asumida como tipo de lectura que, manteniendo un enfoque analítico de los elementos lingüísticos, da tratamiento a la apreciación literaria. Se fundamenta la conveniencia y la necesidad de contribuir a enseñar la lectura intensiva del texto literario en la Carrera y los procedimientos a utilizar para cumplimentar el objetivo propuesto. Se ofrece un marco teórico donde se ofrecen consideraciones sobre la lectura literaria y sus tendencias dentro de la clase de inglés como lengua extranjera en la formación de profesores de inglés en Cuba, y se conceptualiza la lectura intensiva del texto literario, se fundamenta y describe la didáctica propuesta.

Palabras Clave: Texto literario; lectura intensiva; valores; análisis linguo-estilístico

INTRODUCCIÓN

Los resultados de la práctica pedagógica, de las profundas y necesarias transformaciones en la política educacional cubana y en su estructuración, dirigidas hacia la formación general integral de las nuevas generaciones, apuntan hacia la necesidad de la promoción y sistematización de la lectura literaria en la formación de profesionales de la educación, y a la preparación de los profesores de las universidades de ciencias pedagógicas para contribuir a tal empeño.

Se reconoce así que la enseñanza de la literatura y su poder para “acercarse a la vida” (Martí Pérez, 1975, pág. 227) propician que se desarrollen en el estudiante tanto el conocimiento como las emociones para “iluminar valores dignos de ser realizados y generar el impulso emocional necesario que ayude a alcanzarlos” (Montaño Calcines, 2005), como contribución a la formación integral que se aspira en el modelo educativo

cubano, y que “podemos contribuir, mediante la invitación a la lectura de corte literario, a la ampliación del marco referencial de información y al enriquecimiento de la formación cultural de nuestros futuros profesionales.” (Corona Camaraza, 1995)

La literatura es un elemento potencial muy fuerte en la educación: puede enriquecer la apreciación de valores del receptor y refinar la discriminación entre ellos, lo puede proveer con una percepción y organización más amplia y profunda de la experiencia humana. La obra literaria ofrece un destilado de la experiencia humana, y como forma artística logra un orden y una unidad que provoca en el lector una reacción emocional, que entretiene, humaniza y sensibiliza. Así mismo, ayuda a la auto-comprensión; puede revelar el significado de las emociones y las acciones individuales de muchas maneras: Mediante las vivencias que ofrece la obra literaria el lector puede construir su propio sentido del valor y cambia o reafirma la evaluación que tiene de sí y del mundo circundante. La literatura ofrece una perspectiva balanceada, comunica experiencias significativas concentradas y organizadas. A través de ella se comparten experiencias con personas diferentes, de lugares distantes. Se siente simpatía o antipatía por esas personas (el autor presenta personajes y situaciones estéticamente atractivos o estéticamente repulsivos) y se puede meditar sobre la selección de opciones emotivas o cursos de acción, que la vida diaria, con su inmediatez, no permite. Su función no es hablar sobre esas experiencias, sino convocar y permitir al lector participar de ellas a través de la imaginación.

Puede lograr esto por dos vías, ampliando la experiencia del lector al ponerlo en contacto con vivencias en épocas y lugares fuera de su alcance, o profundizando en la experiencia del lector al hacerlo valorar más y mejor las vivencias cotidianas. Pero solo se podrá lograr esto a partir de la comprensión de las necesidades, intereses y fines de estas personalidades que se mueven dentro de la obra literaria.

En este mismo sentido la enseñanza de la lengua debe estar dirigida al desarrollo de la capacidad para el pensamiento y la opinión, así como para el completamiento o refuerzo de los contenidos ideológicos presentados por otras disciplinas y asignaturas. El resultado de esta tarea debe ayudar al estudiante cubano a construir un núcleo sólido de integridad que resista el desgaste que las presiones de la vida cotidiana, matizada por el asedio político-ideológico del imperio norteamericano, pueden ejercer en su conducta, con la premisa de

que no hay mejor realización que la que emana de la lucha por los valores que el individuo considera válidos al insertarse en el contexto social.

Es criterio nuestro, que en el contexto de la formación del profesor de inglés a que se aspira en el modelo educativo cubano, el proceso analítico característico de la lectura intensiva puede asumirse en función de la apreciación literaria. Este análisis puede beneficiar al estudiante de varias maneras: centrando su atención en marcadores lingüísticos y comunicativos que lo ayudarán a comprender y disfrutar el texto, y a reusarlos en su expresión oral y escrita; extrayendo de la historia narrada las vivencias sobre el devenir humano, desde la sociedad histórico-concreta reflejada y desde la que efectúa su participación, emitiendo juicios de valor sobre normas, patrones y criterios (éticos, estéticos, políticos, filosóficos e ideológicos) al tiempo que desarrollando habilidades profesionales que se refractarán en las acciones y decisiones metodológicas que en su práctica profesional tenga que asumir en función de la selección y tratamiento del texto literario en la escuela. (Zayas Tamayo, 2010). La lectura intensiva del texto literario es asumida como tipo de lectura que, manteniendo un enfoque analítico de los elementos lingüísticos, da tratamiento a la apreciación literaria y para ello se hace necesario la conformación de una didáctica que atienda su proceso de enseñanza-aprendizaje.

DESARROLLO

La conformación de la didáctica para la lectura intensiva del texto literario se sustenta en los presupuestos teóricos esenciales de la dialéctica para el análisis y comprensión de los problemas sociales, que ubican al hombre como protagonista del desarrollo social y explican el papel que desempeña para la transformación de la sociedad a partir de las condiciones histórico-concretas.

Todo texto literario refleja no solo una concepción del mundo, sino que, como expresión de una conciencia estética, actúa también como forma de conciencia social. El arte y la literatura son medios poderosísimos de formación espiritual del ser humano y por lo tanto, se oponen a los procesos de pérdida de la memoria y de la identidad de los seres humanos y de los pueblos, lo que resulta de gran importancia en la actualidad. En la percepción de la obra literaria el lector vivencia y se apropia de valores y conocimientos que en ella están contenidos. Esta vivencia es la que, según Ramos Serpa, “nos permite el maravilloso hecho de poder trasladarnos y sumergirnos en el mundo que nos propone la obra, sintiéndose a la

vez placer, miedo, euforia, desesperación.” (Ramos Serpa, 1996, pág. 229) Así también lo expresa Colomer “La enseñanza de la literatura resulta muy sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos. Ello se debe a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo.” (Colomer, 1996)

La literatura constituye uno de los medios más efectivos de educación estética. El análisis de las estructuras de la obra literaria y de los recursos literarios utilizados por el autor, así como la amplitud de estilos a que se enfrenta quien estudia la literatura, permiten mejorar el gusto estético y disfrutar con más provecho y entender mejor la literatura.

Mientras que en el poema el efecto estético no puede ser separado de la manipulación creativa de los códigos lingüísticos, en el texto literario y la novela tiende a residir más en otros factores—tales como los personajes, el tema, el argumento—que son expresados a través del lenguaje, y que no son inherentes a él. Esto no desmerita, en lo absoluto, la maestría en el manejo de la palabra que puedan demostrar, y han demostrado, los narradores.

Cano plantea que “la lectura consagra el texto en un acontecimiento estético, convierte la estructura inteligible del mensaje en un objeto sensible (...), solo cuando el lector lee el texto se cierra el círculo (autor-obra-lector) y se lleva a cabo el hecho estético.” (Cano, 1996, pág. 103) Se vuelve a evidenciar aquí la existencia e importancia del acto comunicativo que constituye la lectura y especialmente la lectura literaria.

Díaz Rodríguez ha planteado que “a la literatura se llega a través de la lectura” y que “ninguna de las habilidades por separado, ni siquiera el desarrollo de todas en su conjunto, expresan en su magnitud la capacidad de apreciar la literatura, que las rebasa, e incluye ciertas predisposiciones individuales de los estudiantes, y un margen de sensibilidad y vivencias afectivas imprescindibles para la aprobación de cualquier hecho artístico.” (Díaz Rodríguez, 1999, pág. 239) y por otra parte Beatriz Maggi (1988) resalta que una abundante lectura literaria entrena la sensibilidad hacia la comprensión de equivalencias entre lo material y lo espiritual.

Desde esta perspectiva la sensibilidad estética no constituye una capacidad innata en cierto tipo de lectores, ni una cualidad exclusiva de entes excepcionales. Considerar lo contrario puede llevar al profesor a seleccionar textos para unos pocos. Esta experiencia vivencial hace reflexionar y adoptar o rechazar actitudes que indefectiblemente conlleven a una elevación cualitativa de la existencia humana.

La prestigiosa educadora cubana María Dolores Ortiz ha planteado que “el profesor de lengua en la selección de los textos para su análisis lingüístico, debe tener en cuenta las posibilidades educativas de estos.” (García, 1997)

Aunque la literatura convertida en sesiones de lecciones morales para ilustrar el “bien” puede perder su poder educativo, porque pierde su intencionalidad estética, hay que concordar con García Alzola cuando plantea que “la literatura, por su fidelidad testimonial, permite comparar objetivamente la conducta humana, distinguir entre lo positivo y lo negativo, analizar las múltiples facetas del bien y el mal”. (García Alzola, 1975, pág. 142)

En esta misma dirección Sayar establece que “El cruce de testimonios y conocimientos entre unos y otros lo hará posible. El desvelamiento de las verdades que mueven aquellas esferas del mundo en las que están sumidos cada uno de los y las estudiantes será el corolario esperado en la construcción de esta especie de andamiaje que el educador debe buscar guiar, descubriendo al mismo tiempo qué clase de materiales son los que movilizan, en su individualidad, a cada uno de los educandos.” (Sayar, 2020)

Zis, establece que aunque “el artista no es un moralizador”, su obra se puede convertir en un “llamamiento cívico” si en las imágenes que crea se captan las tendencias rectoras de la vida y se expresan las necesidades vitales de su época con sentimientos elevados e ideas profundas. (Zis, 1987, pág. 94)

Como quiera que su carácter de reflejo le otorga a la literatura un papel activo con respecto a la realidad, el mismo conlleva a la expresión explícita o implícita, consciente o inconsciente, de una posición ideológica. En este sentido vale reafirmar la idea de Stephen Heath — citado por (Collie, Joanne y Stephen Slater, 1987, pág. 137) — que “un texto sin sombra, separado de la ideología dominante sería un texto sin fertilidad, sin productividad, un texto estéril.” En esta misma dirección se manifiesta Prada Oropeza cuando al definir al personaje plantea que “puede tener una causa ideológica, sobre todo cuando se tipifica al héroe, esto es, se invade el texto con los elementos ético-político-sociales de una sociedad

dada, para reconstruir un modelo (o anti-modelo) de comportamiento” (Prada Oropeza, 1989, pág. 185)

Para la apropiación de la realidad reflejada en la obra literaria el lector depende de una perspectiva ideológica personal, aunque él mismo no sea consciente de ello; según Titarenko “el hombre que no es capaz de ver los fenómenos circundantes con enfoque moral de preferencia, (...) se encuentra socialmente desorientado.” (Titarenko, 1989, pág. 115) Es decir, que en el proceso de lectura del texto literario confluyen la ideología plasmada en él por el autor y la ideología con que la aborda el lector. De ahí que este proceso constituya, un desciframiento ideológico de un producto ideológico. Esto no implica que se ha de leer solo lo que concuerda ideológicamente con los intereses del lector; válido es recordar que “la errónea posición filosófica o política de un autor no invalida necesariamente su obra literaria.” (Fernández Retamar, 1988, pág. 14)

La concepción histórico – cultural en la psicología, representada por L. S. Vygotsky y seguidores, constituye sustento de las ideas pedagógicas que mantienen vigencia y actualidad para los educadores cubanos, por su gran utilidad para la solución de los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela cubana actual.

En el propio proceso de la lectura intensiva del texto literario los estudiantes amplían el vocabulario, sus habilidades comunicativas, sus posibilidades de participar de forma activa en el conocimiento del mundo y la transformación creadora de la realidad. La adquisición y consolidación de estos conocimientos implica el diseño de actividades que contribuyan al desarrollo de la comprensión lectora y de la expresión oral y escrita, así como del pensamiento lógico, crítico e imaginativo, como vías fundamentales de acceso e interacción con, la cultura universal.

Esta idea revela la importancia de organizar el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lectura literaria, a partir de los criterios que fundamentan la enseñanza desarrolladora, en virtud de la cual el profesor es responsable de elevar a niveles superiores el desarrollo de sus estudiantes, mediante la creación de situaciones de aprendizaje en las que se tengan en cuenta las necesidades y potencialidades de cada uno y, en correspondencia con ello, le sean planteadas exigencias en relación con el empleo adecuado de las habilidades de lectura y de expresión.

En la presente didáctica se valora la categoría Zona de Desarrollo Próximo, que Vygotsky define como “la distancia entre el nivel de desarrollo, lo que se sabe, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, lo que puede llegar a saber, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía y mediación de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz.” (Vygotky, 1982, pág. 76) Esta idea lleva a un entendimiento de la enseñanza y el aprendizaje como procesos activos recíprocamente interactuantes, concepción que implica un cambio de actitud tanto al docente como al estudiante, de la instrucción-transmisión de conocimientos propiamente dichas, se pasa a la investigación y a la discusión, compartidas entre estudiantes y profesores.

Esta dirección es de vital importancia en la asimilación de los fundamentos teóricos y prácticos de la lectura y adquiere gran significación cuando se trata del estudio del texto literario, por la implicación que tiene el empleo adecuado de los diferentes niveles de ayuda en la enseñanza y aprendizaje del análisis del contenido y la forma en el texto literario y su aprovechamiento para la elevación de la calidad de la expresión de los estudiantes y su crecimiento personal.

La relación dialéctica entre lo cognitivo y lo afectivo, que para Vygotsky “muestra que cada idea contiene una actitud afectiva transmutada hacia el trozo de realidad al cual se refiere” (Vygotky, 1982, pág. 15) y que permite establecer la trayectoria que va desde las necesidades e impulsos de un individuo hasta la dirección específica que toman sus acciones y de ahí hacia su conducta y actividad, sirve como fundamento teórico que se asume también en la didáctica presentada, con la propuesta de un tratamiento metodológico que propicie el protagonismo del estudiante en el trabajo con el texto literario, en función de clarificar sus actitudes a partir del análisis crítico de las que manifiestan los personajes en la obra.

Desde estos criterios se comprenden los fundamentos educativos y de socialización que sustentan el valor de la literatura. No se puede concebir la enseñanza de la literatura sin la presencia de estos elementos porque mediante ellos se intenta reproducir unos modos de actuación, unas maneras de pensar, una concepción del mundo que se comparte de generación en generación, gracias fundamentalmente a la acción de la escuela.

Los presupuestos psico-pedagógicos buscan fomentar una concepción del hombre y del mundo, y una inteligencia, unas actitudes intelectuales y una sensibilidad moral, estética e ideológica en correspondencia con la sociedad concreta en que se produce en el proceso formativo. Estos criterios aplicados a la selección del texto están estrechamente vinculados a la concepción clásica y humanista de formación muy vinculada a la lectura en general y la literatura en particular, entendida como un peculiar modo de relación de los textos seleccionados. Al seleccionar una obra, un texto, una lectura, para que forme parte del aval literario del estudiante, la pedagogía programa la actividad del lector con fin de asegurar la univocidad de sentido de ese propio texto.

Lo psico-pedagógico funciona también en la adecuación del conjunto de textos desde puntos de vista diversos: temático, ideológico, morfo-sintáctico, compositivo, que se ofrecen al estudiante como entrenamiento para posteriores lecturas por selección personal.

La relación que se establece entre el pensamiento y el lenguaje constituye uno de los fundamentos teóricos que se asumen en este trabajo. La idea de Vygotsky de que “la transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere de un sistema mediatizador, y el prototipo de este es el lenguaje humano, nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo” (Vygostky, 1982, pág. 14), se materializa en el contenido y la forma de expresión del texto literario.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura intensiva del texto literario debe tenerse en cuenta la relación pensamiento-lenguaje, pues es en dicha relación que se asegura la interpretación de los mensajes literarios, que después pueden ser reexpresados, de forma oral o escrita. El estudiante, para interpretar el texto literario, necesita identificar el conjunto de relaciones sintácticas, semánticas y pragmáticas plasmadas en la obra y establecer los nexos causales entre ellas, para después reconstruir el texto, de manera que el producto, oral o escrito, exprese la intencionalidad comunicativa del autor, la moral textual materializada por los personajes, y la toma de posición del estudiante ante la misma, y sea comprensible, tanto para sí mismo, como para los demás.

Es importante señalar que cualquier intento de establecer una didáctica para la lectura del texto literario tiene que considerar los métodos de análisis literario. Para esta investigación se asumen los métodos que estudian la obra en sí.

La didáctica para la lectura intensiva del texto literario comprende como componentes fundamentales: dimensiones, etapas, procedimientos y exigencias metodológicas para el tratamiento de la lectura intensiva del texto literario.

Tiene como objetivo general proporcionar a los profesores los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura intensiva del texto literario.

Las condiciones propuestas conducen a la precisión de exigencias metodológicas necesarias para el tratamiento de la lectura intensiva del texto literario, basadas en requerimientos que debe tener presente el profesor en el tratamiento de este contenido, dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Entre estas exigencias, se encuentran la motivación de los estudiantes hacia lectura literaria y el empleo de textos literarios con variedad de situaciones comunicativas y experiencias humanas en diferentes contextos.

En el tratamiento de la lectura intensiva del texto literario es necesaria la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que actúe como protagonista en la asimilación de los conocimientos lingüísticos, estilísticos y literarios que estudia. Para ello se debe estimular su interés por aprender, por dominar el contenido para leer eficientemente y aprovechar las potencialidades educativas del texto literario, lo cual no se logra si el alumno no concientiza que la lectura literaria le será útil durante toda la vida.

Para lograr la motivación de los estudiantes se debe comenzar por la utilización de elementos de la literatura que conocen y emplean sistemáticamente, lo que propicia que surja en ellos la necesidad y curiosidad por el aprendizaje de lo nuevo y la aplicación de lo conocido en la realización de las tareas comunicativas. El apoyo en diferentes medios de enseñanza y las vivencias del estudiante promueven el interés por leer.

Es importante que estos conocimientos adquieran un significado práctico para el estudiante, que le permita utilizarlos en su interrelación con las demás personas y en la asimilación de contenidos posteriores, referidos a las lecturas literarias asignadas posteriormente o seleccionadas de forma voluntaria por el placer de leer.

En la concepción, el diseño y la aplicación de una didáctica para la lectura intensiva del texto literario se concretan las condiciones y exigencias metodológicas a partir de tres dimensiones dirigidas al aprovechamiento de las potencialidades instructivas y educativas

del texto literario como obra literaria. Estas dimensiones son asumidas a partir de las definiciones que de ellas brinda Álvarez de Zayas (1999, págs. 77-80)

La dimensión desarrolladora, que incluye las transformaciones que se quieren alcanzar en las potencialidades del modo de actuación de los estudiantes; se aplica aquí mediante la observación por el estudiante de la manifestación en el texto literario de problemáticas universales, y la comprensión del papel de los valores en las manifestaciones de la conducta en casos de conflicto o crisis.

La dimensión instructiva, que se aplica aquí a la asimilación de los conocimientos y el dominio de una habilidad, se pone de manifiesto a partir del trabajo con las habilidades lingüísticas e intelectuales que le permiten al estudiante analizar el texto literario, sustentar sus planteamientos y ser participante activo y preciso en las discusiones.

La dimensión educativa, que establece las transformaciones a lograr en los sentimientos, las convicciones y otros rasgos de la personalidad del estudiante, se materializa en las apreciaciones que condicionan y desarrollan la aprehensión cognitiva, la manifestación actitudinal y la sensibilidad estética. Esta última dimensión se enfatiza al estimular el interés del estudiante por los conceptos a desarrollar relacionados con la aplicación de las ideas de la literatura a la vida, y se materializa a partir de la exploración de actitudes y conflictos manifiestos en los textos literarios asignados.

Los resultados de la exploración oral (colectiva) permitirán la plasmación de forma escrita (individual) de juicios valorativos sobre las manifestaciones conductuales de los personajes y la comparación entre ellas, sus causas y resultados, y la toma de posición de los estudiantes de estar ellos en tales circunstancias.

La organización del tratamiento didáctico de la lectura intensiva del texto literario debe transitar por una secuencia metodológica organizada en etapas, entendiéndose ese término como el avance parcial en el desarrollo de una acción.

La primera etapa comprende el diagnóstico de las necesidades y potencialidades de los estudiantes en el empleo de habilidades de interpretación de lectura y conocimientos lingüísticos para la lectura intensiva del texto literario. Esta etapa tiene como objetivo determinar el desarrollo alcanzado por los estudiantes acerca del trabajo con la lectura intensiva del texto literario.

El diagnóstico de la preparación que posee el estudiante para el aprendizaje de la lectura intensiva del texto literario como análisis de las unidades de significado en este tipo de texto, constituye un aspecto importante para dirigir acciones de forma diferenciada y alcanzar niveles superiores de eficiencia en el empleo de la lectura intensiva.

El profesor debe diagnosticar a los estudiantes para conocer cuáles son las necesidades y potencialidades que presentan para la asimilación de este contenido, específicamente en relación con la estructura del texto literario y el lugar que ocupan las unidades de significado en ella.

En el diagnóstico a los estudiantes, se valoran algunos aspectos importantes tales como el uso práctico del inglés como lengua extranjera. Se explora fundamentalmente el desempeño del estudiante en el análisis de las estructuras sintácticas del texto literario y el trabajo con el significado del léxico, así como el desempeño en el análisis estilístico del texto literario y de las estrategias de comprensión. El profesor puede realizar ejercicios relacionados con el completamiento de ideas (ejercicios de *cloze*), el ordenamiento de acciones (por orden cronológico o de implicación ética), la elaboración de resúmenes, de mapas de la historia, de organizadores del texto. Los resultados del diagnóstico se registran en la propia caracterización que realiza el profesor de la asignatura, aspecto que favorece un conocimiento más preciso de las dificultades y potencialidades que presentan los estudiantes en el desarrollo de habilidades necesarias para la lectura intensiva del texto literario.

La segunda etapa, o de planificación, se implementa después de realizada la constatación de las necesidades y potencialidades de los estudiantes con relación al conocimiento y empleo de habilidades y conocimientos para la lectura intensiva del texto literario. Los objetivos aquí están dirigidos a hacer conocer al estudiante las condiciones de trabajo, a confeccionar una guía de estudio para el análisis de los conflictos, y a acordar la selección y recomendación de los textos literarios, tanto para la lectura intensiva, como para la lectura recreativa.

Esta etapa es vital por cuanto involucra al estudiante y lo compromete con la selección de los textos literarios, su análisis y discusión a partir de presupuestos acordados colectivamente. Se debe señalar que la relación numérica estudiantes-obras implica una cantidad pequeña de copias, y en muchos casos solo una copia de cada título. Esto garantiza

que los ejemplares de los textos literarios tengan un movimiento circulante activo entre los estudiantes.

Dentro de esta etapa se desarrollan actividades dirigidas a revisar, reafirmar o definir conceptos con los que se trabajarán. Un momento importante lo debe constituir el diseño de la guía de estudio y la selección de un título para la unidad que se esté trabajando. La guía se debe confeccionar a partir de los elementos conductuales y situacionales comunes a los textos leídos. Esta decisión se tomará a partir del trabajo en pequeños grupos o parejas y posteriormente en plenaria. La guía será aplicable a la lectura individual a desarrollar por los estudiantes. Se seleccionaran las mejores preguntas propuestas por los diferentes grupos o parejas y a partir de ellas se propondrán títulos para nombrar la unidad.

La tercera etapa ofrece al profesor los procedimientos metodológicos para trabajar la lectura intensiva del texto literario. Este tratamiento está dirigido a la activación de los conocimientos previos y al tratamiento específico de la lectura intensiva del texto literario. Este proceder metodológico se fundamenta a partir del trabajo con la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. A continuación se deben ilustrar los contenidos relacionados con lectura intensiva del texto literario que deben estudiarse, agrupados por subhabilidades. Esta agrupación, realizada convencionalmente con fines metodológicos, contribuirá a una mejor orientación y preparación del profesor para el tratamiento de la lectura intensiva del texto literario.

La enseñanza de la lectura intensiva del texto literario comienza con la activación de los conocimientos previos de los estudiantes, lo que permite su preparación para el aprendizaje de las características formales del texto literario y de su análisis literario y lingüístico. Los estudiantes desde el nivel elemental comienzan a reconocer de forma práctica las estrategias para la comprensión de lectura y la identificación de estructuras lingüísticas, por lo que el tratamiento metodológico debe ir dirigido en ese sentido.

Para este tratamiento se sugiere como proceder metodológico la consolidación de los conocimientos sobre las estrategias de lectura; el reconocimiento práctico de los componentes actanciales del texto literario; el reconocimiento práctico de los recursos linguo-estilísticos típicos de la prosa narrativa literaria y finalmente la producción de significados a partir de la decodificación del texto. La presentación de esta secuencia metodológica facilita la organización del contenido a tratar por el profesor, así como la

ejercitación, ampliación y profundización para la enseñanza la lectura intensiva del texto literario.

El material lingüístico que se presente debe facilitar la comprensión y promover la expresión de reflexiones. Para esto es necesario presentar situaciones y temas acordes con la edad de los estudiantes, sus motivaciones e intereses. Se puede seleccionar un tema determinado y emplear más de un texto para ilustrarlo o a partir de un texto propiciar el intercambio. El trabajo con un texto en cada una de las clases dirigidas a ofrecer el tratamiento metodológico de la lectura intensiva del texto literario, debe constituir punto de partida para que los estudiantes se apropien de y utilicen conocimientos acerca de la estructura del texto literario y su vocabulario. Cada recurso, componente estructural o recurso linguoestilístico que se incorpore debe seguir la secuencia metodológica de presentación del componente estructural o recurso linguo-estilístico, tratamiento de la significación que este componente aporta al mensaje, reconocimiento en un texto, análisis del texto por preguntas para valorar la comprensión de lo que se transmite y la elaboración de situaciones de uso del recurso a partir del modelo.

La cuarta etapa, o experiencias resultantes de la lectura, propicia la revisión de los patrones para la discusión; a saber, la necesidad de escuchar cuidadosamente para ser capaces de hacer contribuciones pertinentes a la discusión, evaluar el apoyo de las generalizaciones, resumir, sintetizar; y la necesidad de hablar clara y concretamente. Para ello, en una primera fase, después que cada estudiante haya leído al menos dos textos literarios, se formarán grupos con aquellos que hayan leído los mismos, o que, siendo diferentes, puedan relacionarse, y se pedirá que relacionen los conceptos, evalúen las ideas y personajes mediante la comparación, el contraste, así como la habilidad del autor para cumplimentar los propósitos identificados por los estudiantes. En esta actividad se alternan las modalidades de trabajo en pequeños grupos o parejas con el trabajo en plenaria. El profesor podrá estimular a los mejores lectores para que lean sus textos literarios aún no analizados para presentarlos al resto de los estudiantes en forma de panel.

En esta fase también se estimula la escritura tanto expositiva como imaginativa. La producción escrita de los estudiantes se irá recopilando en las carpetas de escritura (*portfolios*) y en los diarios de respuesta a la lectura (*reading response journal*), ello se justifica a partir de que, según Fabelo Corzo “la investigación sociológica debe realizarse a

través de la subjetividad humana, a través de lo que los sujetos declaran, como vía para conocer las fuerzas movilizadoras y orientadoras de su conducta.” (Fabelo, 2003, p. 41)

En una segunda fase, o de experiencias finales, se asignarán tareas que promuevan la relación de la literatura con la vida. Se indicará a los estudiantes la búsqueda de situaciones en la vida real que ilustren la consideración de valores en la conducta de las personas. De nuevo aquí se conformará una guía para la discusión que será contestada individualmente y luego en pequeños grupos. Cada grupo, después de analizar las preguntas nombrará a un representante para una discusión mediante mesa redonda en la cual el profesor actuará como moderador.

Se organizarán paneles de estudiantes para revisar los aspectos del texto literario que han sido tratados en las tareas de escritura asignadas. Cada miembro del panel ilustrará el concepto particular con un ejemplo tomado de uno de los textos literarios leídos. La serie debe ser representada por tantos textos literarios como sea posible. Aquí también se asignarán tareas de escritura expositiva e imaginativa.

Durante el proceso de lectura los estudiantes deberán aplicar a cada texto leído sus habilidades de interpretación, así como los indicadores para el análisis lingüístico. La solución de estas tareas implica la puesta en práctica de tres sistemas ejecutores: el sistema cognoscitivo, que aporta información declarativa en función de poder decir qué ocurrió en la historia; el sistema operativo, que aporta información procesual en función de poder decir cómo ocurrieron los hechos en la historia, y el sistema valorativo, que aporta información valorativa, y permite decir por qué los hechos ocurrieron de determinada manera.

La quinta y última etapa, o de evaluación, tiene como propósito valorar la actitud del estudiante frente a los textos y la lectura; y a partir de allí, observar su desarrollo como lector(a) para intervenir de manera adecuada en su proceso de lectura. Podría pensarse en dos tipos de modalidades de evaluación: una evaluación diagnóstica que permita revelar el tipo de lectores que conviven en un mismo grupo de clase, los intereses temáticos de posibles lecturas, los contactos anteriores con experiencias lectoras y los posibles acercamientos a espacios de lectura como bibliotecas escolares, públicas y ferias del libro; y una evaluación de proceso que tenga presente que la valoración de la actitud de los estudiantes frente a los textos y la lectura no puede medirse tan sólo con el conocimiento de

la cantidad de textos leídos, sino más bien por la actitud positiva interiorizada que manifiesta el lector a través de acciones voluntarias y autogestoras de afición por la lectura. Para evaluar si un estudiante se desarrolla y se muestra como lector, se hará necesario verificar su acercamiento al mundo de la lectura, observar sus estilos de relación con la lectura, registrar sus intereses temáticos, e identificar sus inclinaciones hacia géneros literarios. El conocimiento que aborda esta evaluación permite diseñar nuevas propuestas de lectura, de textos, de experiencias que permitan replantear las estrategias que favorecieron aproximaciones y encuentros positivos y reformular aquellas que no movilizaron actitudes positivas. En la evaluación de proceso, el producto no es numérico sino conceptual, y relativo a las actitudes positivas que promueven el desarrollo de conductas y competencias lectoras. Se trata de entender que el resultado de la lectura solicitado en resúmenes, esquemas, redacciones y otros tipos de ejercicios, no está dirigido solo a las habilidades lingüísticas, sino que involucra el disfrute de la lectura; estimula lo lúdico de la relación personal que cada lector establece con el texto; y prioriza las actitudes de contacto sistemático con la lectura por sobre los resultados académicos que la misma reporta.

La preparación del profesor para implementar la didáctica es otro elemento a considerar en esta etapa. Debe partir de su caracterización como lector literario, específicamente de textos literarios, su relación con los ámbitos de lectura, y su disposición para aceptar las condiciones que le impongan los intereses, experiencias y potencialidades que para la lectura intensiva del texto literario muestren sus estudiantes. Así mismo, debe considerarse su apertura a un cambio en la concepción de la lectura intensiva como análisis puramente lingüístico y de profundización académica por uno de integración de esos elementos con la apreciación literaria. El control se realiza a través de la entrevista individual y la observación a clases dirigidas a la enseñanza de la lectura intensiva del texto literario.

El proceso de rediseño metodológico constante de la didáctica requiere que se sistematice el control de los logros que alcanzan los estudiantes en la lectura intensiva del texto literario. El seguimiento que se realiza desde la primera etapa de la didáctica permite la realización de cambios que favorezcan el desarrollo de los estudiantes para el aprendizaje de la lectura intensiva del texto literario sobre la base de la formación de intereses de

lectura cada vez mayores, la adquisición de conocimientos y desarrollo de las habilidades necesarias.

Para aprovechar la lectura intensiva del texto literario a favor del desarrollo de habilidades lingüístico-literarias es necesario ir involucrando a los estudiantes en un proceso de trabajo gradual, de lo más emotivo, cercano y fácil de compartir a lo más intelectual, crítico y estético.

De manera general el tratamiento de la obra literaria dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras ha violentado la expresión de las recepciones personales después del primer contacto con el texto literario. Este primer contacto, según García Alzola (1975) es propicio para que emerja la conmoción, el placer o el displacer, para que la lectura resulte un buen vehículo de intercambio de las sensaciones, emociones o impresiones que provoca en el lector. Debe propiciar una lectura espontánea y privilegiar que la relación afectiva del lector-estudiante con el texto se manifieste del modo más auténtico posible. Esto demanda, obviamente, que el aula resulte un escenario comunicativo favorable para que el estudiante exprese sus reacciones al contenido del texto literario. Después de una adecuada ejecución de ese paso los estudiantes podrán hacer significativa la lectura comprensiva, interpretativa, crítica, que implica responder preguntas sobre el conflicto y su solución, aportar opiniones y juicios sobre esa solución y sobre los hechos más relevantes; identificar el tema y otros elementos estructurales; reconstruir y valorar física y moralmente los personajes a partir de sus acciones y pensamientos; y abordar finalmente los ejercicios de análisis lingüístico y de producción oral y escrita de textos informativos, argumentativos, literarios o periodísticos, que surjan de la interacción con los textos literarios leídos, o de la interacción en parejas o en pequeños grupos.

El proceso de enseñanza de la lectura intensiva del texto literario será rico en la medida que promueva preguntas inferenciales tanto sobre las pistas textuales como sobre las paratextuales y contextuales. Los procesos inferenciales son más densos en la lectura literaria que en otros tipos de lectura y son especialmente estimulados mediante la lectura intensiva. La lectura intensiva del texto literario debe permitir a los estudiantes verificar sus hipótesis y fundamentar sus afirmaciones, hablar entre pares de sus posiciones ideológicas, relacionar el texto con otros textos que lo completan y lo resignifican, ya sean del mismo autor o de otros autores, con textos literarios que traten el mismo tema o

personajes similares y, finalmente, con textos biográficos, históricos, críticos o de teoría social, psicológica o literaria, que enriquezcan y justifiquen el trabajo de interpretación. El avance desde la lectura personal a la comprensiva y, de allí, a la interpretativa y crítica es una alternativa para construir la autonomía del estudiante-lector, quien, después, podrá elegir entre quedarse con una impresión de lo leído (lectura espontánea), con la comprensión literal, o transitar desde la comprensión hermenéutica hasta la comprensión teórica.

CONCLUSIONES

La didáctica propuesta tiene como fundamentos teóricos la escuela histórico-cultural, la relación pensamiento-lenguaje, el enfoque comunicativo de la lengua y el análisis por unidades de significado. Su integración permite la creación de condiciones y exigencias para el trabajo con la lectura intensiva del texto literario en lenguas extranjeras. El tránsito por los diferentes procedimientos metodológicos que se describen orienta a una mejor comprensión de la significación de la lectura intensiva del texto literario por los estudiantes, con lo cual alcanzan el cumplimiento de los objetivos que constituyen requisitos para garantizar una formación cultural integral en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida, Pueblo y Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cano, F. M. (junio de 1996). “La recepción literaria: el papel del lector.”. *Con-textos*, III(17), 103.
- Castellanos, B. (1998). *Curso de investigación educativa*. La Habana: Centro de Estudios Educativos del ISP “Enrique José Varona”.
- Collie, Joanne y Stephen Slater. (1987). *Literature in the Language Classroom*, Cambridge Univ. Press, Cambridge 1987. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colomer, T. (17 de febrero de 1996). *Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado el 6 de Noviembre de 2020, de Cervantesvirtual.com: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725>
- Corona Camaraza, D. (1995). “La revitalización del cuento para su inclusión como material docente en los cursos de inglés con fines académicos en el nivel terciario”. *Congreso Pedagogía '95*. La Habana.

- Dalton, R. (1973). *La ternura no basta* (1999 ed.).
- Díaz Rodríguez, G. (1999). "Cuatro enfoques para el trabajo con la apreciación literaria" en *Taller de la palabra*, Rosario Mañalich (comp.). La Habana: Pueblo y Educación.
- Fabelo Corzo, J. R. (2003). *Los valores y sus desafíos actuales*. La Habana: José Martí.
- Fernández Retamar, R. (1988). *Páginas Escogidas de Jorge Luis Borges (prólogo)*. La Habana: Casa.
- García Alzola, E. (1975). *Lengua y literatura: su enseñanza en el nivel medio*, La Habana, 1975. La Habana: Pueblo y Educación.
- García Alzola, E. (1975). *Lengua y literatura: su enseñanza en el nivel medio*, Pueblo y Educación, La Habana, 1975. Pueblo y Educación.
- García, A. M. (1997). *La enseñanza de la literatura desde el componente axiológico, Tesis de maestría*. La Habana: ISP "Enrique José Varona".
- Maggi, B. (1988). *El pequeño drama de la lectura*. Letras Cubanas.
- Martí Pérez, J. (1975). *Obras Completas* (1975 ed., Vol. 21). La Habana: Pueblo y Educación.
- Montaño Calcines, J. R. (2005). "El canon literario: las miradas de Jano o el Ave Fénix de la literatura. Problemas teóricos y didácticos de la literatura." Curso 57. (P. 2005, Ed.) La Habana, Cuba.
- Prada Oropeza, R. (1989). *La Narratología Hoy*. La Habana: Arte y Literatura.
- Ramos Serpa, G. (1996). *La actividad humana y sus formas fundamentales*. Matanzas: Universidad de Matanzas.
- Sayar, R. J. (Agosto de 2020). Abriendo caminos entre las letras. Otro modo de acercamiento a los textos argumentativos. *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación*, 43, 135-139.
- Titarenko, A. (1989). *Ética*. Moscú: Progreso.
- Vygostky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Zayas Tamayo, A. (2010). *Metodología para la lectura intensiva del cuento en la Práctica integral del inglés 3*. Matanzas: UCP "Juan Marinello".
- Zis, A. (1987). *Fundamentos de la estética marxista*. Moscú: Ráduga.

Parte 2

LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN LENGUA MATERNA (L1) Y LENGUA EXTRANJERA (L2): MODELOS TEÓRICOS PARA SU ESTUDIO¹³

Autores: Margarita Alexandra Botero Restrepo¹⁴, Neira Loaiza Villalba¹⁵, Gustavo García Botero¹⁶

INTRODUCCIÓN

Los currículos escolares otorgan en la actualidad un lugar importante a la argumentación, bien sea como objeto de aprendizaje o como estrategia para lograr un pensamiento crítico, objetivo de todo proceso educativo, en especial en la educación superior. Esta actividad cognitiva y lingüístico-discursiva, cuyo propósito, según Vega y Olmos (2013, p.66) es "dar cuenta y razón de algo o alguien o ante alguien con el propósito de lograr su comprensión y su asentimiento" es el centro de muchas investigaciones que indagan sobre diferentes aspectos de la argumentación, bien sea su calidad textual, su impacto en la educación, su relación con otras variables, entre otros. Sin bien la investigación en argumentación se ha desarrollado, sobre todo, en el ámbito de la primera lengua, cada vez son más las investigaciones que centran su interés en segundas lenguas, en especial en los análisis de esta práctica discursiva en sujetos bilingües o en formación bilingüe.

En este contexto investigativo, la historia del lenguaje ha dejado entrever la necesidad de desarrollar modelos para el análisis de la argumentación que permitan determinar si un argumento, o bien una cadena argumentativa responde a su objetivo primordial y si cuenta con los mínimos requeridos de lo que muchos autores consideran argumentos válidos, sólidos o aceptables. En esta medida, este capítulo de libro pretende revisar seis modelos para el análisis tanto en L1 como en L2. Se abordarán las reglas de la argumentación de Toulmin (1984), las secuencias argumentativas de Adam (1995), la lingüística textual de Van Dijk (1996), la arquitectura textual de Bronckart (2007) y las técnicas argumentativas

¹³ Este capítulo se deriva de la tesis doctoral *Conciencia metalingüística en el texto argumentativo escrito en español (L1) y francés (L2) de estudiantes de licenciatura en lenguas modernas*.

¹⁴ Universidad del Quindío, Colombia, mabotero@uniquindio.edu.co

¹⁵ Universidad del Quindío, Colombia, nloaiza@uniquindio.edu.co

¹⁶ Vrije Universiteit Brussel, Bruselas, gustavo.garcia.botero@vub.be

de Perelman y Olbrechts-Tyteca (2015). Si bien todos estos modelos son aplicados al estudio argumentativo tanto en lengua materna como en lengua extranjera, se hará una aproximación a la retórica contrastiva propuesta por Liu y Furneaux (2013) ideal para abordar los estudios de los sujetos bilingües.

Este recorrido, a través de los diferentes modelos argumentativos, permitirá otorgar a las futuras investigaciones en este campo, nuevas pistas en los diseños de instrumentos que permitan lograr los objetivos propuestos en el análisis de la calidad textual argumentativa de los sujetos en formación monolingüe o bilingüe. Igualmente, será de gran utilidad para los profesores en la creación de parámetros que permitan la evaluación de los textos argumentativos tanto en L1 como en L2.

Palabras clave: Argumentación, bilingüismo, lengua materna, lengua extranjera, modelos argumentativos.

Modelo argumentativo de Toulmin: las reglas de la argumentación

El modelo de Toulmin planteado en su famosa obra *The Uses of Argument* (1958), y perfeccionado posteriormente por Toulmin, Rieke y Janik (1984), presenta una lógica argumentativa pragmática. Para el autor "los argumentos que nos damos unos a otros a diario surgen como intentos de responder al cuestionamiento de nuestras aseveraciones" (p. 408). Este modelo argumentativo está establecido por seis elementos fundamentales que interactúan de la siguiente manera: se realiza una *aseveración* (claim) que es la idea central de lo que se quiere demostrar, es decir, la tesis que se va a defender (puede ser factual, valorativa, política, causal, definitoria) con base en unas *razones* (data o grounds) que constituyen las evidencias, los razonamientos y ejemplos para demostrar dicha aseveración. Estas razones están formadas por condiciones o hechos que son observables, como una creencia, una premisa aceptada como verdadera dentro de una comunidad (estadísticas, citas, reportes, evidencias físicas, etc.). Otro elemento que entra en acción es la *garantía* (warrants) que sería el puente entre las razones y el respaldo. Las garantías "no son ningún tipo de premisa. Las garantías son la forma explícita del paso inferencial involucrado al derivar una conclusión-aseveración a partir de una razón" (Toulmin, 1958, p.98). De tal manera que la garantía se expresa mediante una regla que permita, de manera lógica, el paso entre las razones y la aseveración.

Seguidamente, se tiene en cuenta el *respaldo* (backing) que, en términos de Toulmin, son otras garantías que soportan nuestras garantías para mostrar su legitimidad. Es decir que la misma garantía también necesita de un respaldo, aunque la gran diferencia entre la garantía y este último es que la primera apoya la aseveración, mientras que el respaldo apoya a la garantía. Es decir, que otorga nuevos ejemplos, datos, hechos que ayudan a probar la validez de lo que se pretende demostrar.

Las *reservas* (rebuttals) son "circunstancias en las cuales la autoridad general de la garantía habría de dejarse a un lado" (Toulmin, 1958, p.101). Es decir que las reservas establecerían los casos excepcionales con los cuales no se va a debatir. Un último elemento, pero no menos importante, son los *calificadores* (modal qualifiers) que representan términos que se utilizan para darle cierto nivel de certidumbre o de validez a los argumentos. Para Toulmin, estos calificadores hacen alusión a una referencia explícita, a un grado de fuerza de las razones que se utilizan para justificar las aseveraciones, por lo que se les confiere una fuerza pragmática.

Modelo argumentativo de Adam: Las secuencias argumentativas

Adam (1995) aporta una noción a su modelo argumentativo bajo la existencia de esquemas prototípicos abstractos, culturalmente transmitidos y agrupados en cinco secuencias textuales prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal, que interactúan en un texto. Es decir, el autor no considera la posibilidad de hablar de tipo de texto, ya que la complejidad de los textos los hace diversos, por lo que no existirían "textos puros" en cuanto al tipo de texto que pertenecen. En otras palabras, al hablar de un texto narrativo no podríamos asumirlo como puramente narrativo, pues contienen fragmentos comunicativos que pueden ser descriptivos, argumentativos, dialógicos, etc. Por lo cual, Adam prefiere aproximarse a la teoría textual en forma de secuencias textuales prototípicas que pueden combinarse en los textos.

En lo que respecta a las secuencias textuales prototípicas argumentativas, el autor propone dos esquemas principales. El primero, denominado esquema de apoyo argumentativo de proposiciones está en la base de toda aseveración argumentativa, ya que es el respaldo el que permitiría el paso a la conclusión. El siguiente ejemplo permite entender dicha aseveración (Adam, 1995, p.10):

Dulcinea tiene la piel suave, pero no me gusta.

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

Esta proposición se considera una secuencia argumentativa elemental en la que el conector “pero” da instrucciones del tipo de tratamiento que debe otorgarse a la proposición que le sigue. La proposición inicial "Dulcinea tiene la piel suave" se nos presenta para inferir una conclusión de tipo "me gusta Dulcinea", no expresada en la secuencia argumentativa inicial. Esta conclusión sería posible gracias a la inferencia de un principio garante (warrant) expresado por Toulmin (1958), que respaldaría la conclusión de la siguiente manera:

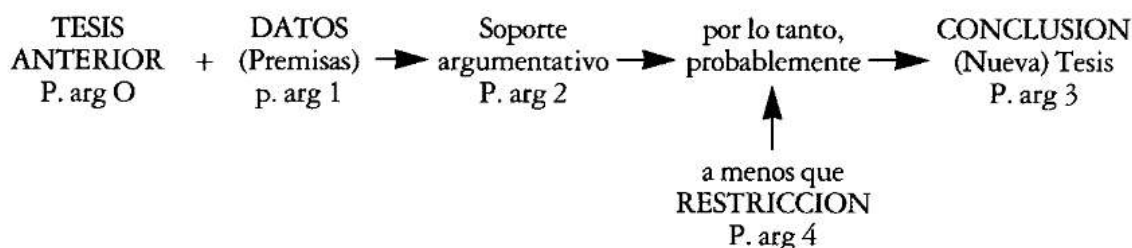
A los hombres les gustan las mujeres con la piel suave.

(AHORA BIEN) Dulcinea tiene la piel suave [DATO]

(POR LO TANTO) Me gusta Dulcinea [CONCLUSION]

En resumen, dicho esquema de base de la argumentación es una puesta en relación de los datos con la conclusión que puede ser explícita o implícitamente fundada (garantía y soporte) o contrariada (refutación o excepción).

El segundo esquema es el inferencial, silogismo y entimema. "El silogismo es un razonamiento en el que, una vez formuladas ciertas premisas, se desprende necesariamente una nueva proposición como resultado de los datos de las mismas" (Adam, 1995, p.13). En tal sentido, el autor propone un esquema general como sigue:



Para el autor, todo discurso argumentativo se sitúa en relación con un contradiscurso (tesis anterior) que describe como una proposición argumentativa 0. Igualmente, Adam sostiene que "defender una tesis o una conclusión viene a ser siempre defenderla contra otras tesis o conclusiones" (p.17). Estas defensas se darían a través de unos datos (proposición argumentativa 1), con la ayuda de unos soportes argumentativos (proposición argumentativa 2) que daría nacimiento a nuevas tesis producto de una conclusión (proposición argumentativa 3) moldeadas por unas posibles restricciones (proposición argumentativa 4).

Modelo de Van Dijk: La lingüística textual

Van Dijk (1996) propone un abordaje al análisis textual siguiendo tres niveles estructurales: la macroestructura, la superestructura y la microestructura.

En el nivel de macroestructura no se consideran las conexiones aisladas entre oraciones y sus proposiciones, sino que centran su interés en las conexiones del texto a nivel global, como un todo, y aportan una idea de la coherencia global y del significado del texto. Un hablante debe de estar en la capacidad de deducir de qué se habló, cuál fue el contenido de la conversación y debe ser capaz de deducir el tema a partir del texto. Este tema es a lo que Van Dijk (1996) denominó macroestructura. En palabras de Fuentemayor (2009) "la macroestructura, por su condición global, tiene lugar al nivel de la esencia, el tema o la tesis, es decir, es la construcción o arquitectura textual que proporciona coherencia a un texto, que relaciona párrafo con párrafo" (p. 271).

Una manera muy sencilla de comprender la superestructura en términos de Van Dijk (1996) es verla como el "esqueleto" de las partes que conforman el texto, una especie de esquema al que el texto se adapta. Retomando la visión de Van Dijk, Fuentemayor) expresa que:

Las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, al cual le imponen ciertas limitaciones. Ellas se definen con relación al texto en su conjunto o para determinados fragmentos de éste, determinando el orden o coordinación global de las partes de un texto. La superestructura es una especie de esquema básico al que se adapta un texto".(2008, p. 272

Con respecto a la microestructura, esta se refiere a una estructura local, a una estructura de proposiciones. Las microestructuras, al indicar la estructura local del discurso, denotan la escritura de las oraciones y las relaciones de conexión y coherencia que existe entre dichas oraciones. La microestructura de un texto está formada por una serie de proposiciones, o mejor dicho de microproposiciones, ya que hablamos de una estructura local y no global, que siguen una secuencia lógica de presentación de informaciones. Para que la microestructura sea coherente, con frecuencia se integran anáforas y marcadores de relación. Por lo tanto, para acceder al significado de la microestructura, el lector debe tener la capacidad de reconocer los referentes de las palabras que los reemplazan. Para Fuentemayor (2008), la microestructura se definiría como:

La estructura que forma parte de las oraciones y párrafos que integran un texto que a través de mecanismos de cohesión (sustitución, elipsis, deixis textual, proformas lexicales y gramaticales) establecen las relaciones intratextuales y se convierte en una especie de guía para que el lector pueda inferir los significados presentes en un texto (p. 271).

Modelo de Bronckart: La arquitectura textual

Bronckart (2007) se sirve de la visión del interaccionismo socio-discursivo (ISD) y su doble vertiente en el estudio de la producción del lenguaje: lingüística y psicológica. Desde el lado lingüístico, toman relevancia los tipos de discurso, vistos estos como segmentos constituidos de los textos presentes de manera organizada en los géneros del texto. Desde la otra vertiente, la psicológica, estas formas lingüísticas representan operaciones psicológicas que reflejan la creación de mundos discursivos específicos (CONTAR, EXPONER), que son parte esencial de esta visión del ISD.

A partir de los elementos anteriormente mencionados, Bronckart (2007) propone la arquitectura textual que se organiza en tres estratos que él mismo denomina "milhojas textual", compuestos por la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa.

El primer "milhoja textual" es la infraestructura general del texto, que corresponde al nivel más profundo. En él se encuentran diferentes categorías, tales como los tipos de mundo, en el que se haya un mundo objetivo y real del agente (es decir quién produce el discurso), un mundo subjetivo (representado como la vinculación existente entre los signos y las características propias de cada individuo) y un mundo social (que hace referencia a la totalidad de las relaciones interpersonales y a los conocimientos colectivos acumulados); los discursos como actividades verbales de los seres humanos, que promueven las formas de organización lingüísticas y, a su vez, organizan el pensamiento de la experiencia humana. Bronckart reconoce el discurso interactivo (que puede presentarse en forma de diálogo o monólogo oral o escrito) y el discurso teórico (caracterizado en principio por ser un monólogo escrito); las formas de planificación, descritas de tres maneras específicas: las secuencias, que son las mismas descritas por Adam (1980) que pueden ser la narrativa, la descriptiva, la argumentativa, la explicativa y la dialógica; los script o guion que son segmentos donde la organización es lineal, es decir, su organización pretende contar los sucesos sin que el objetivo sea crear alguna tensión. En este tipo de organización, los

hechos están simplemente puestos en orden cronológico, lo que constituye el nivel cero del orden del CONTAR; las esquematizaciones, cuando los objetivos son simplemente informativos o incluso expositivos y responden a definiciones, enumeraciones, enunciado de reglas, cadenas causales etc., lo que corresponde a la lógica natural. En dichos casos, la planificación discursiva se denomina esquematizaciones y corresponden al orden del EXPONER.

El segundo "milhoja textual" son los mecanismos de textualización, definidos por Bronckart (2004) como series isotópicas que tienen como objetivo establecer la coherencia temática. Estos mecanismos corresponden al nivel intermedio y, según el autor, "son parte fundamental de la articulación lineal del texto y explicitan ante los destinatarios las grandes articulaciones jerárquicas lógicas y temporales" (p. 77). Se distinguen tres mecanismos: los de conexión, que permiten marcar la articulación de la progresión temática del texto; los de cohesión nominal que introducen temas y/o personajes y cumplen específicamente dos funciones: la primera función es de introducción y constituye el inicio de una cadena anafórica (unidad de origen), mientras que la segunda función es de recuperación y se encarga de reformular esa unidad de origen durante el texto; y los mecanismos de cohesión verbal que tienen como función la organización temporal y/o jerárquica de los procesos verbalizados en el texto a través de tiempos verbales.

El tercero y último "milhoja textual" son los mecanismos de responsabilidad enunciativa que centra su interés en "quien habla" y en la coherencia interactiva del texto. Es importante para este mecanismo identificar las voces que se encuentran en el texto, las cuales pueden comportar una sola voz, que podría ser la voz del narrador o del expositor (voz neutra). En otros casos, se pueden identificar otras voces como la de los personajes, las voces sociales y la voz del autor. Estas diferentes voces enunciativas pueden hacer entender diversos comentarios o evaluaciones a propósito del contenido del discurso, lo que para Bronckart (2004) es lo mismo que "modalizaciones" que permiten orientar al destinatario dentro de la interpretación del contenido temático del texto. El autor retoma cuatro tipos de modalización: modalizaciones lógicas, que presentan los hechos como posibles, probables, necesarios y/o eventuales; modalizaciones deónticas, que presentan los hechos como "dependientes del derecho, de la obligación social y/o de la conformidad con las normas en uso" (p.200); las modalidades apreciativas que presentan ciertos elementos del contenido

temático como benéficas, lamentables o extrañas; modalidades pragmáticas, que atribuyen a un agente, sea este persona, grupo o institución, intenciones, razones o capacidades de acción.

Modelo argumentativo de Perelman y Olbrechts-Tyteca: las técnicas argumentativas
Perelman y Olbrechts-Tyteca (2015) presentan, entre otros aspectos, las técnicas argumentativas, que consisten en la aplicación de algunos esquemas argumentativos con el fin de lograr el objetivo de toda argumentación, que busca, según los autores:

Provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentamiento: una argumentación eficaz es la que consigue aumentar esta intensidad de adhesión de manera que desencadene en los oyentes la acción prevista (acción positiva o abstención), o, al menos, que cree, en ellos, una predisposición, que se manifestará en el momento oportuno. (p.91)

Estos esquemas argumentativos son caracterizados específicamente por dos procedimientos: enlace y disociación.

En cuanto a los procedimientos de enlace, los autores entienden aquellos esquemas que permiten realizar uniones de elementos que son diferentes permitiendo crear una solidaridad entre ellos de manera que permita una estructuración o una valoración que puede ser positiva o negativa. Estos procedimientos se fundamentan en tres tipos de argumentos, que cuentan a su vez con otros argumentos de soporte: argumentos cuasi lógicos, argumentos basados en la estructura de lo real y argumentos basados en enlaces que fundamentan la estructura de lo real.

Los argumentos cuasi lógicos son comparables con los razonamientos formales, lógicos o matemáticos, pero esta comparación es solo una apariencia, ya que los argumentos cuasi lógicos son de naturaleza no formal. La manera de presentar este tipo de argumentación es más o menos explícita por lo que los autores señalan que: "Unas veces el orador designará los razonamientos formales a los que se refiere, prevaliéndose del prestigio del pensamiento lógico, otros dichos razonamientos sólo constituirán una trama subyacente" (p. 304). (sic). Entre este tipo de argumentos se establece una subdivisión en dos grupos: argumentos que apelan a estructuras lógicas, y argumentos que apelan a estructuras matemáticas.

Los argumentos basados en la estructura de lo real se caracterizan por hacer uso de aquellas fórmulas que permiten establecer una solidaridad entre juicios comúnmente admitidos y aquellos que se pretenden promover. Este tipo de solidaridad se realiza utilizando dos tipos

de enlaces: los de sucesión (que unen un fenómeno con sus consecuencias o causas) y los de coexistencia (que unen dos realidades de nivel desigual, donde el nivel temporal es de gran importancia).

En cuanto a los argumentos basados en enlaces que fundamentan la estructura de lo real se podría afirmar que estos utilizan dos tipos de argumentos: el primero es el que tiene en cuenta el caso particular que utilizan razonamientos con tres tipos de estrategias: la argumentación por el ejemplo, que permite una generalización haciéndonos pasar de un argumento a una conclusión; el argumento por ilustración que sostiene una regularidad ya establecida y a diferencia del argumento por el ejemplo, la ilustración busca reforzar la adhesión a una regla conocida y admitida que aporta mayor claridad del enunciado en general; y el argumento por el modelo, que como su nombre lo indica, incita a una imitación. El segundo tipo de argumentos en esta categoría tiene que ver con aquellos que se basan en el razonamiento por analogías. Lejos de los postulados que les otorgan a las analogías la simple probabilidad de formulación de hipótesis, en esta tipología argumentativa se les da un valor superior. Las analogías bajo esta perspectiva sirven para la comprobación de las hipótesis. Estas analogías se definen en términos de relación entre dos elementos el "tema" que contiene la conclusión y el "foro", donde se sitúan los razonamientos. Para que exista una analogía, es preciso que estos dos elementos pertenezcan a campos diferentes por lo que se habla de una relación asimétrica. La estrategia más común en este tipo de argumentos es hacer uso de la metáfora, que según los retóricos consiste en un cambio de significación de una palabra o de una locución, pero que para este tratado de la argumentación toma la postura más amplia. En este sentido, la metáfora otorga a la argumentación datos que van más allá de las simples comparaciones, al ser presentadas como mecanismos intervienen para acreditar la analogía. Este recurso se denomina analogía condensada que resulta de la fusión de un elemento del foro con un elemento del tema.

El segundo procedimiento del esquema argumentativo presentado por Perelman y Olbrechts-Tyteca responde a los procedimientos de disociación que se refieren a técnicas de ruptura que buscan separar, disociar o desolidarizar algunos elementos que suelen considerarse componentes de un todo. Para esta disociación se hace uso de la técnica de

ruptura del enlace que consiste en "afirmar que están indebidamente asociados elementos que deberían permanecer separados o independientes" (p. 628).

Es de recordar que en los procedimientos de enlace el orador trata de afirmar su punto de vista acercándolo a una proposición que se admite fácilmente, mientras que los recursos o procedimientos de disociación proceden de una manera inversa. En estos, el hablante quiere que su tesis sea aceptada, presentándola como separada de una proposición que considera cuestionable e incluso improbable o inadmisibles. Este tipo de procedimientos de disociación se practican según dos modelos particulares: los elementos se disocian porque son mutuamente excluyentes; o los modelos se disocian porque uno rechaza o niega temporalmente el vínculo existente entre ellos.

Liu y Furneaux: el análisis de retórica contrastiva

La retórica contrastiva, metodología de análisis caracterizada por comparar la producción escrita en dos lenguas, utiliza dos enfoques que permiten centrar el interés bien en contrastar la escritura en una de las lenguas o en ambas, según los intereses del investigador. Liu y Furneaux (2013) resaltan principalmente dos enfoques predominantes. El primero, denominado *between-subject*, ha examinado principalmente la escritura en lengua inglesa de estudiantes no nativos comparándola con la de nativos. Es de reconocer que la mayoría de trabajos en lengua extranjera toma como lengua principal de estudio el inglés y lo compara con otros idiomas (Kaplan, 1996; Martin, 2000). Este enfoque, caracterizado por un estudio interindividual, fue descrito igualmente por Canagarajah (2006) bajo el nombre de "modelo inferencial", el cual busca, principalmente, explicar o entender los problemas encontrados en la escritura de la L2 a partir de la L1. Es decir, que otorga a la L1 la responsabilidad de las dificultades que un estudiante pueda tener en sus procesos lingüísticos en una lengua diferente, lo que se representa con la siguiente estructura:

Figura 1. Estructura del modelo inferencial de Canagarajah (2006, p. 590).

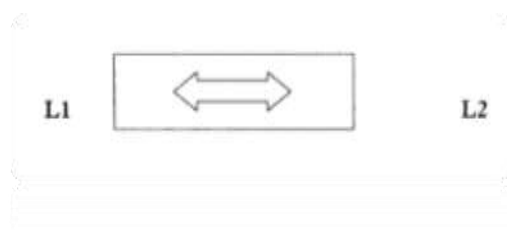


Por razones evidentes, este enfoque ha sido duramente criticado (Canagarajah, 2006), ya que las dificultades en la escritura de la L2 no están necesaria y exclusivamente

relacionadas con las transferencias de la L1 hacia la L2, sino que también hay otros factores que podrían resultar problemáticos como la instrucción que se haya tenido en la L1, en la L2, o a factores de suficiencia en la L2. Igualmente, como lo señalan Liu y Furneaux (2013, p. 4), este enfoque partiría de la homogeneidad de las lenguas y culturas, lo que negaría la variedad lingüística y daría paso a la idea de que todas las transferencias de un idioma a otro sean siempre las mismas, independientemente de qué idiomas se esté comparando.

El segundo enfoque expuesto por Liu y Furneaux (2013) respondería a las necesidades de la retórica contrastiva actual. Se trata del enfoque *within-subject* que se interesa por un estudio intraindividual de la L1 y la L2 del mismo sujeto, lo cual apoyaría el pensamiento de Grosjean (2008) quien asevera que un bilingüe no es la suma de dos monolingües. Este enfoque, en términos de Canagarajah (2006, p. 590) equivaldría a su propuesta de "negotiation Model" (modelo de negociación) que se ejemplifica en la siguiente estructura:

Figura 2. Estructura del modelo de negociación de Canagarajah (2006 p. 590).



CONCLUSIONES

Esta aproximación cronológica a seis modelos o enfoques que examinan la argumentación en el contexto académico, y en particular en la formación bilingüe, pone de presente diferentes ópticas desde las cuales cada corriente asume la argumentación acercándose interdisciplinariamente a la filosofía, a la lingüística, a la psicología, entre otras ciencias. En este sentido, una mirada analítica a la esencia pragmática del modelo de Toulmin (1958), a las secuencias textuales prototípicas que niegan la existencia de textos "puros" del modelo de Adam (1995), a las dimensiones de la estructura textual del modelo de Van Dijk (1996), a la concepción de los textos y discursos como productos lingüísticos de la actividad comunicativa humana del modelo interaccionista-sociodiscursivo de Bronckart (2004), a la aplicación de las técnicas argumentativas del modelo de Perelman y Olbrechts-

Tyteca (2015), y a la retórica contrastiva (Liu y Furneaux, 2013), puede proporcionarle al docente de lenguas (primeras o segundas) herramientas teórico-metodológicas que le permiten describir y evaluar los mecanismos retóricos y argumentativos que operan dentro del discurso bien sea cotidiano o académico.

Teniendo en cuenta que, en un texto argumentativo, el locutor expone sus opiniones sobre un tema determinado buscando la adhesión del interlocutor a su pensamiento, en el contexto educativo, principalmente universitario, los textos y discursos argumentativos representan una tarea cotidiana, en la que, por un lado, el estudiante enfrenta el desafío de construir textos académicos que respondan a las demandas exigentes de la sociedad y de la profesión en constante transformación y, por otro lado, en las manos del profesor reposa la dura responsabilidad de enseñar y evaluar, de manera crítica y objetiva dichos textos. Sin duda alguna que, a esta tarea, pueden aportar los modelos anteriormente expuestos, permitiendo al docente de lenguas operacionalizar y hacer efectivos los procesos formativos alrededor de la argumentación, dándole nuevas pistas para el diseño de instrumentos de análisis del texto y discurso argumentativo de los sujetos en formación monolingüe o bilingüe, quienes, a su vez, podrán comprender la dinámica de su construcción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.M (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Editions Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Gráfica Laf. S.R.L.
- Canagarajah, A.S. (2006). Toward a writing pedagogy of shuttling between languages: learning form multilingual writers. *College English*, 68(6), 589-604.
- Fuenmayor, G. (2008). Metodología lingüística para desarrollar los niveles de comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios. *Laurus*, 14(27), 269-280.
- Kaplan, R.B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language learning*, 16, 1-20.
- Kaplan, R.B. (1967). Contrastive rethoric and the teaching of composition. *Teachers of English to speakers of other languages*, TESOL 1(4), 10-16.

- Liu, X. & Furneaux, C. (2013). A multidimensional comparison of discourse organization in English and Chinese University students' argumentative writing. *International journal of applied linguistics*, 1-23.
- Martin, P. (2000). La retórica contrastiva: nuevas dimensiones en el análisis del discurso escrito. *Revista de filología de la Universidad de la Laguna*, 18, 205-2017.
- Perelman, Ch. (1997). *El imperio retórico. Retórica y Argumentación*. Bogotá: Norma.
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (2015). *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Toulmin, S E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, Cambridge University Press
- Van Dijk, T.A. (1992). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T.A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Vega, L. & Olmos, P. (eds,) (2013). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Madrid: Trotta.

PRESENCIA DE LA LITERATURA EN EL DESARROLLO DE LA LOCALIDAD, PROPUESTA DE ANÁLISIS LITERARIO

Autora: M Sc. Yenma Boffill Navarro¹⁷

RESUMEN

Este trabajo persigue destacar la importancia de la literatura y del análisis literario, tomando como referencia la obra de Jesús Orta Ruiz “El Indio Naborí”, máximo exponente de la décima en Cuba del siglo XX. El análisis literario constituye una vía para la formación y sistematización de los conceptos lingüísticos y literarios y el medio para lograr la comprensión más profunda del texto. La lectura y el análisis garantizan una formación no solo literaria, sino estética, ética, cívica, patriótica, universal y es este un fundamento sólido para encarar la educación integral, la formación humanista de las nuevas generaciones y el

¹⁷ <https://0000-0001-8012-1088> Profesora Asistente. Directora de la Filial Universitaria Municipal Limonar de la Universidad de Matanzas. Miembro los proyectos de investigación: La enseñanza - aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad y Gestión de la Ciencia y la Tecnología en la localidad (GTeINLOC). Miembro de la Cátedra de Lectura y Escritura de la Universidad de Matanzas. yenma.boffill@umcc.cu

desarrollo de la localidad, fortaleciendo la identidad cultural y sus valores. Se presenta una propuesta de análisis literario de las obras: " Tu voz" y "Viajera Peninsular" de Jesús Orta Ruiz.

Palabras clave: Literatura, análisis literario, desarrollo local, método, Jesús Orta Ruiz

ABSTRACT

This work seeks to highlight the importance of literature and literary analysis, taking as a reference the work of Jesús Orta Ruiz "El Indio Naborí", the greatest exponent of the tenth in Cuba of the 20th century. Literary analysis constitutes a way for the formation and systematization of linguistic and literary concepts and the means to achieve a deeper understanding of the text. Reading and analysis guarantee not only literary training, but also aesthetic, ethical, civic, patriotic, universal training and this is a solid foundation to face comprehensive education, the humanistic training of the new generations and the development of the locality, strengthening the cultural identity and its values. A proposal for a literary analysis of the works is presented: "Your voice" and "Viajera Peninsular" by Jesús Orta Ruiz.

Key words: Literature, literary analysis, local development, method, Jesús Orta Ruiz

RÉSUMÉ

Cet ouvrage cherche à mettre en évidence l'importance de la littérature et de l'analyse littéraire, en prenant comme référence l'œuvre de Jesús Orta Ruiz "El Indio Naborí", le plus grand représentant du dixième à Cuba du XXe siècle. L'analyse littéraire constitue un moyen de formation et de systématisation des concepts linguistiques et littéraires et le moyen de parvenir à une compréhension plus profonde du texte. La lecture et l'analyse garantissent non seulement une formation littéraire, mais aussi esthétique, éthique, civique, patriotique, universelle et c'est une base solide pour faire face à l'éducation intégrale, à la formation humaniste des nouvelles générations et au développement de la localité, en renforçant l'identité culturelle et ses valeurs. Une proposition d'analyse littéraire des œuvres est présentée: "Ta voix" et "Viajera Peninsular" de Jesús Orta Ruiz.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lengua materna y la literatura es una prioridad de la escuela cubana actual para el desarrollo de la competencia comunicativa en aras de un desarrollo cultural integral en los estudiantes. Los fundamentos teóricos y metodológicos de esta enseñanza en

Cuba se asumen desde la dialéctica materialista, que posibilita integrar de manera armónica los antecedentes expresados en la obra de los grandes fundadores de la nación cubana, quienes en la primera mitad del siglo XIX expresaron una concepción educativa que se nutre con la obra de José Martí, Enrique José Varona y los pedagogos del siglo XX.

Diversos autores han realizado estudios sobre la importancia de la literatura y su enseñanza, Montaña, (2009, 2013); Montaña & Abello, (2013, 2015); Romero, (2015); Rodríguez, (2015); Fierro, (2015, 2016), Bombini, (2001, 2007); Trujillo, (2012); Martínez y Murillo, (2013); y (Lomas, 2017), revelan la necesidad de la lectura literaria en la formación de valores.

La enseñanza de la literatura implica la formación de conceptos y desarrollo de habilidades vinculadas al estudio de la literatura. En el análisis de la literatura consultada en el segundo resultado del proyecto de investigación “La formación lingüística y literaria de los estudiantes de carreras pedagógicas desde su formación inicial “se reúnen aspectos relacionados con la enseñanza del análisis y reflexión sobre la literatura. (Fierro, Chong B., 2011)

La presencia de la literatura enriquece el espiritual y la cultura, ella permite fomentar valores humanos y morales. Su valor social pone en contacto con diferentes formaciones sociales y unida a la historia, permite arribar a juicios de valor y a criterios sobre convivencia, relación del individuo con la sociedad, tensiones y luchas. Esta influencia es significativa en el desarrollo de la localidad al fomentar valores axiológicos, el hombre aprehende la riqueza de la cultura y favorece su formación más plena.

A partir de la necesidad de incentivar el gusto y apreciación mediante las diversas lecturas del texto y su consiguiente análisis en los estudiantes de las diferentes carreras de la Filial Universitaria Municipal de Limonar, y su posterior influencia en el desarrollo local, en este trabajo se realiza una propuesta de análisis de las obras: "Tu voz" y "Viajera Peninsular" de Jesús Orta Ruiz.

DESARROLLO

La literatura, como cualquier otra manifestación artística, transmite conocimientos e información, pero su acción más completa está referida a la esfera de los sentimientos, de las vivencias: un fenómeno real, narrado o descrito en una obra literaria, interesa más por el

significado de la actitud asumida por el hombre ante ese fenómeno que por la información sobre el propio hecho.

La presencia de la literatura enriquece el espiritual y la cultura, ella permite fomentar valores humanos y morales. Su valor social pone en contacto con diferentes formaciones sociales y unida a la historia, permite arribar a juicios de valor y a criterios sobre convivencia, relación del individuo con la sociedad, tensiones y luchas.

La literatura contribuye al desarrollo intelectual y emocional de la personalidad, en la reafirmación de cualidades creativas y valóricas se reconstruyen identidades personales y sociales. Este proceso de sistematización y síntesis, tiene carácter dialéctico dado por una actitud de reconstrucción, la lectura literaria ayuda a la definición de metas en la proyección de vida en el contexto social. La literatura promueve orientaciones valorativas y se revela en la subjetividad del ser humano. (Fierro Chong & Díaz Domínguez, 2018)

El valor estético de la literatura es de los más evidentes. El estudio de las estructuras y recursos literarios característicos de los diferentes géneros y el análisis peculiar de algunas obras, mejoran el gusto literario y permiten disfrutar con más provecho y entender mejor la literatura.

El significado y sentido personal de la literatura no reside en transmitir los sentimientos y estados de ánimo del autor, sino en plasmarlos de tal forma que el lector se reconozca, descubra algo nuevo, que lo ayude a ser mejor ser humano, mediante la reflexión nacida de la mirada con que la aprecia, en que la relación enunciación – recepción es vital como acto comunicativo particular que es el hecho literario, y ahí radica la relación ética y estética que trasciende más allá de la historia que trasmite (Fierro Chong B. M., 2016)

El valor intelectual de la literatura como enseñanza radica en la posibilidad de estimular el pensamiento crítico. Los problemas planteados en numerosas obras motivan el razonamiento de los estudiantes, lo conducen a comparaciones e inferencias, a operaciones de análisis y síntesis que desarrollan su capacidad de pensar. La literatura contribuye al desarrollo cultural del ser humano y en especial a su formación espiritual, ya que: Los textos literarios son medios de transmisión y conservación de la herencia cultural de la humanidad y, mediante su estudio, el hombre aprehende la riqueza de la cultura y favorece su formación más plena. (Hernández , 2011)

- a) Los textos literarios permiten al hombre ampliar su espacio vital, conocer otros lugares y tiempos históricos
- b) La literatura es un proceso y resultado multidimensional que propicia el desarrollo tanto de procesos cognitivos, como afectivos; favorece el avance del pensamiento, la memoria, las emociones, los sentimientos y la imaginación del hombre.
- c) La literatura ayuda a descubrir y a hacer propios valores universales como la verdad, la solidaridad, el respeto, la sinceridad, la justicia y la libertad.

De manera que la literatura es una forma de la conciencia estética que se expresa mediante el signo artístico al reflejar la realidad. La enseñanza de la literatura implica la participación personal del receptor y dota al alumno lector de una adecuada competencia literaria.

En la enseñanza de la Literatura en Cuba el término análisis literario, según Mañalich, es entendido como “el estudio integral de una obra de literatura y las valoraciones que se establezcan a propósito de ella” (Mañalich R, 2007). Con esta definición la autora hace referencia al estudio minucioso de una obra literaria. El análisis literario también es considerado como una vía. Al respecto Angelina Roméu Escobar plantea que es una “vía para la formación y sistematización de los conceptos lingüísticos y literarios y el medio para lograr la comprensión más profunda del texto” (Roméu Escobar, 2003)

También por esta vía del análisis debe lograrse que el estudiante descubra la estructura del discurso, su progresión temática, el avance de la idea, la coherencia y la cohesión, la pertinencia y el acabado.

La Literatura tiene sus términos privados, únicos, sus categorías. En el análisis literario entonces, se debe priorizar el estudio de esas categorías que le conceden identidad al texto literario, y desde el referente central del análisis literario llegar a esa ampliación cultural multifacética que el estudio de la obra literaria permite y necesita.

En el análisis literario debe tenerse en cuenta el texto en sí mismo, los elementos paraliterarios, así como el contexto en que se recibe. Todo texto literario debe ser estudiado a partir de la tríada obra-autor- lector. Esto supone un abordaje de la obra inmersa en su contexto, no la obra por sí misma, no el estructuralismo positivista, sino aquel que permite, en proceso dialéctico de análisis y síntesis, desmenuzar y reconfigurar la obra, pero sin olvidar quién, dónde, cómo escribe, así como quién y cuándo la recibe. En la

instrumentación metodológica del análisis literario deben priorizarse las ayudas científico-metodológicas que permitan la comprensión de la obra por parte del lector.

Para el estudio de esta tríada obra-autor- lector, la autora propone trabajar con una de las figuras más importante de la literatura del siglo XX, Jesús Orta Ruiz, conocido por el seudónimo del Indio Naborí, galardonado con el Premio Nacional de Literatura, es considerado autor de una "imprescindible" obra lírica de denuncia social.

En su obra resalta el tratamiento que le dio a la décima, poesía generalmente cantada, que le convirtió en el máximo exponente de ese género en la isla, uno de los más extendidos desde hace siglos a nivel popular en Cuba.

Para el análisis de la obra de Jesús Orta Ruiz se tomará como referencia dos de sus obras: " Tu voz" y "Viajera Peninsular". Para el análisis de la primera obra se propone el método de análisis Lingüístico, al cual hace referencia el Doctor Juan Ramón Montaña Calcines. (Montaña Calcines, 2005)

Pasos para el análisis:

1. Información del autor: En este primer momento se brindan los datos fundamentales de la vida y obra de la autora.
2. Lectura modelo del texto, lectura en silencio y búsqueda de las incógnitas léxicas: La búsqueda de los vocablos cuya significación desconoce se puede realizar apoyándose en el contexto o por su significado en el diccionario.
3. División del texto en partes lógicas y análisis del texto: En este momento se divide el texto en partes lógicas y luego se realiza el análisis de cada una de las partes a partir de los siguientes aspectos:
Semántica del texto: Núcleos de significación, redes y estructuras semánticas del significado del texto.
Lingüística del texto: palabras claves, figuras semánticas.
Gramática del texto: Análisis de las palabras como categorías gramaticales, sus funciones y lo que le aportan al significado del texto. Análisis de los modelos oracionales, sus funciones y lo que aporta al significado del texto.
Análisis pragmático.
4. Conclusiones y valoraciones: Importancia de la obra en su época y en la posteridad.

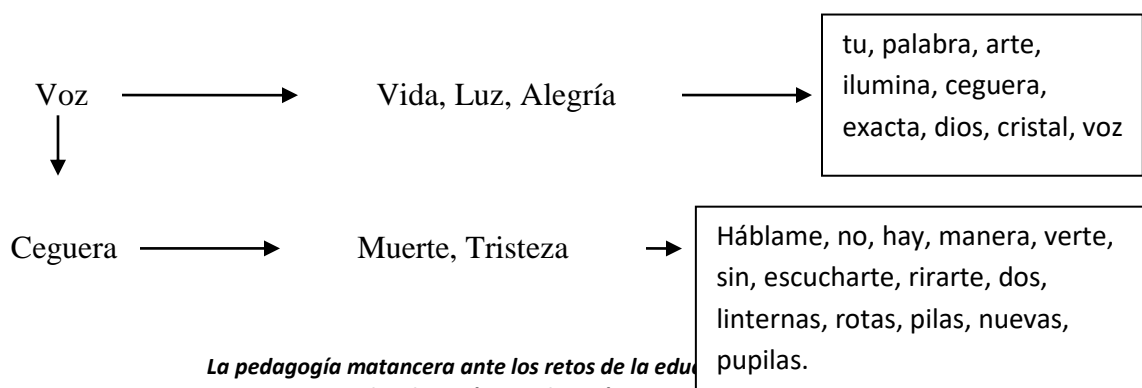
Análisis del poema " Tu voz"

Tu voz.
Tu palabra tiene el arte
De iluminar la ceguera:
Háblame, que no hay manera
De verte si escucharte.
Solo así puedo mirarte
Exacta, como si un dios
Conmovido por mis dos
Linternas de rotas pilas,
Me hiciera nuevas pupilas
Con el cristal de tu voz.

Jesús Orta Ruiz (Orta Ruiz, 2004)

Jesús Orta Ruiz nace en Ciudad de La Habana, el 30 de septiembre de 1922. Proviene de una familia campesina. Ya en su adolescencia comenzó a conquistar una popularidad que ha culminado en legendaria. Cuenta con una extensa obra en la que figuran diez títulos en prosa y catorce poemarios. Su prosa, también reconocida y laureada, abarca diversos temas como prólogos, ensayos, estudios de tradiciones, folclor, literatura y una extensa obra periodística. En 1996 se le otorga el Premio de la Crítica, por su libro " Con tus ojos míos" donde está incluido el poema que se analizará en el presente trabajo.

Los poemas de esta colección revelan el impedimento de la visión del poeta y resalta lo que representa para él contar con una compañera que ha sido luz y guía: su esposa Eloína Pérez, de ahí el título que lleva el poemario. El tema fundamental es la virtud de esa voz, que no es más que la palabra que ilumina su ceguera y se traduce en el poema a partir de las siguientes oposiciones.



Estas redes de palabras se interrelacionan y revelan que el tema fundamental es la virtud de esa voz, que no es más que la palabra que ilumina su ceguera. Estas oposiciones se reconcilian al declarar el poeta que la única vía mediante la cual él puede ver, es la palabra, que le llega a través de su esposa, ella enciende la ceguera en el candil de su voz.

El autor utiliza dos vocablos (arte, exacta) que, por ser palabras precisas, insustituibles constituyen hechos de elección. En el caso de la palabra arte, la emplea como símbolo de belleza, armonía, virtud, es decir, su palabra tiene la capacidad de irradiar luz en su noche de tinieblas. Con respecto a la palabra exacta ha sido utilizada para reafirmar el poder de su voz que es capaz de hacer posible que él pueda representarla tal cual es.

Las estructuras gramaticales que presenta el texto, se evidencia un predominio mayor de sustantivos (primitivos en su mayoría) lo que explica la sencillez del lenguaje y nos indica el interés del autor por revelar la esencia, solo se utilizan adjetivos para precisar aquellos sustantivos en que sea imprescindible. Los adjetivos utilizados generalmente están antepuestos al sustantivo que acompañan, con el fin de resaltar en un primer momento su impedimento físico: Ej. Un dios, nuevas pupilas. Los sustantivos que no presentan adjetivos acompañándolos llevan artículo: Ej. El arte, la ceguera, el cristal. De esta forma el sustantivo generaliza y podemos apreciar la potencia, repercusión que no son restringidas, sino que abarcan una mayor área de acción.

Es bueno destacar que existen elementos fónicos que se reiteran en el poema: la utilización de vocales como la e y la a, ejemplo: Tu palabra tiene el arte/ me hiciera nuevas pupilas/ con el cristal de tu voz. Vocales abiertas que le imprimen frescura, libertad, asombro al texto y que precisamente son las mismas que conforman la palabra arte, por lo tanto, continúa estando latente la idea anteriormente expuesta.

Utiliza en su mayoría verbos en tiempo presente del modo indicativo, con el fin de hacernos llegar su mensaje de forma más directa, viva, acorde con la realidad que experimenta, aporta al lenguaje un carácter más objetivo, logra en el lector una mayor identificación con la situación real del poeta y reafirma con la utilización de estos verbos que el más común de los mortales está expuesto a una situación similar. Ejemplo: tiene, puedo.

Solamente en un momento del texto es utilizado el modo imperativo (háblame) como vía de ruego y a su vez como una forma para atraer su atención lo que demuestra que su voz es el

ingrediente indispensable en su relación con el mundo. Ya finalizando el poema se emplea un verbo en modo subjuntivo (hiciera) el cual trasmite el deseo, aspiración, posibilidad que experimenta el poeta al escuchar la voz de su amada. Esto hace posible que el lector sea capaz de trasladarse al mundo de oscuridad del escritor y sentir su misma necesidad.

Al inicio del texto se emplean los dos puntos colocados al concluir el segundo verso: Tu palabra tiene el arte/ de iluminar la ceguera: luego de haber dado una sentencia real en la vida del escritor la cual convence al lector del poder que encierra la voz de su esposa. Además, se puede distinguir claramente la presencia del diálogo al utilizar una manera muy familiar de dirigirse a su esposa (tu palabra) y luego lo confirmamos cuando emplea el verbo hablar en imperativo compuesto por un pronombre enclítico que corresponde a la primera persona del singular (háblame). Después comienza con el monólogo que es también dialógico, reafirmandose con la utilización de los pronombres personales me, te.

El lenguaje coloquial incide en el lector puesto que en cierta manera nos sentimos parte de esta conversación. La reiteración de la terminación te como elemento fónico es también apreciable en las palabras mirarte, verte, escucharte, incluso en la palabra arte, para darnos una mayor musicalidad, armonía y sobre todo para personificar aún más la voz de su esposa.

Para revelar al lector cómo es el momento en que a la llegada de su voz ocurre el milagro recurre a la representación mediante una hermosa imagen donde es trocado a través de un adjetivo (conmovido) la idea que muchos tienen de un dios vengador, a un dios humano, capaz de compadecerse. Dentro de esta imagen encontramos otro recurso expresivo que no tiene nada que envidiar al primero: el cristal de tu voz. La comparación del cristal con la voz es exquisita pues no somos ajenos a la fragilidad y belleza que encierra este material, por lo tanto, no es nada difícil imaginarnos el dulzor y la sensualidad de la misma.

El autor compara sus ojos con una linterna por la luz que debiera emerger de ellos; pero esta linterna no es igual a otras y para señalar esto utiliza un epíteto (rotas) indicando así que sus ojos no tienen luz. Un elemento interesante es la utilización en el poema de infinitivos relacionados con los órganos sensoriales: mirarte, escucharte, verte que denotan la importancia que encierra la visión como parte esencial de la vida humana y la audición como única manera de comunicarse con su esposa. Esa utilización le imprime al texto sensibilidad, humanismo.

Se ha comentado sobre la virtud que encierra para el autor la voz de su esposa, por lo que la relación título- contenido es palpable en todo el poema pues en el mismo se va desarrollando el tema y es confirmado con otras palabras relacionadas con el título (escucharte, palabra). Tu voz es una décima con sus características fundamentales de la métrica que consta de diez versos octosílabos propios de esta composición literaria.

En el poema están presentes la función poética pues el autor conmueve con sus palabras y embellece su creación a través de adjetivos y sustantivos precisos; la función conativa, pues el uso del imperativo reclama una respuesta de su esposa. El poema analizado da la medida del amor que sintió Jesús Orta Ruiz por su esposa Eloína Pérez y de la importancia de su voz para suplir el preciado tesoro que es la visión. Con esta décima el autor nos refleja la vertiente autobiográfica de su poesía.

Para el análisis del poema “Viajera Peninsular” se propone las siguientes actividades de aprendizaje:

Viajera Peninsular

¡Cómo te has aplanado!

¡Qué sinsonte enamorado

te dio cita en el palmar?

Dejaste viña y pomar

Soñando caña y café

Y tu alma española fue

Canción de arado y guataca,

Cuando al vaivén de una hamaca

Te diste a El Cucalambé.

Jesús Orta Ruiz (Orta Ruiz, 2004)

Breve síntesis biográfica

Jesús Orta Ruiz (Indio Naborí) nació el 30 de septiembre de 1922 en San Miguel del Padrón, Guanabacoa, La Habana. Habiendo nacido en el seno de una familia campesina cubana, su punto de partida en la poesía no podía ser otro que la décima. Desde niño empezó a despertar admiración con sus improvisaciones. Desde joven se destacó como decimista improvisador. Hoy es reconocido como uno de los poetas más notables de Cuba.

Recibió el Premio Nacional de Literatura en 1995. Su etapa de repentista dejó profundas

huellas en Cuba y el extranjero. Falleció en La Habana el 30 de diciembre de 2005, en su homenaje se estableció el 30 de septiembre como el Día Iberoamericano de la Décima.

Valoración

Hablar de la décima sin decir su nombre, hacerla presente sin mencionarla directamente, y más que recordar la, todavía oscura, historia del viaje transcultural de la bien llamada estrofa nacional, fue, movido íntimamente por el deseo de preservar y defender un tesoro de diez versos, el objetivo de Jesús Orta Ruiz cuando logra, magistralmente, combinar sentimientos, historia y arte en este maravilloso homenaje a la décima. Asombra la perfecta armonía de elementos biográficos de la llegada de la décima a Cuba y la selección exquisita de imágenes poéticas que Naborí emplea en un hermoso y logrado ejercicio de narración poética o recuento de la historia desde su punto de vista, el de alguien que asume el tema tratado como algo propio, personal y se arriesga a vestir con tela de finísimo juicio la situación del hecho cultural en los diferentes períodos vividos en la isla. Este poema es, sin dudas, después de años de estudio sobre el tema por parte del autor, la contribución artística e investigativa, la defensa poética y social de la décima, molde estrófico tan aplanado que de tan presente parece olvidado a los ojos de la cotidianidad como ocurre con la infinita presencia de los palmares y el inagotable azul del cielo caribeño.

Actividades para el análisis del poema “Viajera Peninsular”

1. ¿De quién habla el texto?
2. ¿A qué momento de la historia de Cuba se refiere?
3. ¿Qué conoces de su autor? Investigue y realice una breve síntesis biográfica de su vida y obra.
4. Extrae del texto las incógnitas léxicas y busque su significado en el diccionario.
5. Marque con una X la respuesta correcta.
 - El tipo de estrofa de esta composición poética es:
 Un verso libre.
 Un soneto.
 Una décima.
 Un romance.
 Una narración.
6. Investigue quien es el creador de este tipo de estrofa poética.

7. Busca el significado de:

-viña -pomar -El Cucalambé

a) ¿Con qué intención se utilizan estos términos?

8. ¿Por qué el autor llama a la décima viajera peninsular?

9. Extrae del texto:

-tres formas no personales del verbo. Clasifícalas.

-dos formas verbales y diga sus accidentes gramaticales (modo, tiempo, número y persona)

-una forma verbal irregular.

-dos recursos literarios. Clasifícalos.

10. Realice una valoración del poema

11. Lee la siguiente décima del poeta matancero Pablo Luis Álvarez (Wicho).

a) Establezca la relación entre los dos poemas apoyándote en el tema y las expresiones utilizadas.

Espinela

Eres, desde Don Vicente,

siamesas de redondillas,

unidas por dos costillas:

en la espalda en la frente.

Llevas a otro continente

tus castañuelas de orgullo.

Creces de amor, y haces tuyo

el ensueño campesino

que vuelve por el camino

alicorto del cocuyo.

CONCLUSIONES

La literatura transmite conocimientos e información, pero su acción más completa está referida a la esfera de los sentimientos y de las vivencias. Elevar su importancia y significación a través de la historia de la humanidad contribuirá al desarrollo de la localidad y al gusto por la lectura.

Encontrar nuevas variantes para su estudio, en tiempos en que la lectura es uno de las problemáticas de hoy, es un reto para la enseñanza y un deber profesional.

Incentivar el deseo de aprender cada vez más es una tarea ardua pero gratificante. En eso se ha basado esta investigación, en perfeccionar un análisis ya conocido y estudiado para satisfacer las necesidades cognitivas y el desarrollo de la personalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fierro, B. (2011). “La formación literaria en las universidades de ciencias pedagógicas”. III Taller Internacional Humanística . *Revista Atenas*.
- Fierro, B. M. (2016). La identidad nacional y la educación en valores: vasos comunicantes desde la literatura, pp. 94-128. En: La formación de valores en Nuestra América. Colección Educación Emancipadora. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Fierro, B., & Díaz, L. I. (2018). La educación literaria o el prisma complejo con que se nos devuelve el mundo. vol. 2, núm. 42. *Atenas*.
- Hernández , J. (2011). *Introducción a los estudios literario* . La Habana: Pueblo y Educación.
- Mañarich, R. (2007). *La enseñanza del análisis literario: Una mirada plural*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Montaño, J. R. (2005). *La literatura y en desde para la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Montaño, J. R. (2013). *Problemas actuales de la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Montaño J. R. (2013). *Problemas actuales de la literatura. En: Didáctica de la lengua española y la literatura. (comp. Angelina Roméu)*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Orta, J. (2004). *Cristal de aumento. La Habana*. La Habana: Letras Cubanas.
- Romeu, A. (2003). *El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS LITERARIO DE LA ILÍADA DE HOMERO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Autores: Lic. Lyanne Querol Rodríguez¹⁸, M Sc. Mayra Jiménez Alonso¹⁹, M Sc. Lourdes Ileana Díaz Domínguez²⁰

RESUMEN

Un problema pedagógico de vital importancia en el nivel medio superior, lo constituye el desarrollo de habilidades para análisis literario en los estudiantes. El presente artículo se sustenta en una sistematización bibliográfica de gran actualidad, que se utiliza para fundamentar teóricamente la problemática y en el que se basa el sistema de actividades didácticas diseñado a través de propuesta metodológica, desde las posiciones de la Dialéctica materialista marxista- leninista, los postulados de la Escuela histórico-cultural y las concepciones de la Didáctica de la lengua española y la literatura, todo en función de incidir en las habilidades a desarrollar para el análisis literario en los estudiantes.

Palabras clave: propuesta metodológica, análisis, actividades didácticas

ABSTRACT

A pedagogical problem of vital importance at the upper secondary level is the development of skills for literary analysis in students. This article is based on a highly topical bibliographic systematization, which is used to theoretically base the problem and on which the system of didactic activities designed is based, from the positions of the Marxist-Leninist Materialist

¹⁸ <https://orcid.org/0000-0002-1067-2308> Lic. y Prof. Instructor. Profesora del Departamento Español-Literatura de la Universidad de Matanzas. Miembro del proyecto de investigación La enseñanza-aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad. Miembro de la Cátedra de Lectura y escritura, Universidad de Matanzas, lyanne.querol@umcc.cu

¹⁹ <https://orcid.org/0000-0002-3870-5503> MSc y Prof. Asistente. Profesora del Departamento Español-Literatura de la Universidad de Matanzas. Miembro del proyecto de investigación La enseñanza-aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad. Miembro de la Cátedra de Lectura y escritura. Miembro de la Red de investigadores de Lengua, Literatura y Educación con sede en la Facultad de Lenguas Tuxtla, UNACH, Chiapas. Miembro del capítulo Matanzas de Redipe Universidad de Matanzas. mayra.jimenez@umcc.cu

²⁰ <https://orcid.org/0000-0001-6475-9839> Profesor Auxiliar de la Universidad de Matanzas. Cuba. Miembro del proyecto de investigación “La enseñanza aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad”, de la Universidad de Matanzas, Vicepresidenta de la Cátedra de Lectura y Escritura de la UM. Red par de Redipe desde 2018, lourdes.diaz@umcc.cu

Dialectic, the postulates of the School historical-cultural and the conceptions of the Didactics of the Spanish language and literature, all in terms of influencing the skills to be developed for literary analysis in students.

Key Words: proposal methodology, analysis, teaching activities.

RÉSUMÉ

Un problème pédagogique d'importance vitale au niveau secondaire supérieur est le développement des compétences d'analyse littéraire chez les étudiants. Cet article est basé sur une systématisation bibliographique très actuelle, qui sert à fonder théoriquement le problème et sur laquelle le système d'activités didactiques conçu est basé, à partir des positions de la Dialectique matérialiste marxiste-léniniste, les postulats de l'École historico-culturel et les conceptions de la didactique de la langue et de la littérature espagnoles, le tout en termes d'influence sur les compétences à développer pour l'analyse littéraire chez les étudiants.

Palavras-chave: littéraire, activités d'enseignement

INTRODUCCIÓN

El Sistema Nacional de Educación en Cuba, inmerso en un contexto sociocultural de grandes complejidades, ha de desarrollar no solo la competencia comunicativa de los estudiantes, sino la competencia literaria como vía para la comprensión y transformación de su contexto. Es la literatura una de las mejores formas de mantener la comunicación, el diálogo, de vencer la soledad y potenciar el optimismo y la imaginación creadora. La complejidad del tema y la necesidad de buscar soluciones satisfactorias a los problemas relacionados con la temática, ha suscitado el interés de diferentes pedagogos y especialistas, entre los que se destacan:(Roméu, 2002); (Montaño, 2012), (Fierro, 2012).

Sus aportes e investigaciones ofrecen una adecuada orientación pedagógica y metodológica que perfecciona la labor instructiva y educativa a realizar, pero a pesar de lo anteriormente expresado subsisten dificultades en el análisis de obras literarias realizado por los estudiantes en el nivel medio superior, fundamentado por los resultados obtenidos de la práctica pedagógica, lo que permitió constatar que los estudiantes muestreados presentan poco desarrollo de las habilidades requeridas para realizar el análisis literario en este nivel y la mayoría desconocen los diferentes métodos de análisis literario, lo que conlleva a que no

logran analizar la obra objeto de análisis con la debida profundidad, atendiendo a las exigencias del grado, ni realizan una correcta aplicación de los métodos de análisis.

Esto conlleva a que exista una contradicción entre la situación actual: Carencias y limitaciones en el desarrollo de habilidades para el análisis literario en los estudiantes y la situación deseada: desarrollo de habilidades para el análisis literario en los estudiantes. Por ello se precisa de soluciones, en virtud de poder ofrecer solución al problema, de ahí que el objetivo de la investigación sea: aplicar un sistema de actividades didácticas que contribuya al desarrollo de habilidades para el análisis literario en los estudiantes en el nivel medio superior. Este diseño de actividades se sustenta en las posiciones de la Dialéctica materialista marxista- leninista, como método general, que utiliza para el nivel teórico: el histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo, modelación, enfoque de sistema y para el nivel empírico: revisión documental, revisión de clases, prueba pedagógica y el método estadístico o matemático que posibilitó realizar análisis porcentuales, comparaciones y la utilización de gráficos y tablas; además se sustenta en fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, didácticos y literarios que constituyen una dialéctica operacional y contribuyen a desarrollar, en los estudiantes, las habilidades para el análisis literario.

- Fundamentos filosóficos: La dialéctica materialista como metodología universal del conocimiento científico fundamenta el sistema de actividades didácticas en el análisis y comprensión de la determinaron social del hombre y su condicionamiento histórico social.
- Fundamentos psicológicos: El enfoque Histórico - Cultural de L.S. Vigostky.
- Fundamentos didácticos: Se nutre de la didáctica general y la didáctica de la lengua materna y la literatura.
- Fundamentos de la didáctica de la literatura: Reconoce como válidos los aspectos planteados acerca de que, en la clase de literatura, los estudiantes se desarrollan intelectualmente y acumulan conocimientos

DESARROLLO

La Literatura se designa como un acto peculiar de la comunicación humana y podría definirse, según la palabra latina que le da origen (“littera”), como arte de escribir, escritura, alfabeto, gramática, conjunto de obras literarias. Disímiles autores e

investigadores han abordado la temática y han definido la literatura o han aportado elementos a su conceptualización. Ballester (1998, p.321), citado por Francisca Trujillo (2018), la define como “un sistema complejo de comunicación que produce placer estético dentro de un vasto contexto de comunicación humana”, por su parte José Emilio Hernández, ve la literatura como “un proceso y resultado multidimensional que propicia el desarrollo tanto de procesos cognitivos, como afectivos; favorece el avance del pensamiento, la memoria, las emociones, los sentimientos y la imaginación del hombre” (2011, p.15). Ella permite fomentar valores humanos y morales y se tiene en cuenta su contribución a la competencia comunicativa, arrastra consigo efectos emocionales, psicológicos y morales por eso su función axiológica, su capacidad para instruir, conmover o persuadir.

De ahí la importancia de la asignatura Español-Literatura en la formación ética y estética de los estudiantes; su presencia en la escuela tiene como objetivo el enriquecimiento espiritual y cultural del estudiante, por ello la clase de literatura ha de ser concebida como un proceso de análisis y valoración del texto literario en el que los estudiantes muestren el nivel de comprensión alcanzado, se expresen de forma oral y escrita en el acto de producción de significados, y apliquen y enriquezcan los conocimientos adquiridos sobre la lengua.

En ella, el análisis de los textos, sustentado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, constituye uno de los componentes funcionales de la asignatura, que a la par de la comprensión y la construcción necesita de un tratamiento metodológico particular en la escuela, por eso, los profesores que imparten la asignatura en la enseñanza media, deben lograr que el alumno integre los conocimientos literarios, lingüísticos y gramaticales que poseen dándole mayor desarrollo al llegar a la enseñanza media superior donde se enfrenta al estudio de otras obras literarias; a su vez este análisis propicia el estudio lingüístico de la obra literaria, pero sin perder de vista que el análisis es el componente priorizado en la enseñanza de la Literatura.

El estudio de la obra literaria debe diseñarse a partir de las propias particularidades del texto, de manera que sea su aparato categorial el que rijan el comienzo y progresión de su análisis, el mismo es un componente funcional que aparece priorizado, cuando constituye el objetivo fundamental de la clase; o subordinado a los componentes comprensión y

construcción, cuando sirve de apoyo a estos componentes; o puede recibir un tratamiento incidental en cualquier clase, cuando se presenta una duda que reclama una aclaración.

Su importancia radica en la lectura y disfrute del texto literario es la vía mediante la cual el estudiante adquiere los conocimientos científicos (conceptos, leyes principios, métodos de análisis), desarrolla habilidades y capacidades, desarrolla valores y convicciones, revela su esfera afectiva y motivacional. Al concebirse desde una dimensión discursiva, se orienta a la no solo a la descripción y explicación de las estructuras textuales (sintaxis), en función de lo que se quiere significar (semántica), teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el que se significa (pragmática), sino que va más allá: revela una ética, una cultura, una relación con el cuadro del mundo y una comunicación imaginal.

Se comparte con Roméu, en que se sustenta en principios teóricos y metodológicos (Roméu, 2013, pp. 156-158):

Principios teóricos:

1. Historicismo (condicionamiento histórico-social).
2. Unidad de contenido-forma dependiendo del contexto.
3. Integridad en el análisis.
4. Carácter partidista en el análisis.

Principios metodológicos

1. Principio de la orientación hacia un objetivo.
2. Principio de la selectividad en el análisis.
3. Principio de la enseñanza del análisis

La enseñanza del análisis literario constituye un aspecto de vital importancia en la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior, por lo que es necesario ofrecer los referentes teórico–metodológicos que posibiliten incidir, a través de la asignatura Español-Literatura, en el desarrollo de habilidades para el análisis de obras literarias y en el conocimiento, para su aplicación, de los métodos de análisis literario. No existe un método único, ideal, perfecto para el análisis literario, es por ello que el profesor debe escoger el más adecuado de acuerdo con la naturaleza de la obra, las circunstancias en que fue producida y los objetivos que se persiguen en cada caso particular.

Algunos de los métodos de análisis que se pueden utilizar al abordar el estudio profundo de una obra o de sus autores son los propuestos por Montaña (2007): método de análisis

sociológico, método de análisis psicológico, método de análisis semiológico, método de análisis intertextual, método de análisis dimensional, método de análisis estilístico, método de análisis actancial, método de análisis lingüístico.

La enseñanza de este implica el principio metodológico de lograr que el estudiante aprenda el método de análisis y aprenda a analizar y desarrolle habilidades para aplicarlo a la obra literaria en cuestión; dentro de las habilidades generales que el estudiante debe desarrollar en la asignatura, en relación con el análisis literario se encuentran: leer, explicar, reconocer, determinar, analizar, definir, identificar, resumir, debatir, exponer, construir, describir, caracterizar, valorar, comentar. Estas se concretan en los objetivos generales y específicos de la asignatura en este tipo de enseñanza, Roméu (2013, p.159) precisa las posiciones didácticas que orientan la enseñanza del análisis y expone que durante el análisis, los estudiantes adquieren conceptos y desarrollan habilidades, capacidades, normas y valores y el profesor guía la actividad del análisis mediante un sistema de preguntas orientadas hacia el objetivo; selecciona los textos que mejor revelan las características y la funcionalidad de las estructuras objeto de estudio y ofrece una demostración que sirva de modelo, lo que favorecerá el aprendizaje del método de análisis por parte de los alumnos. La enseñanza del análisis implica el principio metodológico de lograr que el alumno aprenda el método de análisis y aprenda a analizar y desarrolle habilidades para ello.

Por lo antes expuesto se hizo imprescindible caracterizar el estado actual del desarrollo de habilidades para el análisis literario en los estudiantes del nivel medio superior, seleccionándose un grupo de estudiantes de 10^{mo} grado que sirvieron como muestra para la aplicación de varios instrumentos que aportaron resultados valiosos.

Los resultados generales del diagnóstico, se concretan en las potencialidades y carencias siguientes:

Potencialidades

- En los documentos normativos de la asignatura Español-Literatura para el nivel medio superior se orienta el trabajo con los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción; constituyendo el análisis el componente priorizado en el 10^{mo} grado.
- Los docentes poseen experiencia en el trabajo con la asignatura y consideran de vital importancia el trabajo con los métodos de análisis literario para el llegar al análisis integral de la obra literaria.

- Los estudiantes consideran importante realizar el análisis integral de cada obra literaria estudiada pues le permite poder realizar una correcta valoración crítica.

Carencias

-Los estudiantes tienen un limitado conocimiento de autores, y realizan valoraciones poco críticas sobre hechos literarios, personajes e ideas; poseen un insuficiente conocimiento sobre los métodos de análisis literario y sus pasos para realizar el análisis integral de una obra literaria; lo que influye en deficiencias en el desarrollo de habilidades para el análisis literario.

- Insuficiente e inadecuada utilización de los métodos para el análisis de la obra literaria por los docentes en las clases de Español- Literatura.

- Los estudiantes tienen un limitado conocimiento de autores, y realizan valoraciones poco críticas sobre hechos literarios, personajes e ideas lo que influye en deficiencias en el desarrollo de habilidades para el análisis literario.

- Los estudiantes muestran un insuficiente conocimiento sobre los métodos de análisis literario y sus pasos para realizar el análisis integral de una obra literaria.

Los resultados del diagnóstico inicial y los fundamentos teórico-metodológicos permitieron diseñar un sistema de actividades didácticas basados en una propuesta metodológica que contribuya al desarrollo de habilidades para el análisis literario en los estudiantes de 10^{mo} grado, cuyo objetivo es: contribuir al desarrollo de las habilidades en el análisis de la obra literaria, la *Iliada*, de Homero, mediante el uso de los métodos de análisis literario en los estudiantes de décimo grado; y posee: título, objetivo, métodos, procedimientos, actividades y evaluación (Ver anexo 1), cuyo contenido didáctico está organizado de la siguiente manera:

Actividad 1

Título: “Arqueología textual”

Objetivo: Reconocer la intertextualidad presente en algunos fragmentos de la obra la *Iliada*, de Homero con distintas fuentes bibliográficas mediante el empleo del método de análisis intertextual en el canto II para el desarrollo de habilidades de análisis literario.

Métodos: Trabajo independiente y análisis literario.

Procedimientos: lectura, análisis literario, preguntas, solución de tareas, visualización de la versión cinematográfica *La Odisea* y debate.

Actividades

Las siguientes preguntas están relacionadas con el canto II de la obra literaria la *Ilíada*, de Homero, titulado *Sueño. Beocia o catálogo de las naves* ellas te permitirán actualizar información que te será útil para tus estudios de literatura universal. Léelas, reflexione acerca de su contenido y responde lo que se te pide. (Las actividades serán desarrolladas por los estudiantes a través de equipos)

Equipo 1

1- Realice una lectura inteligente de las líneas que aparecen a continuación:

Odiseo fue uno de los héroes legendarios de la mitología griega que aparece como personaje de la *Ilíada*, de Homero, cuya inteligencia alcanza gran superioridad, en uso de sus cualidades como orador.

Responde:

- a) ¿Quién fue esta legendaria figura? Apóyate en el conocimiento que tengas de la obra
- b) Busque en el diccionario el significado del último sustantivo.

2- Relee el canto II y responde:

- a) ¿En qué episodio se evidencia el significado de este sustantivo?
- b) ¿Qué expresiones te permitieron identificarlas?
- c) ¿Con qué fin fue utilizado en el fragmento?
- d) ¿Podemos afirmar entonces que Odiseo asume la actitud de un orador? ¿Por qué?
- e) Realice la lectura expresiva y dramatizada de uno de los fragmentos leídos en silencio.
 - Caracterice con tres elementos la actitud de Odiseo, para ello deberás apoyarte en las emociones y sentimientos que transmite.

3- Odiseo, también llamado por los latinos Ulises, es el protagonista de otra gran epopeya homérica. ¿Cómo se titula? ¿Qué otros datos conoces de esta obra literaria?

- Se visualizará algunos fragmentos relacionados con la película perteneciente a la obra literaria *La Odisea* y los estudiantes deberán responder las siguientes incógnitas:

- a) ¿Guarda alguna relación el nombre del personaje protagónico con el título de la obra y el contenido de la misma? Ejemplifique su respuesta a través de las imágenes expuestas en la película.
- b) Explique qué actitudes del héroe se reflejan.

- c) A partir del análisis exhaustivo y comparativo entre la obra y la película, diga cómo enjuicias la actitud de Odiseo.
- d) Escriba un texto descriptivo de la escena que más te haya impresionado.

Equipo 2

1- En el texto dado: “Odiseo fue uno de los héroes legendarios de la mitología griega que aparece como personaje de la *Ilíada*, de Homero, cuya inteligencia alcanza gran superioridad, en uso de sus cualidades como orador”.

Seleccione un adjetivo calificativo y empléelo en una oración bimembre donde aparezca en otro grado de significación, y que se relacione con el argumento del canto leído:

- a) Utilice para su redacción vocablos que presenten en su escritura s, c o z, que respondan a reglas ortográficas estudiadas.
- b) Busque un sinónimo para el adjetivo extraído, que, al sustituirlo, no cambie el sentido del texto.

2- Es nuestro Apóstol José Martí un gran orador, analista y jeroglífico minucioso de las obras homéricas. Dentro de los análisis martianos se encuentra un artículo titulado "La *Ilíada* de Homero".

- a) ¿En qué obra de José Martí podemos apreciar este artículo?
- b) ¿Por qué crees que Martí haya seleccionado el artículo para incorporarlo a su proyecto?
- c) ¿Cuáles son las ideas básicas o esenciales que en él se expresan? ¿Cómo describe Martí a Odiseo? Realice un breve comentario al respecto.
- d) Resume estas ideas como nota de clase.
- e) escoja una de las ideas esenciales abordadas por José Martí en el artículo “La *Ilíada* de Homero” y valore la veracidad de la idea seleccionada.
- f) ¿Podemos afirmar que la obra literaria la *Ilíada*, de Homero es un texto que se relaciona con otros textos? ¿En qué sentido se produce esta relación? Marca con una X la que consideres correcta. Explique su respuesta.

___ alegoría ___ copia ___ parodia ___ alusión

Evaluación: Se logrará la participación activa de los estudiantes en clases a través de la mediación de las siguientes habilidades:

- Reconocer la intertextualidad de los fragmentos del canto estudiado.
- Comentar las ideas de José Martí sobre el la *Ilíada*.

- Caracterizar la actitud de Odiseo a partir de los fragmentos leídos.
- Demostrar las habilidades en la participación de actividades en grupo y el manejo de distintos tipos de bibliografía.
- Leer de forma expresiva y dramatizada el fragmento seleccionado.

Actividad 2

Título: “Síntesis histórica de una sociedad”

Objetivo: Identificar las características del contexto histórico en que vivió el autor en la obra la *Ilíada*, de Homero mediante la aplicación del método de análisis semiológico en el canto XVIII para el desarrollo de habilidades de análisis literario.

Métodos: Conversación heurística y análisis literario.

Procedimientos: lectura, análisis literario, conversación, explicación, preguntas y respuestas.

Actividades

1.-Lee detenidamente cuantas veces sea necesario el canto XVIII *Fabricación de las armas* para que respondas lo que se te pide:

- a) Busque en el diccionario las palabras que te ofrecen dificultad.
- b) Determine el tema. Expréselo a través de un sintagma nominal.

2- En el canto se ha utilizado diversos códigos estilísticos o figuras literarias como: símil, epíteto e hipérbole para enriquecer el empleo de la descripción y la narración.

- a) Ejemplifique mediante pasajes literarios el uso de estos recursos estilísticos y diga con qué fin fueron utilizados.
- b) Identifique dos parejas de sustantivos y adjetivos. Establece la concordancia.

3- ¿Consideras posible todo lo que refleja el canto en cuanto a la descripción del escudo?

- Haz un comentario al respecto a través de un breve párrafo.
- Explique el empleo de los signos de puntuación que utilizaste para tu redacción.

4- El empleo del símbolo como recurso literario, se presenta en la descripción del escudo reflejando el conocimiento de la vida social de la Grecia homérica.

- a) Identifique los fragmentos que sustentan la idea anterior.
- b) Complete cuadro resumen con las características sociológicas, religiosas, políticas, económicas y culturales de la sociedad del autor reflejadas en el canto.

Canto	Síntesis del contenido				
XVIII	Características				
	Sociológicas	Religiosas	Políticas	Económicas	Culturales

c) ¿Cuál es el mensaje del canto que desea transmitir el autor como intención comunicativa?

d) El autor para transmitir a los lectores el mensaje de su obra empleó códigos: __lingüísticos __estéticos __sociales __culturales. Explique su selección.

Evaluación: Se logrará la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las actividades atendiendo a las siguientes habilidades:

- Identificar las características que definen el contexto histórico de la Grecia arcaica.
- Explicar la concordancia entre sustantivo y adjetivo en el texto dado.
- Elaborar un cuadro resumen donde reflejen las características que definen el contexto histórico de la Grecia arcaica.
- Demostrar las habilidades comunicativas a través de la conversación.

Actividad 3

Título: “Canto final”

Objetivo: Comprobar los conocimientos adquiridos en el análisis y comprensión de la obra la *Ilíada*, de Homero mediante el empleo del análisis sociológico en el canto XXIV para el desarrollo de habilidades de análisis literario.

Métodos: Conversacional y análisis literario.

Procedimientos: lectura, análisis, debate, preguntas y respuestas.

Actividades:

A continuación, te proponemos una guía de preguntas que te servirán para evaluar tus conocimientos acerca de lo que has aprendido de la obra, en este canto XXIV titulado *Rescate de Héctor*, la epopeya homérica toca a su fin, Héctor ha muerto y su cadáver está en poder del implacable Aquiles; los dioses y mortales a expectativas de lo que pueda suceder...

1.-Relee el canto XXIV y responde:

a) Determine el tema abordado.

2- ¿Podemos afirmar que ha existido a lo largo de toda la obra un paralelismo entre la vida de los mortales y la de los inmortales? Escoge ejemplos que puedan ser representados en el recuadro que a continuación te proponemos:

Personajes (nombres)	Características (mortales o inmortales)	Problema(s)	Acción(es)	Objetivo(s)	Consecuencia(s)

- a) Mencione dos personajes que aparezcan en el canto que sean mortales e inmortales.
- b) Enumere las características que lo identifican.
- c) Escoge uno de ellos y redacte una oración simple en la que el personaje aparezca como un sustantivo en función de complemento.

3.- Los griegos tenían leyes por las que se regían a pesar de no estar escritas, entre ellas están: ley de respeto a los ancianos: un héroe debía ayudar, cuidar y aprender de los animales, ley de respeto a los muertos: no hablar mal de ellos, respetar su memoria y enterrarlos, ley de respeto a los suplicantes: entraña un principio de solidaridad.

- a) Apóyate en el canto e identifica estas tres leyes.
- b) Valore la actitud de Aquiles ante el cumplimiento de estas normas éticas y como expresión del héroe homérico. Apóyate en un texto de no menos de ocho líneas.
- c) Dentro de las leyes aparecen subrayadas formas no personales del verbo. Clasifíquelas y diga la función que realizan.
- d) Identifique el monosílabo que constituye una regla ortográfica. Enúnciela.

4- ¿Qué elementos del canto hacen que la poesía homérica posea un alto valor educativo universal?

5- Después de haber leído, comprendido y analizado detalladamente los episodios de la obra, diga la influencia de la misma dentro de la sociedad. Explique si la obra ha influido sobre los hechos o si han sido estos los que han influido sobre la obra, a partir de una construcción de un texto expositivo de tu juicio final.

Evaluación: Se logrará la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las actividades atendiendo a las siguientes habilidades:

- Explicar a través de un texto expositivo el juicio final que tienen sobre la obra.
- Determinar el tema del canto seleccionado.

-Construir textos en el que valoren la actitud de Aquiles y expongan el criterio personal sobre la obra leída.

-Demostrar las habilidades comunicativas a través de la conversación.

La propuesta metodológica en función del sistema de actividades didácticas fue aplicado en clases de Español-Literatura en los grupos de 10mo por lo que se comprobó el nivel alcanzado en los estudiantes con respecto al dominio del contenido análisis literario, la muestra seleccionada la conformaron 68 estudiantes y los 2 profesores que imparten la asignatura en el grado, para ello se tuvo en cuenta las dimensiones, sus indicadores y los criterios de medida establecidos (nivel alto, medio y bajo) lo que permitió determinar que:

En relación con el indicador 1- dimensión cognitivo-instrumental, solo 46 estudiantes (para un 67,6 %) lograron ubicarse en el nivel alto. Demostraron conocimientos de autores, lograron realizar valoraciones de hechos literarios, personajes e ideas y así como las tareas de aprendizaje orientadas hacia el análisis literario, de manera correcta. En el nivel medio se ubicaron 13 estudiantes (para un 19,1 %), demostraron tener conocimientos sobre los autores y realizaron valoraciones de hechos literarios, pero aún presentaron dificultades en la realización de las tareas de aprendizaje orientadas en clase. En el nivel bajo se ubicaron 9 estudiantes (para un 13,2 %) pues tuvieron poca participación en las clases controladas, demostrando escaso dominio del contenido relacionado con el análisis literario. En correspondencia con el dominio alcanzado sobre los métodos para el análisis de la obra literaria (el indicador 3- dimensión cognitivo-instrumental), 36 estudiantes se ubicaron en el nivel alto (para un 53 %), mostraron haber alcanzado un amplio dominio de los métodos de análisis y su aplicación a las obras estudiadas. En el nivel medio se ubicaron 20 estudiantes (para un 29,4 %), pues en las clases visitadas demostraron tener algún conocimiento al respecto y conocían algunos de los pasos a seguir en correspondencia con el método sugerido para el análisis. Mientras 12 estudiantes (para un 17,6 %) se ubicaron en el nivel bajo pues presentaron insuficiencias con respecto a los pasos y elementos para aplicar el método de análisis seleccionado.

Para conocer el nivel que alcanzaron los estudiantes en relación al desarrollo de habilidades para el análisis literario (indicador 2 de la dimensión cognitivo-instrumental) y teniendo en cuenta los criterios de medidas y las habilidades para el análisis literario que respondían a las actividades de la prueba pedagógica de salida, para ello se consideró la actividad 3 del

sistema de actividades y de esta las preguntas 1, 2, 3 y 4 en correspondencia con las habilidades fundamentales de determinar el tema del canto y su relación con el contenido de la obra; identificar las incógnitas léxicas y los personajes que intervienen, caracterizar el movimiento artístico literario y valorar el personaje principal del canto. En el nivel alto se ubicaron 45 estudiantes (66,1 %), pues realizaron correctamente el total de las actividades. En el nivel medio se ubicaron 11 estudiantes (16,2 %), pues realizaron correctamente 3 de las 4 actividades de la prueba pedagógica y en el nivel bajo se ubicaron 12 estudiantes (17,6 %), pues presentaron dificultades en 3 actividades de la prueba pedagógica, con énfasis en las relacionadas con la determinación del tema del canto y su relación con el contenido de la obra, caracterización del movimiento artístico literario y la valoración del personaje principal del canto.

En cuanto a la dimensión afectivo – comportamental se pudo comprobar que en el indicador 1, un 82,3 % (56 estudiantes) manifestaron interés y satisfacción por la realización de las actividades de análisis literario, ubicándose en el nivel alto; 9 estudiantes (13,2 %) mostraron su interés por las actividades, pero perdían la atención y el interés y se desconcentraban con facilidad, lo que demostró poca satisfacción por la realización de las actividades y determinó su ubicación en el nivel medio. Solo 3 estudiantes (para un 4,4 %) se ubicaron en el nivel bajo pues en todo momento mostraron muy poco interés y motivación al realizar las actividades de análisis literario. De acuerdo con el indicador 2, 59 estudiantes (para un 86,7 %) se ubicaron en el nivel alto, pues demostraron responsabilidad por alcanzar buenos resultados en las actividades de análisis literario, utilizando la aclaración de dudas, intercambios de ideas y la comparación de pasos con el resto de sus compañeros. 6 estudiantes (8,8 %) se ubicaron en el nivel medio pues, aunque participaron indistintamente, se preocuparon por aclarar sus dudas y compartirlas con sus compañeros; mientras un 4,4 % (3 estudiantes) se ubicó en el nivel bajo ya que no mostraron preocupación alguna al respecto.

Los resultados obtenidos con la aplicación práctica del sistema de actividades didácticas demuestran la efectividad de la propuesta. Se ha de destacar la excelente disposición y el constante e interés mostrado por los docentes de la muestra para la aplicación de la propuesta didáctica; así como la participación activa y entusiasta de los estudiantes. El

diseño del sistema de actividades didácticas responde a las problemáticas identificadas en el diagnóstico inicial. Su aplicación en la práctica reporta resultados significativos.

CONCLUSIONES

El sistema de actividades didácticas en función de la propuesta metodológica está organizado a partir de dos núcleos esenciales: el primero de carácter teórico, donde se definen los fundamentos que lo sustentan, mientras que el segundo, de carácter didáctico está referido a la concepción estructural - funcional del sistema de actividades propuestas.

Los resultados obtenidos con la aplicación práctica de la propuesta metodológica del sistema de actividades didácticas demuestran la efectividad de la propuesta y aunque aún no se alcanzan los resultados deseados el desarrollo de las habilidades en el análisis de obras literarias en los estudiantes de 10mo grado, mediante el uso de los métodos de análisis literario son muy significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, J. (1998). Las teorías literarias y su aplicación didáctica. En Mendoza
- Fierro, B. (2012). La formación lingüística y literaria de los estudiantes de las carreras pedagógicas en la provincia de Matanzas, durante el proceso de formación inicial. Informe de investigación. 85h. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta”.
- Fierro Cgong, B &Mañalich, R. (2012). La literatura: aprendizaje y disfrute. La Habana, Editorial pueblo y Educación.
- Hernández, J. E. (2011) Introducción a los estudios literarios. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Montaño, J. R. (2009). Temas de actualización literaria. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Roméu, A. (2002) Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En: Taller de la palabra. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- _____ et. al. (2013). Introducción a la didáctica de la lengua española y la literatura. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Trujillo, F. (2018). La didáctica de la literatura en secundaria. *Amauta*, 16(32), 49-68. <http://dx.doi.org/10.15648/am.32.2018.4>

LA OBRA LITERARIA DE AUTORES CUBANOS Y SU APOORTE AL REFLEJO DE LA IDENTIDAD NACIONAL

Autor: Ricardo Gil Molina²¹

RESUMEN

Este artículo recoge los resultados de la investigación sobre la obra literaria de destacados autores cubanos y su reflejo a la identidad nacional. A las nuevas generaciones se le debe desarrollar un sistema de valores morales centrado en la identidad nacional, tarea que le corresponde en los momentos iniciales a la familia y que luego se amplía y consolida en la escuela. La identidad nacional vista como el sentimiento de pertenencia, de amor y arraigo a nuestra tierra, nuestras costumbres y nuestras tradiciones es reflejada en la literatura por autores que han puesto su empeño a la educación, conservación y fortalecimiento de este valor, por lo que constituye a la escuela aprovechar los beneficios de esta literatura para el logro de este fin. En este trabajo se propone analizar el aporte de autores cubanos de gran relevancia al reflejo de la identidad nacional.

Palabras clave: obra literaria, identidad nacional, autores cubanos

ABSTRACT

This article collects the results of research on the literary work of prominent Cuban authors and their reflection on national identity. A system of moral values centered on national identity must be developed for the new generations, a task that corresponds to the family in the initial moments and which is later expanded and consolidated at school. The national identity seen as the feeling of belonging, love and roots to our land, our customs and our traditions is reflected in the literature by authors who have put their efforts to the education, conservation and strengthening of this value, for which it constitutes the school to take

²¹ Licenciado en Educación. Español-Literatura, profesor del departamento de Español-Literatura de la Facultad de Idiomas, Universidad de Matanzas, Cuba. Miembro del proyecto de investigación La enseñanza-aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad de la Universidad de Matanzas, Cuba y de la Cátedra honorífica de lectura y escritura en la Universidad. Miembro de la Red de investigadores de Lengua, Literatura y Educación con sede en la Facultad de Lenguas Tuxtla de la UNACH. Estudiante de la Maestría en Didáctica de las Humanidades, miembro de la cátedra de Lectura y escritura de la Universidad de Matanzas ricardo.gil@umcc.cu

advantage of the benefits of this literature to achieve this end. In this work we propose to analyze the contribution of Cuban authors of great relevance to the reflection of national identity.

Keywords: literary work, national identity, Cuban authors

RESUMO

Este artigo reúne os resultados da pesquisa sobre a obra literária de destacados autores cubanos e sua reflexão sobre a identidade nacional. As novas gerações devem desenvolver um sistema de valores morais centrado na identidade nacional, tarefa que corresponde à família nos momentos iniciais e que posteriormente se expande e se consolida na escola. A identidade nacional entendida como sentimento de pertença, amor e raízes à nossa terra, aos nossos costumes e às nossas tradições está reflectida na literatura de autores que se empenharam na educação, conservação e fortalecimento deste valor, pelo qual se constitui a escola aproveite os benefícios dessa literatura para atingir esse fim. Neste trabalho, propomos analisar a contribuição de autores cubanos de grande relevância para a reflexão da identidade nacional.

Palavras-chave: obra literária, identidade nacional, autores cubanos

INTRODUCCIÓN

La literatura en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad es una vía de gran valor expresivo, axiológico y social. He ahí su importancia en el fortalecimiento de los valores morales, el enriquecimiento cultural y espiritual. Sobre esta temática expresó se asume que:

La literatura, expresión de la cultura, es un espacio de indagación y revelación de los procesos identitarios de un pueblo, nación o región, no solo por su multifuncionalidad, sino porque la identidad cultural está vinculada a su naturaleza discursiva y al orden de relaciones que se origina a partir de ella. (Fierro, 2013, p. 1)

La cubanidad, el reflejo de los males sociales, las profundas críticas, el amor por Cuba, el patriotismo, los ideales independentistas, el sentido de pertenencia y compromiso con la patria presentes en los escritores y sus obras literarias constituyen la expresión particular de la “identidad nacional”. El autor consideró necesario analizar el reflejo de la identidad nacional cubana, en la obra de escritores como Félix Varela, José María Heredia, Gertrudis Gómez de Avellaneda, José Martí, Luis Felipe Rodríguez y Nicolás Guillén considerados

altos exponentes de la literatura cubana que han defendido y abogado porque se exprese en cada obra, para cualquier lector, nuestra identidad y cubanía con un mayor grado de implicación cognitiva, afectiva y conductual, y que a su vez, en unión con los agentes o factores socializadores, formen a los educandos en el sentido de la identidad nacional. El presente trabajo tiene como objetivo analizar el aporte de autores cubanos de gran relevancia al reflejo de la identidad nacional.

DESARROLLO

Al analizar el largo camino de formación y desarrollo de la literatura cubana desde sus orígenes hasta la actualidad hallamos la constante del reflejo de lo “cubano” como expresión de la “identidad nacional”. El sentido de pertenencia y compromiso con la patria se explicita en la obra artística de disímiles autores que consagraron su pluma al servicio de lo nacional y lo cubano como expresión de los sentimientos más puros arraigados al cubano. Predomina en ellos el afán por captar las circunstancias nacionales: de ahí el valor político-social que poseen los escritores cubanos. En sus obras es posible develar un elemento común de recreación artística de su realidad, que emplea al mismo tiempo una proyección hacia el futuro, en los que se revelan los componentes de la “identidad nacional”. El criterio de selección de estos autores y las obras estuvo determinado por su significación, aporte y trascendencia, al tratamiento de la “identidad nacional” y a su estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el noveno grado de la educación Secundaria Básica.

En la prosa de principios del siglo XIX en Cuba, Félix Varela constituirá un ejemplo del proceso que conduce a la identidad nacional, quien, con un estilo personal, pone al desnudo la incuestionable cubanía, la que va aflorando progresivamente en su obra prosística. Incluso en el destierro en Estados Unidos hasta sus momentos finales de vida no cejó en el empeño de reflejar sus ideas independentistas, rasgo distintivo de su identidad como cubano.

El compromiso, amor y sentido de identidad para con su isla se hace evidente en sus escritos aun cuando no se había consolidado la nación y nacionalidad cubanas. Sus ideas en torno a la emancipación anuncian el pensamiento revolucionario y separatista de otros autores y al sentir dolor por ello se consolida su identidad.

José María Heredia es considerado como uno de los mejores poetas cubanos. Sobre él Rafael Esténger expresó:

Sus versos definitivos no han quedado sólo como formas literarias, repetidas por la justeza de las palabras o la música del período. Han hecho más: captar nuestros símbolos más entrañables fijando la estrella y la palma como emblemas de la nacionalidad naciente y del paisaje nativo. (Esténger, 1938, p. 7) (sic)

Vinculado con la conspiración Soles y Rayos de Bolívar, es desterrado a Nueva York, suceso que consolidaría a un nivel elevado su sentimiento de identidad nacional. Estando en aquella ciudad, recibe una carta de Guadalupe Victoria, quien lo invita a viajar a México. En su travesía, en septiembre de 1825, logra divisar las costas de Cuba desde el barco, en particular el litoral norte de Matanzas, lo que despertó en él ese sentimiento identitario que lo une por siempre a su suelo nacional. Esto lo llevó a escribir el poema “El himno del desterrado”, el cual define con claridad el alcance patriótico de este hombre que a no dudar es el poeta de la nacionalidad cubana.

En este poema se muestra su más profundo sentimiento de identidad con su patria y su tierra, a través de la visión optimista hacia el futuro, el recuerdo de los seres cercanos y las horribles consecuencias de la esclavitud. Al ver a Cuba evoca a sus amigos, a un amor, a su familia y a su patria, por su condición de desterrado. Siente y expresa su dolor por la patria esclavizada, lo que se evidencia en los siguientes versos.

*“si el clamor del tirano insolente
del esclavo el gemir lastimoso
y el crujir del azote horroroso*

se oye sólo en tus campos sonar?” (López, 1999, p. 26) (sic)

En las últimas dos estrofas, el poeta, da a conocer su compromiso con su tierra, su fe en la victoria, demuestra su patriotismo y el amor a su patria. Se siente identificado con ella.

*“¡Cuba! al fin te verás libre y pura
como el aire de luz que respiras,
cual las ondas hirvientes que miras
de tus playas la arena besar.”*

*“Aunque viles y traidores le sirvan,
del tirano es inútil la saña,*

que no en vano entre Cuba y España

tiende inmenso sus olas el mar.” (López, 1999, p. 58)

El poeta se muestra identificado con su nación, se preocupa por la tierra que lo vio nacer y hacia los miles de personas que están siendo esclavizadas, maltratadas y explotadas en este país. Siente en carne propia los males que aquejaban a su patria.

Con su poema “Niágara” (1824) abrió las puertas a lo eterno cubano. Al contemplar las hermosas cataratas siente añoranzas y recuerda su patria lejana, con sus palmas. Para el poeta las palmas son un símbolo, representa a su país a través de su visita al Niágara. Simbolizan los elementos de cubanía, como bien se refleja en los siguientes versos:

“Mas ¿qué en ti busca mi anhelante vista

Con inútil afán? ¿Por qué no miro

Alrededor de tu caverna inmensa

Las palmas ¡ay! Las palmas deliciosas,

Que en las llanuras de mi ardiente patria

Nacen del sol a la sonrisa, y crecen,

Y al soplo de las brisas del Océano,

Bajo un cielo purísimo se mecen?” (López, 1999, p. 46)

De una manera hermosa, Heredia resalta el amor que siente por su terruño y a pesar de estar lejos de ella no deja de adorarla. Le canta al verdor que le falta, al aire mágico de su isla, que no siente; canta a la ausencia, a la lejanía de lo suyo; canta, en fin, a la patria lejana y anhelada, cristalizada por primera vez en un símbolo que será desde entonces, Cuba. El destierro hace perder la ingenuidad a su poesía, para llegar a lo que Cintio Vitier observó como la conjugación paisaje-patria-alma. Es ese destierro el que hizo crecer en este hombre su sentimiento de identidad con una isla que amó por siempre y que recordó incluso a cientos de quilómetros.

La identificación más característica entre patria, libertad y poesía la dio en Cuba este hombre, a través de sus escritos. Prima en ellos el sentimiento de la libertad individual la cual va progresivamente convirtiéndose en ideal político para el poeta. Contribuyó con su obra a fomentar el sentido identitario entre los intelectuales de su tiempo y de la posteridad. Crecieron siempre vivas las huellas que dejó el poeta en la formación de la conciencia patriótica de su pueblo.

En este estudio no puede faltar el tratamiento de la “identidad nacional” desde la perspectiva femenina con una autora que a pesar de escribir gran parte de su obra fuera del territorio nacional supo expresar su arraigo a este país que nunca olvidó y del cual formó parte inseparable a pesar de las distancias. Mención merece Gertrudis Gómez de Avellaneda, quien al marcharse fuera del territorio cubano con solo 22 años escribió su poema “Al partir”, cargado de un profundo sentimiento de amor a la isla que la vio nacer. El 9 de abril de 1836 embarcaba la Avellaneda hacia España por el puerto de Santiago de Cuba. Contemplando la partida desde el buque compuso este soneto.

La poetisa expresa sus sentimientos de amor hacia su tierra natal, le dedica palabras de entusiasmo e identifica el momento en que ocurre la partida, la puesta del sol, con la tristeza que denomina su ánimo.

“¡Perla del mar! ¡Estrella de occidente!

¡Hermosa Cuba! Tu brillante cielo

La noche cubre con su opaco velo,

Como cubre el dolor mi triste frente.” (López, 1999, p. 66)

En los cuartetos y en los tercetos se alternan dos modos de expresión. En el primer cuarteto la poetisa canta su amor a la patria y su dolor por la misma. El segundo cuarteto describe el hecho de la partida, la chusma diligente, las velas, la brisa. El amor a Cuba vuelve a ser el tema del primer terceto, en cualquier lugar el dulce nombre de la tierra natal alagará su oído. Por último, el segundo terceto retorna a la descripción de la partida. El tema del poema lo constituye el amor a la tierra natal. Estos versos son muestra de cuan enraizada estaba a la tierra en que creció y se formó como verdadera artista.

Este mismo arraigo que se expresa a través del amor a la patria se encuentra fugazmente en su poema “La pesca en el mar”. Se destaca por su dulzura y musicalidad. La descripción del paisaje y la belleza de la tarde que muere, nos trasmite un sentimiento de soledad y serenidad como muestra de su estado de ánimo. Esto se refleja en los siguientes versos:

“Ya miro la lancha...

Mi pecho se ensancha,

Se alegra mi faz.” (Gómez, 2014, p. 352)

Están presentes en el poema el amor al suelo natal, al mar y el amor humano. Al leerlo se advierte el goce que siente la poetisa con la contemplación y admiración de la naturaleza,

que sin dudas es la cubana. La avasalladora fuerza de su personalidad, unida a la identificación con su tierra natal, otorgan a sus versos cierta majestuosidad y una grandeza que están por sobre las variaciones del gusto.

Luis Felipe Rodríguez fue la figura más importante dentro de la narrativa de su época. Desde muy temprana edad tiene que enfrentarse a la dura situación de nuestros campos. Siendo pequeño sabía lo que era ganarse el pan con su trabajo, pero a pesar de todas las dificultades siente gran interés por escribir. Fue un escritor que sufrió en carne propia los horrores de la colonia española, hecho que marcaría profundamente su personalidad y que influiría en su identificación por su país y en la consolidación de su identidad cubana. Estaba consciente de cuál era su compromiso como escritor. Así, en el prólogo de su novela *Ciénaga*, señala:

Yo sólo pretendo ser fiel a mí mismo y a mis circunstancias de América, haciendo lo posible por revelar nuestras esencias campesinas de ayer para mañana (...) solo me pertenece el esfuerzo con que me entregué a esta comprensiva tarea de lealtad consciente. (Rodríguez, 1975, p. 26) (sic)

Estas palabras son reflejo del compromiso que siente el autor con su país, lo que unido a su amor por su terruño y a los campos de Cuba, consolidaría su sentido de identidad por su nación.

Raúl Roa en un artículo de prensa, refiriéndose a Luis Felipe expresó que había planteado ya el problema de la cubanidad literaria y de lo universal criollo. Cabría preguntarse lo siguiente: ¿Quién haría eso si no fuese una persona con sólidos valores de identidad nacional?

Con su cuento *La guardarraya*, Luis Felipe Rodríguez obtiene el triunfo en un concurso celebrado en 1930 por la Revista de La Habana. Con él se sintetiza la belleza poética y la ironía presentes en toda la obra de este autor. Es un cuento realista que refleja la dura, triste y dolorosa vida del campesinado cubano, a tal punto que resultaba un extranjero en su propia tierra.

Es una obra que expresa el sentido de pertenencia del autor hacia la tierra que lo vio nacer. Es la defensa que realiza a su tierra y lo hace del único modo en que puede y sabe hacerlo, a través de las letras. Manifiesta su preocupación por su tierra que se encontraba en manos de la Cubanacán Sugar Company.

En el cuento, el personaje principal, Marcos Antilla, ese “*hijo espontáneo de este terrón insular y con todos los defectos y virtudes del criollo auténtico*” (Mined, 2006, p. 141) representa al propio autor quien protesta en defensa de su tierra, mostrándose así, su identificación por la misma. Solo sintiéndose identificado es que puede luchar por ella. Marcos se muestra ya hecho, con conciencia plena del caso cubano, tiene completamente formada la visión social antiimperialista con la que juzga e interpreta todo suceso que ante él se desarrolla.

La guardarraya por su calidad estética, por su cubanía y por la profunda denuncia que contiene, se encuentra en un sitio de honor de nuestra narrativa. En esta obra se unen la belleza de la forma y la profundidad del contenido para darnos una magnífica obra literaria, en la que se nos describe la dolorosa, afligida y dura realidad de nuestros campos en la época colonial, y el autor lo hace de un modo poético, pues refleja bien claro su compromiso en pos de la defensa de su tierra por sentirse identificado con la misma.

En José Martí, el tema de la identidad alcanza un tratamiento sistemático en su pensamiento y actuar, lo que se verá reflejado en sus escritos. Concibió la identidad arraigada a las condiciones particulares de Latinoamérica de fines del siglo XIX. Su pensamiento se presenta con un carácter alternativo ante las contradicciones manifiestas en la política, la educación y la cultura de aquella fecha por estas tierras. Su concepción sobre la temática expresa anticipaciones a las problemáticas y desafíos del siglo XX y el XXI. Su obra representa un referente cultural muy claro para estudiar la temática.

La visión política martiana, guiada por la eticidad concreta que la ilumina, desde El Presidio Político en Cuba, Vindicación de Cuba, Mi raza, entre otros, siempre con vocación patriota e identitaria, ha hecho camino al andar.

En Vindicación de Cuba, nuestro Héroe Nacional refleja su sentido de la identidad nacional. El citado artículo, fue una carta pública divulgada bajo este título en el periódico The Evening Post, de New York, el 25 de marzo de 1889, en la que responde a las imputaciones hechas a los cubanos, publicadas en el periódico The Manufacturer, de Filadelfia y reproducidas por el periódico The Evening Post en un artículo titulado “¿Queremos a Cuba?”. La carta es una contestación a tales burlas, en la que Martí pone en evidencia las virtudes del pueblo cubano y su ideal de independencia. El simple hecho de que se sienta ofendido, adolorido y sufrido ante lo planteado en el artículo ¿Queremos a

Cuba? muestra su ideario identitario, persona comprometida con su país y dispuesto a defender su condición de cubano.

En el artículo, muestra su sentido de identidad nacional cuando da a conocer su posición ante la anexión de Cuba a los EEUU, idea que se materializa cuando expresó que considera poco probable que ningún cubano con decoro desee ver a su país unido a otro, donde los que guían la opinión comparten criterios ignorantes. Ese sentido identitario lo hace hablar por todos los cubanos afirmando su posición ante la anexión y resaltando la condición de cubano cuando da a conocer que “Ningún cubano honrado se humillará hasta verse recibido como un apestado moral, por el mero valor de su tierra, en un pueblo que niega su capacidad, insulta su virtud y desprecia su carácter” (Mined, 2006, p.104)

Defiende la cubanía y el valor de nuestra sociedad y muestra lo equivocados que están algunos al tratar de compararse con Estados Unidos. Martí nombra a cubanos que viven en diferentes partes de América, los que han alcanzado el éxito en sus áreas, sin dejar de sentirse identificados como cubanos.

Defiende la organización y preparación de los cubanos como sociedad. Uno de los puntos fundamentales de la estrategia norteamericana para desacreditar a Cuba como nación era demostrar que no éramos capaces de gobernarnos, pero Martí combate eso con ejemplos, cuando señala que Cuba construyó el primer ferrocarril en los dominios españoles, que nuestro país cuenta con grandes pensadores, políticos y maestros cubanos con un reconocimiento amplio en universidades europeas.

En las palabras finales del artículo se muestra nuevamente el sentido identitario cuando hace un llamado a la lucha por la independencia de la nación cubana “*La lucha no ha cesado. Los desterrados no quieren volver. La nueva generación es digna de sus padres*”. (Mined, 2006, p. 105). No solo llama a la lucha, sino que resalta la continuidad del proceso revolucionario cubano.

No especulaba con las noticias, pero esclarecía sus motivos, reflejando el compromiso que sentía con su país, ligado con la vida social y moral del cubano, intentando educarlo como ciudadano pendiente de su identidad nacional, pues reconocía que con ello se lograría su objetivo, lograr la independencia de Cuba.

A partir del año 1910, el mundo literario europeo gira su interés alrededor de la cultura africana, la que aportó su granito de arena a la conformación de nuestra nacionalidad e

identidad cubana a causa de su exotismo y de su diversidad. Las obras de la época concreta llevan incorporados elementos de esa cultura que condujo a la creación de un nuevo estilo denominado negrismo. Se desarrolló en la lírica de la región antillana, presentando su máximo esplendor dentro de la lírica cubana, concretamente dentro de la obra de Nicolás Guillén, cuya poesía combina los elementos provenientes de la cultura y la espiritualidad negra como rasgo distintivo de su identidad.

Nicolás Guillén (1902-1989) devino figura emblemática de las letras nacionales al resumir en lo individual y lo colectivo el sentido de la identidad en sus componentes esenciales. Su verso expresó el proceso de mestizaje con un acierto innegable y reveló, con maestría sin par, el proceso de formación y consolidación de la conciencia nacional.

El poema “Balada de los dos abuelos” es muestra de su rasgo identitario que contiene sus orígenes y sus raíces. El poeta evoca, a través de los símbolos, a las figuras de sus dos abuelos, los elementos que componen su pasado, la raza negra y la raza blanca, cada una con sus destinos opuestos, ambas con sus amarguras y sinsabores.

Establece una comparación entre su abuelo negro y su abuelo blanco. El abuelo negro piensa que «se muere», el abuelo blanco solo «se cansa». Uno porta apenas una lanza; el otro, una armadura. Uno mira hacia la tierra que deja; el otro, hacia la que va buscando. Uno siente amargura y se abrasa; el otro, se ensueña con la sencillez de su cometido. Al abuelo español lo llaman «don» Federico y al africano «taita» Facundo; en los versos finales ambos pierden sus títulos y son mencionados solo por sus nombres. Los pone a un mismo nivel, encerrándola fusión de sus ancestros españoles y africanos, ambos equiparados por el poeta. Su actitud es optimista y deja ver el orgullo que siente por su ascendencia, elemento que aporta a su identidad nacional. Hace referencia a elementos propios de la flora y fauna cubanas, está orgulloso de sus raíces. En el poema el autor encuentra su origen en la herencia cultural española, africana y cubana. Alude a las raíces étnicas de su raza.

Exalta los valores negros y blancos, destacando una mezcla de razas como una forma de representar su identidad. Incorpora el mestizaje en la identidad de Cuba.

En su obra vibra un generoso sentimiento de identidad nacional y solidaridad humana que va más allá de las diferencias raciales y de las fronteras nacionales. Sus versos han contribuido sin dudas al proceso de la toma de conciencia de la identidad nacional.

Guillén supo captar el sentimiento más profundo de la cubanía y expresarlo a través de su obra poética, muestra de esto son, entre otros, los motivos de inspiración que aparecen en su poesía: pájaros (torcaza, yaguaza, paloma, ruiseñor), cañaveral (azúcar), animales (culebra, cocodrilo, ciempiés), coco, sol, plantas (hierbabuena, rosa), monte, playa, música (canción, son, guitarra), tierra, palma, zafra, todos relacionados con el propio ambiente cubano; también el negro como personaje central de muchos de sus poemas, el mestizaje; la discriminación, la opresión, la Revolución y otros, muchos de ellos presentes en su primer poemario. Contribuyó con sus aportes a conformar la cultura e identidad cubanas y con su ejemplo sirvió de inspiración a otros poetas de épocas posteriores a que continuaran con esta importante misión. Guillén hace gala, en estos, de originalidad y la gracia espontánea muy propia de él.

Trabajar el reflejo de la identidad nacional en Secundaria Básica se hace complejo en la actualidad. A continuación, se presenta una serie de actividades que están en función de contribuir a la educación de la identidad nacional de los estudiantes de 9no grado de la Secundaria Básica. Estas actividades didácticas están en correspondencia con los objetivos de la enseñanza y del programa de la asignatura Español-Literatura para el 9no grado. Son posibles de aplicar en las condiciones actuales de las transformaciones previstas para la Educación Secundaria Básica.

Actividad 1

Título: Himno e identidad

Introducción:

El profesor orienta que se escuchará un poema de un autor cubano titulado "El himno del desterrado". ¿Sobre qué puede tratar un poema que lleve este título? ¿Qué es un himno? ¿Cuándo una persona se encuentra desterrada? Se pasará a la audición del mismo.

Actividades específicas:

1. ¿Qué impresión les causó el poema?
2. ¿Quién es su autor?
3. ¿Qué conocen sobre él?
4. ¿En qué circunstancias históricas escribió Heredia este poema?
5. ¿Por qué Heredia calificó su poema como un himno?

6. En la segunda estrofa se expresa un sentimiento del autor. ¿Cuál es? ¿Qué clase de palabra te lo indica?
7. En el verso “*dulce tierra de luz y hermosura*” ¿A quién se está refiriendo el autor? ¿Qué recurso literario emplea el poeta en el verso? ¿Cuál fue la intención comunicativa al utilizarlo?
8. Lee atentamente los siguientes versos:

Aun habrá corazones en Cuba

Que me envidien de mártir la suerte,

Y prefieran espléndida muerte

A su amargo azoroso vivir.

9. En los versos se emplean los vocablos espléndida, amargo y azoroso. ¿Qué clase de palabras son? ¿Cuál fue la finalidad comunicativa del autor al emplearlos?
10. ¿A qué problemática de Cuba hace referencia el autor en los siguientes versos? ¿Qué clases de palabras te lo indican? ¿Por qué el vocablo solo lleva tilde? ¿Qué ideas transmiten estos versos?

“si el clamor del tirano insolente

del esclavo el gemir lastimoso

y el crujir del azote horroroso

se oye sólo en tus campos sonar?”

11. La palabra Cuba resume el concepto del autor sobre la identidad nacional. Explique a partir del análisis realizado del poema.

Evaluación:

12. Redacte un texto donde argumentes la siguiente expresión “*Esa profunda y delicada identificación entre su intimidad y sus ideales, entre su vida emocional y sus convicciones políticas, es lo que hace de Heredia, sin disputa, el primer lírico de la patria, el primer vivificador poético de la nación como necesidad del alma*”

Actividad 2:

Título: Una madrugada alegre

Introducción:

El profesor repartirá en el grupo varios versos pertenecientes al poema *La madrugada en Cuba*, de José Fornaris, para ser leídos expresivamente por los estudiantes. Escribirá el título del poema en la pizarra y realizará las siguientes preguntas:

- ¿Qué categoría sintáctica es el título del poema? ¿Cuál es su estructura y núcleo?
- ¿Sobre qué tratará un poema que lleve este título?

Luego de la lectura por parte de los estudiantes el profesor invitará a leer íntegramente el poema.

Actividades específicas:

1. ¿Qué impresión les causó la lectura del poema? ¿Qué sentimientos despertaron en ti?
2. ¿Qué medidas presentan estos versos? Denomínalos.
3. En el segundo verso el autor emplea una clase de palabra para referirse a Cuba. ¿Cuál es? ¿Cuál fue la finalidad comunicativa del autor al emplearla?
4. ¿Qué connotación adquiere este vocablo? ¿Qué sentimientos del poeta se manifiestan al emplearlo?
5. El autor hace referencia a elementos de nuestra cubanía. ¿Cuáles son?
6. ¿Qué representan estos elementos?
7. ¿Te sientes identificado con estos elementos que forman parte de nuestra identidad cubana? Explica tu respuesta.
8. Localiza en el texto las palabras con que llama el sitiero a la sitiera. ¿Qué impresión causan en ti estas palabras?
9. ¿Qué relación guarda el título del poema con el contenido?
10. ¿Cuáles son las principales ideas que trasmite el poeta en estos versos?

Evaluación:

11. Construye un texto a partir de los siguientes versos: *Cuando la luna ilumina allá por la madrugada.*

Actividad 3

Título: *La Avellaneda arraigada a Cuba*

Introducción:

El profesor inicia la actividad con una caja de sorteo donde aparecen los nombres de cada uno de los estudiantes, al realizar el sorteo, los tres estudiantes cuyos nombres salgan escritos en los papeles escogidos deberán prepararse para la lectura modelo del

poema "La pesca en el mar" escrito por Gertrudis Gómez de Avellaneda, el cual aparece en la página 40, 41,42 del libro de texto.

Actividades específicas:

1. ¿Qué impresión les causó el poema?
2. ¿Cómo es el ambiente que se describe? ¿Qué expresiones sugieren que sea así?
3. ¿Qué recursos expresivos reconoces en las dos primeras estrofas? ¿Con qué intención fueron empleados por la autora?
4. La autora en la nave escucha la voz del nauclero. ¿Quién es este personaje?
5. ¿Por cuál otro sustantivo se puede sustituir el vocablo lino?
6. ¿Cómo se denominan los versos que ha empleado la autora en las primeras cuatro estrofas?
7. ¿A quiénes se está refiriendo la poetisa en la octava estrofa?
8. En esta estrofa del poema la autora emplea una categoría sintáctica para referirse a Cuba, identifícala, denomínala, diga su estructura y núcleo. ¿Con que intención comunicativa empleó la autora ese vocablo núcleo? ¿Por qué crees que utilizó específicamente ese y no otro?
9. Mencione otro vocablo con el que te referirías a Cuba. Explique.
10. ¿Qué representa para ti Cuba?
11. En esa estrofa qué sentimientos de la autora se ponen de manifiesto.
12. ¿Qué valor de la autora predomina en esa estrofa?
13. ¿Qué sonido se repite en determinados versos del poema? ¿Con qué intención crees que la autora empleó palabras donde se repite una y otra vez dicho sonido?
14. ¿Cómo denominamos el recurso literario donde se repiten estos sonidos?

Evaluación:

15. Quizás en alguna ocasión, has tenido la oportunidad de salir de pesca, o de navegar por el mar o, simplemente, de contemplar sus aguas a una determinada hora del día. Descríbeles ese momento a tus compañeros y cuéntales tus impresiones.

CONCLUSIONES

La asignatura Español-Literatura juega un papel de vital importancia para, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje y aprovechando las potencialidades de la literatura que se trabaja en 9no grado, transmitir la ideología, los valores, el modo de vida; además, de afianzar la

afirmación de su memoria histórica, premisa fundamental de la identidad nacional. Dar tratamiento a la educación de la identidad nacional de los estudiantes contribuye a este propósito. Son innumerables los escritores cubanos que desde sus creaciones artísticas reflejan la identidad nacional como elemento indispensable para la formación y educación de la identidad nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuba. Ministerio de Educación. (2006). *Libro de Español-Literatura 9no grado*. Mined.
- Echevarría, J. (2011). *La educación en valores de la identidad nacional y cultural en el contexto actual*. VARONA, Revista Científico-Methodológica, No. 52, pp.18-24, enero-junio, 2011.
- Etxaniz, X. (2019). *La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual*. Disponible en https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.06
- Esténger, R. (1938). *Heredia: la incompreensión de sí mismo* (Vol. 7). Editorial Trópico.
- Fierro, B. (Comp.) (2014). *Temas de Literatura Cubana: un recorrido por su historia*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, R. (2010). *Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional*. Revista: Clio & Asociados; no. 14, (pp. 9-33) <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/30798>
- López, V. (1999). *Doscientos años de poesía cubana*. La Habana: casa Editora Abril.
- Pérez, I. (2012). *Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Disponible en <http://revistalatinamericana.umanizales.cinde.org.co>
- Rodríguez, Y. (2019). *La educación del valor identidad nacional mediante los contenidos de la Educación Cívica en el quinto grado*. Tesis en opción del título Académico de Master en Educación Infantil, mención Educación primaria, Universidad de Matanzas.

Romero, K & Fierro, B (2016) “La intertextualidad y la enseñanza de la literatura en preuniversitario” Revista *Atenas* Vol. 1 Nro. 33 enero – marzo Disponible en <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/192/358>

Sullón-Barreto, N. (2016). *Características de la identidad nacional en los estudiantes de tercer grado de educación secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Piura*. Tesis en opción al título académico de Maestría en Educación con Mención en Historia. Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.

Torrejón, M. (2009). *La identidad, conciencia y personalidad nacional*. Recuperado en <http://www.unapiquitos.edu.pe/intranet/pagsp/docentes/archivos/clase2doc.phpsessid=154f852aa-fda4-c990892-e54-f8-d1-b-9205>, acceso 16 de diciembre de 2019.

LA ESCRITURA CREATIVA. UNA PRÁCTICA ARTÍSTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS

Autor: Dr. C. Carlos Rafael Chacón Zaldívar²²

RESUMEN

Entre los procesos sustantivos de la universidad ocupa un lugar destacado la extensión universitaria y dentro de ella, el trabajo sociocultural y la atención al Movimiento de Artistas Aficionados con todas las manifestaciones creativas y una amplia red de festivales. Promover instituciones como el Taller de Creación Literaria Pablo Neruda propicia un espacio de formación integral para los jóvenes interesados en el cultivo de las expresiones literarias tras su incorporación al centro de estudios. En tal sentido, el presente trabajo muestra resultados de la participación en diversas actividades como presentaciones de libros, lecturas colectivas, encuentro con autores de renombre y debates sobre exponentes de la Literatura Universal y local, lo que ha contribuido a que los aficionados adquieran

²². Doctor en Ciencias del Arte, Prof. Auxiliar del Departamento Actividades Extracurriculares, Coordinador del Taller de Creación Literaria Pablo Neruda de la Universidad de Matanzas, Cuba carlos.chacon@umcc.cu

nuevos conocimientos, habilidades y experiencias para intervenir directamente en el quehacer cultural de la Universidad y en la vida sociocultural de la ciudad de Matanzas.

Palabras clave: proceso de extensión, promoción literaria, escritura creativa, socialización

ABSTRACT

Among the substantive processes of the university, the university extension occupies a prominent place and within it, sociocultural work and attention to the Amateur Artists Movement with all creative manifestations and a wide network of festivals. Promoting institutions such as the Pablo Neruda Literary Creation Workshop provides a comprehensive training space for young people interested in the cultivation of literary expressions after joining the study center. In this sense, the present work shows results of participation in various activities such as book presentations, collective readings, meeting with renowned authors and debates on exponents of Universal and local Literature, which has contributed to the fans acquiring new knowledge, skills and experiences to intervene directly in the cultural work of the University and in the sociocultural life of the city of Matanzas.

Keywords: extension process, literary promotion, creative writing, socialization.

RÉSUMÉ

Parmi les processus de fond de l'université, l'extension universitaire occupe une place prépondérante et en son sein, le travail socioculturel et l'attention au mouvement des artistes amateurs avec toutes les manifestations créatives et un large réseau de festivals. Les institutions de promotion telles que l'atelier de création littéraire Pablo Neruda offre un espace de formation complet pour les jeunes intéressés par la culture des expressions littéraires après avoir rejoint le centre d'étude. En ce sens, le présent travail montre les résultats de la participation à diverses activités telles que des présentations de livres, des lectures collectives, des rencontres avec des auteurs renommés et des débats sur les représentants de la littérature universelle et locale, ce qui a contribué à l'acquisition de nouvelles connaissances par les fans. , compétences et expériences pour intervenir directement dans le travail culturel de l'Université et dans la vie socioculturelle de la ville de Matanzas.

Mots clés: extension du college, promotion littéraire, écriture créative, socialisation

INTRODUCCIÓN

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

La necesidad de lograr una formación cada vez más integral de los estudiantes universitarios exige incorporar todos los componentes de los procesos sustantivos que conforman el quehacer universitario en la actualidad. Ante tales proyecciones es esencial retomar algunas ideas del Programa Nacional de Extensión (2004), así el documento explicita que “toda acción extensionista implica una comunicación con la sociedad, en la que la universidad se posiciona, habla, construye relaciones y representaciones, ubica y se ubica frente a los diferentes sectores de la sociedad con los que interactúa” (p.6). Es clave la manera con que se reconoce un diálogo de saberes en igualdad de condiciones, lo que implica no solo que el proceso intrauniversitario se consolide para contribuir al desarrollo del territorio, sino que el segundo pueda desde sus propios conocimientos, experiencias, valores y personalidades influir sobre la universidad para que ella los reconozca y legitime como parte de su identidad.

En tal sentido, el proceder extensionista es resultado de las relaciones sociales entre los diversos sujetos y actores, que intervienen desde múltiples formas en el diseño, organización y ejecución de las acciones. Pero también tal proceso deberá propiciar que la comunidad universitaria en la medida en que se posiciona frente a las necesidades de su entorno, construya nuevas relaciones y representaciones que encuentren su razón de ser en nuevas instituciones culturales, cuyas funciones les facilitarán contribuir al desarrollo cultural de la comunidad, mediante la investigación y promoción de la cultura que ha acumulado la sociedad.

En estos retos se debe precisar la estrecha relación entre la promoción cultural y las nuevas visiones que aporta la gestión cultural.

Por este camino se definen importantes consideraciones, (Martín Rodríguez, 2010):

La promoción es un constante movimiento, que impulsa la relación entre las manifestaciones y sus públicos, tratándose de un sistema que incorpora la participación y múltiples elementos, para dar respuesta a demandas institucionales, territoriales y comunitarias” (p. 112).

Véase en estos juicios la experiencia de quien ha investigado sobre los públicos, la identidad de las expresiones, los diferentes contextos y sus resortes. Diríase que tales explicaciones detallan cuestiones de interés y actualidad en la esfera artística, con lo cual ubica nexos necesarios para estimular tal quehacer desde las instituciones de toda la

sociedad. Así el ente universitario parte de esas experiencias para organizar mejor el trabajo sociocultural tanto hacia dentro como hacia afuera de la casa de altos estudios.

Por otro lado, (López Borbón, 2015), indica que la gestión “se plantea retos y problemas para revalorizar los lazos y el sentido de vivir juntos, en tanto las políticas culturales obligan a salir del modelo difusionista para ingresar en un modelo comunicativo”.

Aquí la autora asume el proceso desde una perspectiva más contemporánea, en tanto rechaza los enfoques difusionistas que promueven las “bellas artes” mediante la apreciación, y enfoca su labor hacia una gestión más protagónica de mejores condiciones de vida, donde evidentemente el espacio universitario accede también a los esfuerzos que deben desplegar los agentes culturales.

Por tanto, el docente como gestor cultural deberá realizar un accionar capaz de transformar su propio entorno, en tanto ubica las expresiones culturales en los espacios creativos, lo que facilita a los sujetos elegir las opciones desde sus experiencias y gustos, ideas que no solo humanizan la gestión, sino que exigen potenciar los tiempos creativos y sus dinámicas participativas con nuevas formas de comunicación, en condiciones de respeto, dignidad y solidaridad.

Estudiosos de la temática como (Pogolotti, 2015) se cuestionan “si los jóvenes deben recibir una suerte de diccionario, o si deben tener una entrada a la apreciación y al disfrute de las artes y la literatura, por lo cual la lectura debe ser una auténtica necesidad para las nuevas generaciones”. Tal consideración permite focalizar el gusto por la lectura como un componente esencial para acercarse no solamente a la escritura con fines estéticos, sino a las más diversas expresiones del arte contemporáneo.

Analizar tales intercambios teóricos permite gestionar desde el quehacer extensionista matancero, un conjunto de acciones que partiendo de una promoción eficaz de la lectura y la apreciación habrá de estimular la escritura, en tanto se debe reconocer que:

Los elementos abordados son parte de la compleja interrelación de instituciones, agentes y medios que influyen en el diseño de la promoción. Así en las prácticas vinculadas a las expresiones literarias en Cuba pueden identificarse múltiples acciones, que caracterizan a unos y otros implicados en el proceso, en tanto se establece una correlación entre las actividades, la estructuración de las prácticas específicas y la programación de los espacios culturales, que favorecen la política hacia la literatura y el libro. (Chacón, 2016).

En tal sentido, la interrelación de estos procesos facilitó organizar un conjunto de acciones, cuya correlación interna tuvo en cuenta las experiencias derivadas de la construcción de una estrategia promocional anterior, lo que facilitó favorecer en el tiempo, las condiciones y mecanismos para estimular labor de creación escrituraria desde la universidad dentro del contexto socioliterario.

Es importante destacar que tal proceso se fundamenta en las tradiciones culturales, la identidad matancera y puede afianzar el sentido de pertenencia, como parte de la formación integral y humanista de los educandos, lo que implica ubicarlo dentro de la gestión universitaria de la actividad extensionista, con el fin de lograr el avance sostenido de tan relevante función en la universidad cubana contemporánea.

DESARROLLO

Es imprescindible apuntar que el quehacer explicado anteriormente se remite a la fundación del Taller de Creación Literaria Pablo Neruda en el curso 1996-97, que tuvo una impronta en el desarrollo de la literatura como expresión dentro del Movimiento de Artistas Aficionados (MAA). Por otro lado, tales preocupaciones y ocupaciones tuvieron una mayor profundización a partir del estudio de las prácticas culturales y artísticas, la vida cultural y el campo literario, junto a la tradición decimista, con vista a la fundamentación de la tesis doctoral en Ciencias sobre Arte.

Lo anterior permitió escoger como punto de partida las experiencias de etapas anteriores, actualizar determinadas técnicas de recogida de datos, en los cursos 2017-2018 y 2018-2019 hasta desplegar el monitoreo de las principales actividades, diseñar y aplicar diferentes herramientas para conocer en detalle las dificultades que frenaban el avance de las expresiones literarias entre los estudiantes vinculados a los Festivales de Artistas Aficionados.

Técnicas aplicadas y resultados del diagnóstico

En la actualización del diagnóstico, fueron usadas herramientas del quehacer cualitativo, diseñadas según los estudios identificados acerca de la promoción cultural como metódica específica, que articula los procesos extensionistas.

Es necesario enfatizar que la investigación acción participativa tuvo en cuenta la triangulación de las fuentes, debido a que la información fue obtenida por diferentes vías y

con distintos implicados, siendo eficaz para alcanzar una mejor comprensión de la problemática.

Se utilizó la entrevista en profundidad a estudiantes incorporados, a integrantes de los jurados y a periodistas culturales; también fue realizado un grupo de discusión con talleristas, lectores de la comunidad universitaria y críticos literarios de los medios informativos, y la recepción crítica de obras premiadas en los Festivales de aficionados de la FEU.

A continuación, precisamos diferentes criterios de análisis e interpretación de la información recopilada:

1.- Entrevista. Análisis e interpretación de los resultados.

Se decidió llevar a cabo tres entrevistas con el objetivo de profundizar en las dinámicas de la creación literaria estudiantil, sus experiencias y aspectos a mejorar. Entre los consultados estuvieron estudiantes incorporados, miembros de los jurados y periodistas que atienden la esfera cultural. Las guías confeccionadas recogen aspectos de esta labor.

Los resultados que aportó la técnica facilitaron identificar las principales dificultades existentes:

- ✓ Los jóvenes cultivadores reconocen que, a pesar de los contenidos aportados por las asignaturas de letras, carecen aún de conocimientos y habilidades para abordar los diferentes géneros literarios y sus variantes.
- ✓ Por otro lado, reconocen que le dedican poco tiempo a la lectura individual, menos aún a la escritura y revisión detallada de los textos a concursar.
- ✓ Opinan que los resultados de la premiación se quedan en el estímulo moral por parte de la institución, pues no hay un accionar posterior que facilite la publicación de las obras en soportes que permitan su promoción, pero tampoco se despliegan intercambios con jóvenes de otras universidades.
- ✓ Señalan también que carecen de condiciones para una labor creativa sistemática que les permita aspirar al perfeccionamiento posterior.
- ✓ Las respuestas no le conceden importancia a las facilidades que supone el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, como vía para socializar la producción premiada.

- ✓ Tampoco reconocen que con una formación teórico literaria podrían diseñar y ejecutar acciones promocionales desde la universidad.

Se entrevistaron jurados que han intervenido en los festivales a nivel de universidad y a nivel provincial, ellos refieren que.

- ✓ Las obras de calidad han aumentado y el nivel universitario reclama un sistema de estimulación (premios) acorde a las nuevas realidades culturales del país.
- ✓ Sin embargo, no identifican la publicación sistemática de los premios como una práctica que debe afrontar la universidad con sus propios recursos.

Los periodistas de la esfera cultural que fueron entrevistados emitieron juicios de mucho valor:

- ✓ Reconocen que las iniciativas, las acciones literarias y resultados de los festivales les llegan con mucho retraso.
- ✓ Sugieren que sería positivo aprovechar otros medios como Juventud Rebelde, El Caimán Barbudo y otras publicaciones, a fin de que se conozcan los nuevos talentos literarios.

2.- Grupo de discusión con alumnos aficionados, lectores de la comunidad universitaria y críticos literarios de los medios informativos.

Análisis e interpretación de los resultados.

- Se reconoce el papel que desempeña el taller literario en la preparación de los talentos a intervenir en los festivales, pero enfatizan que es una labor que exige condiciones materiales y capacidades informáticas.
- Opinaron que hay poca visibilidad acerca de obras con un enfoque de género, lo que exige una capacitación, pues hay una mayor cantidad de escritoras.
- En los juicios expresan desinterés de la crítica por la calidad del movimiento creativo de la universidad, aunque hay publicaciones como la revista Matanzas que acoge a veces obras premiadas en estos festivales.
- Hay una opinión generalizada acerca de que se deben priorizar los espacios culturales como el *Portal de las Letras*, cuyo prestigio garantice el acceso de escritores de alta jerarquía estética.

3.- Recepción crítica de textos distinguidos en los festivales (2017-2019). Análisis e interpretación de los resultados.

Ante la carencia de recepciones propiamente dichas, se tuvieron en cuenta los juicios de los jurados en las actas de los eventos identificados. En la selección se encuentran premiados en los festivales a nivel provincial y nacional en el periodo 2017-2019 respectivamente.

A partir de lo explicado anteriormente se acopió la siguiente valoración de experto.

- 2017. Golpear a Ezra Pound (poesía), de Nathaly Hernández Chávez., El tigre (cuento para niños), de Boris Luis Alonso Pérez y El discurso de los Sergios (ensayo), de Guillermo Carmona Rodríguez.

En los análisis se indican el dominio y habilidad para trabajar la poesía, el cuento y hasta el ensayo breve. Precisan imágenes novedosas tanto en poesía como en la décima y la habilidad para elegir al narrador.

- 2018. 1995, poema de Brián Pablo González Lleonart, Última carta de María Mantilla (fragmento), de Nathaly Hernández Chávez y Poder En la Mente, cuento de Marcos E. Tápanes Lauzurica.

Se valoran como elementos positivos el tratamiento de temáticas como la repercusión del año 1995, la figura de María Mantilla en la vida de José Martí y la referencia existencial en la narrativa de ciencia ficción.

- 2019. Partida, poema de Diana Beatriz Díaz Álvarez, Las hormigas, poema de Tania Gómez Barrios, A mi poesía herida, décimas de Emely Cabrera Falcón, La crisis del misil, de Boris Luis Alonso y Prevención, de Claudia Ortega Valido.

Los jurados refieren el empleo de rasgos y detalles del realismo sucio en la narración de Boris Luis Alonso, la habilidad en la escritura de los minicuentos en esta edición del certamen, junto al trabajo con el lenguaje poético tanto en la poesía como en la décima.

El juicio de cada edición posibilitó comparar no solamente los resultados de los diversos géneros literarios, sino el acercamiento a temáticas cercanas a la realidad actual, desde ángulos diversos, con el empleo eficaz de un lenguaje muy peculiar en los autores premiados.

La información aportada por la entrevista, el grupo de discusión y la recepción crítica, facilitó constatar que se le concede poco tiempo a la revisión detallada de las obras producidas y a la lectura formativa, también que se carece de publicaciones en diversos

soportes que garanticen tanto la promoción como la socialización de las obras en la comunidad universitaria, así como la ausencia de intercambios con otros jóvenes interesados en la creación literaria.

Contexto cultural matancero

Según E. Eduardo Vázquez “el diseño de una estrategia debe partir de la práctica seleccionada y su ubicación, así en el campo sociocultural será necesario identificar las dinámicas que lo caracterizan, pues revelan la complejidad del objeto de estudio y las posibilidades de incorporar saberes para su abordaje” (comunicación personal, 12 de octubre, 2011).

La afirmación permite vincular el quehacer promocional universitario con la vida literaria de la Atenas de Cuba, a fin de descubrir nexos entre la formación en la universidad y la vida cultural de la ciudad y los municipios, donde viven los estudiantes que compiten en los festivales. Tal elemento es clave para profundizar en la problemática y rearticular la promoción de la escritura creadora con el mundo cultural y literario de Matanzas, como entorno en constante cambio a tener en cuenta.

Por otro lado, la contextualización de la cultura en el territorio se completa a partir de las prioridades del Ministerio de Cultura, según C. Albert (comunicación personal, 3 de febrero, 2017), y de manera global con algunos de los aspectos recogidos en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

Se destacan las siguientes prioridades:

- ◆ Fortalecer las relaciones con las instituciones educativas para crear hábitos culturales genuinos, mediante los audiovisuales, la musicalización de textos, los concursos, talleres y otras iniciativas; con el fin de conducir a los jóvenes hacia el libro y la lectura, como base insustituible de la formación cultural.
- ◆ Prestar atención al desarrollo de los talentos, como creadores y ciudadanos, motivándolos para que se involucren en proyectos comunitarios, en tareas de impacto y en la vida cultural. Deben sentirse protagonistas del combate de ideas que se enfrenta en la actualidad.
- ◆ Promover la crítica literaria para distintos niveles y públicos, como herramienta para establecer jerarquías y modelos descolonizadores de participación cultural.

Véase la interrelación que se puede establecer entre tales prioridades y la promoción de la escritura literaria entre los estudiantes, para lograr una formación más integral, pero además una interacción de los jóvenes creadores con el entorno que los rodea, lo que facilitará a corto y largo plazo su protagonismo en la transformación de las comunidades.

Es evidente que se puede establecer una estrecha relación entre los temas abordados y los aspectos que con carácter global se recogen en la Agenda 2030 (Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2016), en particular a partir del objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente” (p.49).

En el apartado 4,7 se explicita la urgencia de que todos los educandos adquieran “conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible”, en tanto podemos enfatizar que los conocimientos y habilidades que adquieren nuestros alumnos para cultivar la escritura creativa contribuyen a su formación humanista, pues afianzan una visión positiva de los derechos humanos, comparten la igualdad de género, defienden una cultura de paz y la defensa de la diversidad cultural.

Lo anterior constituye la base de un proceso complejo en el cual los jóvenes plasman de manera creativa no solo el mundo interior, sus aspiraciones, metas, insatisfacciones y expectativas dentro de un contexto sociocultural contradictorio y cambiante, sino que adoptan una conducta personal más comprometida, junto a modos de actuación acordes a la vida cultural, en tanto protagonizan diversas manifestaciones artísticas.

Por otra parte, dicha formación busca que los estudiantes produzcan una escritura de calidad dentro de los diversos géneros literarios, pero además el aprendizaje de cómo promover la producción propia y la de sus contemporáneos, toda vez que aportan a los sujetos de las diferentes comunidades elementos de apreciación, figuras y recursos necesarios para la recepción literaria.

Pero también la posibilidad de implementar formas de socialización por medio de las tecnologías de la información, que propicien transmitir valores de contenido a partir de la estructuración de nuevas comunidades virtuales, lo que trasciende la comunicación cotidiana y el uso del arsenal tecnológico, con lo cual habrá de lograrse un avance sostenido de la creatividad estudiantil en las expresiones literarias.

Principales acciones implementadas y sus resultados

Las herramientas empleadas facilitaron, no solo conocer las dificultades de la problemática y darles tratamiento a las insatisfacciones de los jóvenes cultivadores, sino identificar fortalezas y oportunidades, a fin de actualizar el Proyecto Taller de Creación Pablo Neruda desde una dinámica sociocultural.

Entre las acciones implementadas se destacan seminarios técnicos de preparación escrituraria, las presentaciones de libros, recitales de poesía, lecturas de narrativa, encuentro con autores del ámbito literario y debates sobre exponentes de las Letras nacionales, así como el sostenimiento de espacios de promoción literaria dentro y fuera del centro de estudio.

Es importante enfatizar que el proyecto es parte de una estrategia dirigida a garantizar las condiciones mínimas de trabajo y el establecimiento de una estructura comunicacional, capaz de dotar a los estudiantes del arsenal imprescindible para el uso del correo electrónico, el trabajo en red y el empleo de las redes sociales.

Lo anterior constituyó un estímulo real para los estudiantes incorporados, pues vienen participando en las actividades promocionales y en los festivales, con obras de creciente calidad, en tanto ese proceso integra el ámbito universitario y la vida literaria matancera, pero también incluye el acontecer de sus comunidades de origen.

Resultados

Memoria Taller Pablo Neruda

Es un archivo que abarca la labor y resultados desde 1996 a la actualidad. Contiene noticias publicadas, comunicaciones recibidas, entrevistas, fotos, publicaciones y materiales audiovisuales. Además de los textos presentados en los diferentes festivales efectuados.

Escritura creativa como asignatura electiva

Ante la carencia de conocimientos técnicos detectados por los instrumentos aplicados se inició una búsqueda de datos acerca de proyectos, experiencias y materiales destinados a la formación literaria, hasta implementar un Programa de aprendizaje de la Escritura creativa, destinado a los estudiantes del curso diurno, cuyos contenidos podrá ser ofertado como un curso de postgrado para aficionados interesados.

Fondo literario nacional

Se cuenta con un archivo que tiene en orden alfabético la trayectoria de más de 70 poetas y narradores de todo el país, pero además se cuenta con obras inéditas de los mismos en

varios géneros literarios. Son creadores que fueron convocados a colaborar con las iniciativas editoriales del Taller de Creación Literaria Pablo Neruda. Lo anterior facilitó elegir un importante grupo de poetas del país para organizar un proyecto de antología nacional de poesía cubana actual.

Antología Versos en el horizonte de la isla. Poesía cubana contemporánea

Libro presentado en el Festival Universitario del Libro y la Lectura de 2016 en Matanzas. Recoge el quehacer de más de 70 autores de todo el país e incluye diversas formas de la escritura lírica. Material de apoyo a la asignatura electiva Escritura creativa.

Ver información disponible en el sitio www.radio26.cu/2016/11/24/presenta-escritor-chileno-antología-en-universidad-matancera/.

Proyecto El Iris, revista literaria y cultural de la Universidad de Matanzas

Publicación que promueve los textos de los integrantes actuales del taller. Solamente se ha logrado publicar el número inicial. La edición contiene un editorial y los objetivos de la publicación.

Redescubre el aporte continental del gran poeta cubano José María Heredia en México y rinde homenaje a Juan Rulfo en su centenario. Entrevista al director y copia en pdf de la revista se encuentra disponible en el sitio:

www.giron.cu/es/noticia/cultura/el-irisinvocación-la-palabra-joven-pdf

Espacios culturales fijos: Portal de las Letras y Tertulia América Bobia

Constituyen nuevas vías de promoción y socialización de la producción de los jóvenes escritores. Su rediseño busca potenciar acciones en la Feria Internacional del Libro en Matanzas (febrero) y dentro del Festival Universitario del Libro y la Lectura (noviembre). El objetivo se cumple también mediante la Tertulia América Bobia, que se realiza en el municipio de Limonar cada dos meses con la colaboración de la Sede Universitaria del territorio y la Dirección Municipal de Cultura. Acerca de la labor sociocultural de la Tertulia América Bobia se refieren reportes noticiosos en los siguientes sitios:

<https://www.seapcuba.cult.cu/?p=1847>

<http://www.uneac.org.cu/noticias/los-paisajes-de-chartrand-aun-suscitan-el-dialogo>

<http://www.radio26.cu/2020/11/18/el-autentico-espiritu-cultural-limonareno/>

Crecimiento sostenido de la producción de los jóvenes escritores en los Festivales del

Movimiento de Artistas Aficionados

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

Se muestran avances en los resultados numéricos y en la calidad de los premios en los festivales provinciales y nacionales. Tales logros han ido en ascenso en lo cuantitativo y en lo cualitativo, pero lo fundamental es el logro de un movimiento de jóvenes escritores que viene ocupando un espacio importante en la vida cultural y literaria de la Atenas de Cuba.

Vínculo creativo con la Asociación Hermanos Saíz en Matanzas

A partir del estudio teórico sobre la promoción literaria en Cuba, y su caracterización en la Universidad Matancera se establecieron nexos estratégicos con la AHS, oportunidad que ha propiciado organizar lecturas, encuentros y talleres de calidad. Tales opciones han permitido a los integrantes del Taller Pablo Neruda legitimar sus obras y adquirir mayor prestigio en la vida literaria de la Atenas de Cuba, sin perder el sentido de pertenencia a su institución.

CONCLUSIONES

La universidad cubana contemporánea ha logrado establecer una correlación exitosa entre sus principales funciones, en tal sentido dicho logro se alcanza tras cohesionar cada vez más la labor docente, investigativa y de extensión universitaria como procesos sustantivos en el quehacer diario de las instituciones de la Educación Superior.

La búsqueda de nuevos conocimientos y experiencias en el área extensionista permite ubicarla entre los procesos de gestión a partir de aquellos proyectos de investigación que garanticen definir nuevas metas hacia el logro de la excelencia en el quehacer extensionista.

La necesidad de repensar la práctica de la escritura creativa como parte de la atención al MAA y el cultivo exitoso de las expresiones artísticas, supone profundizar en el campo literario y en los múltiples agentes que se imbrican en dicha labor, lo que implica trasladar su problemática al campo científico, con la finalidad de construir una reflexión y un conocimiento para su abordaje, con vista a lograr rearticular sus principales acciones al entorno sociocultural universitario y matancero como base de una estrategia promocional que impulse dicho proceso de forma sostenible.

En tal sentido, las dificultades identificadas, las fortalezas constatadas y las oportunidades asumidas conforman la esencia de este proyecto sociocultural, que facilita promover el desarrollo sostenible de la escritura creativa a partir de una estrategia construida.

Se han identificado además elementos valiosos que deben ser tenidos en cuenta para la mejora continua del proceso, como la necesidad de seguir perfeccionando la escritura

creativa a partir del debate crítico y profundo en torno a las nuevas corrientes, el compromiso social del creador y las tradiciones literarias del país.

También el desarrollo de procesos formativos desde la asignatura Escritura creativa, con el aprovechamiento de habilidades y técnicas estudiadas en las carreras de Periodismo, Gestión Sociocultural para el desarrollo y Licenciatura en Lengua Inglesa; junto a contenidos específicos del quehacer escritural, el campo cultural y la vida literaria, hasta conformar un espacio teórico y práctico que pueda ser aprovechado por los estudiantes que se inician en el camino de la producción literaria.

La posibilidad de conservar la memoria histórica del Taller de Creación Literaria Pablo Neruda, construir un Fondo literario nacional que permite intercambiar con relevantes poetas y narradores cubanos hasta dialogar con su producción más reciente, la publicación de *Versos en el horizonte de la isla. Poesía cubana contemporánea* con más de 70 autores y el proyecto editorial *El Iris*, junto al rediseño de espacios culturales para socializar las obras premiadas, conforman un espacio de notable influencia en el crecimiento espiritual y artístico de los jóvenes escritores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chacón Zaldívar, C.R. (2016). “Los estudios sobre la promoción literaria en Cuba” en Estrategia de promoción de la décima escrita en Cuba: Estudio de caso del Concurso Iberoamericano Cucalambé. Tesis Doctoral, sin publicar. Instituto Superior de Arte, La Habana, p.28.
- López, L. (2015). “La gestión cultural como construcción de ciudadanía” en “Políticas culturales y construcción de ciudadanía”, presentado en *II Conferencia de la Cultura*, Pamplona, España: Federación Estatal de Gestores Culturales, p.2.
- Martín, A. (2010). Las manifestaciones artísticas y su promoción. En: A. MARTÍN RODRÍGUEZ (comp.), *Promoción cultural. Una nueva mirada. Selección de lecturas*. La Habana: Centro Nacional de Superación para la Cultura. Colección Punto de Partida, p.112.
- Pogolotti, G. (2015). Entrevista a propósito de la presente investigación, Unión de Escritores y Artistas de Cuba, La Habana, 23 de septiembre, p.4.
- PROGRAMA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (2004). La Habana: Ministerio de Educación Superior. Folleto impreso, p.6.

RESOLUCIÓN 68/261 DE LA ASAMBLEA GENERAL DE LA ONU. Doc.
E/CN.3/2016/2

PROFESIONES Y OFICIOS EN LOS ESTUDIOS DE DISPONIBILIDAD LÉXICA ¿SEXISMO LINGÜÍSTICO O SEXISMO SOCIAL?

Autoras: M Sc. Noraida Perdomo Casanova²³, Dr. C Rosa Elvira Alfonso Ramos²⁴, Dr. C Ileana Rosa Domínguez García²⁵

RESUMEN

El lenguaje como vehículo de comunicación es uno de los grandes temas que ha concitado la atención de los teóricos de todos los tiempos. Analizar la palabra y sus efectos, saber cómo los seres humanos usan los recursos para producir y comprender el lenguaje son investigaciones que se realizan desde las ciencias sociales y humanísticas. Este trabajo tiene como objetivo analizar si hay un sexismo lingüístico o un sexismo social en los vocablos escritos en el centro de interés 16 “Profesiones y oficios” en una investigación de disponibilidad léxica realizada a estudiantes del primer año de la carrera de Periodismo en la Universidad de Matanzas. La metodología utilizada es la del Proyecto Panhispánico de léxico disponible y se llega a la conclusión de que el sexismo lingüístico tiene su base en un sexismo social y en una herencia cultural arraigada; puesto que aun cuando hay un número de vocablos que ha sido aceptado por la Real Academia de la Lengua Española, el informante no lo actualizó en el lexicón mental al ser activado el campo semántico.

Palabras clave: léxico, disponibilidad léxica, sexismo lingüístico, sexismo social

ABSTRACT

²³<https://orcid.org/0000-0001-5446-0545> M Sc en Ciencias de la Educación Superior, Profesora Auxiliar de Español-Literatura Miembro del Proyecto de investigación: La enseñanza aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad y de la Cátedra de Lectura y Escritura de la Universidad de Matanzas noraida.perdomo@umcc.cu

²⁴ <https://orcid.org/0000-0002-5274-3709>. Dr.C. Profesora Titular de Español-Literatura. Miembro del Proyecto de investigación La enseñanza aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad y de la Cátedra de Lectura y Escritura de la Universidad de Matanzas. rosa.alfonso@umcc.cu

²⁵ <https://orcid.org/0000-0003-0811-0629> Dr.C. Profesora Titular de Español-Literatura Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona ileana2311@yahoo.es

Language as a vehicle of communication is one of the great themes that has attracted the attention of theorists of all times. Analyzing the word and its effects, knowing how human beings use resources to produce and understand language are investigations carried out from the social and humanistic sciences. This work aims to analyze if there is a linguistic sexism or a social sexism in the words written in the center of interest 16 "Professions and trades" in an investigation of lexical availability carried out to students of the first year of the career of Journalism at the University of Matanzas. The methodology used is that of the Pan-Hispanic Project of available lexicon and the conclusion is reached that linguistic sexism is based on a social sexism and an ingrained cultural heritage; since even though there are a number of words that have been accepted by the Royal Academy of the Spanish Language, the informant did not update it in the mental lexicon when the semantic field was activated.

Keywords: lexicon, lexical availability, linguistic sexism, social sexism

RÉSUMÉ

La langue comme vecteur de communication est l'un des grands thèmes qui a attiré l'attention des théoriciens de tous les temps. Analyser le mot et ses effets, savoir comment les êtres humains utilisent les ressources pour produire et comprendre le langage sont des investigations qui sont menées à partir des sciences sociales et humanistes. Ce travail vise à analyser s'il y a un sexisme linguistique ou un sexisme social dans les mots écrits au centre d'intérêt 16 «Métiers et métiers» dans une enquête de disponibilité lexicale menée auprès d'étudiants de première année de carrière de journalisme à l'Université de Matanzas. La méthodologie utilisée est celle du projet panhispanique du lexique disponible et on parvient à la conclusion que le sexisme linguistique est basé sur un sexisme social et un héritage culturel enraciné; puisque même s'il y a un certain nombre de mots qui ont été acceptés par l'Académie royale de langue espagnole, l'informateur ne l'a pas mis à jour dans le lexique mental lorsque le champ sémantique a été activé.

Mots-clés: lexique, disponibilité lexicale, sexisme linguistique, sexisme social

INTRODUCCIÓN

El lenguaje como vehículo de comunicación es uno de los grandes temas que ha concitado la atención de los teóricos de todos los tiempos. Analizar la palabra y sus efectos, saber

cómo los seres humanos usan los recursos para producir y comprender el lenguaje son investigaciones que se realizan desde las ciencias sociales y humanísticas.

Pero, qué se entiende por ciencia. Para Nuñez(1999) esta se puede analizar como un sistema de conocimientos que modifica la visión del mundo real y enriquece el imaginario y la cultura; se le puede comprender como proceso de investigación que permite obtener nuevos conocimientos, los que a su vez ofrecen posibilidades nuevas de manipulación de los fenómenos; es posible atender a sus impactos prácticos y productivos, se caracteriza como fuerza productiva que propicia la transformación del mundo y es fuente de riqueza; la ciencia también se presenta como una profesión debidamente institucionalizada portadora de su propia cultura y con funciones sociales bien identificadas.

La lingüística se ajusta a ese concepto de ciencia, si se tiene en cuenta que ella investiga científicamente el origen, la evolución y la estructura del lenguaje. Asimismo, la adquisición y el desarrollo del léxico. Pero, ese objeto de estudio no es privativo de ella; ha sido centro de interés de filósofos, psicólogos, sociólogos y pedagogos.

Lomas, Osoro y Tusón (1999) plantean que:

“En primer lugar la filosofía se ocupaba de las relaciones del lenguaje y el pensamiento y, a través de él de la concepción del mundo (Platón y los estoicos, muy especialmente); en segundo lugar, la gramática servía de clave para la comprensión de textos de autores antiguos que más adelante serían presupuestos como modelos del buen escribir; y por último la retórica, el arte de la persuasión a través del discurso, proponía modelos del buen decir en los ámbitos de la vida pública” (p.17).

Estos autores analizan tres tipos de acercamiento al fenómeno lingüístico, cada uno de ellos con un enfoque diferente desde los cuales realizan valiosas contribuciones; se puede citar como ejemplo la gramática tradicional o la retórica que hizo alusión a las partes del discurso y propuestas de tipologías discursivas.

Para Roméu y Ocaña (2012):

“...pudiera afirmarse que la historia de los estudios lingüísticos constituye una secuencia de reflexiones acerca de algunos problemas esenciales para los cuales el hombre buscaba respuesta: el origen del lenguaje en general y de las lenguas en particular; la relación entre el lenguaje y el pensamiento; la relación entre el lenguaje y la sociedad; el signo lingüístico,

la palabra y la forma en que los hombres les atribuyen significado y las reglas que rigen las relaciones entre las palabras” (p. 62).

En cualquier período de la humanidad el lenguaje se ha presentado como un sistema complejo en el que se mezclan problemas de diversa índole. La palabra ha sido centrípeta, dentro del sistema, en la mayoría de las ocasiones.

Esto ocurre por la manera en que el hombre se apropia de ella y la dota de significado, por las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas que establece, por los cambios producidos en ella que la van convirtiendo en obsoleta, por las que se incorporan; o simplemente, por la manera en que va enriqueciendo su repertorio lexical.

Casi siempre se piensa que el lenguaje es un simple instrumento de comunicación entre las personas que comparten una misma lengua, en una sociedad. Pero esta comunicación es muy compleja en sí misma; pues es un hecho cultural por excelencia, es el instrumento esencial, el medio privilegiado por el cual se asimila la cultura de una comunidad. La complejidad de este fenómeno se acentúa, si se tiene en cuenta que el lenguaje es una obra humana que se hereda, de ahí su carácter convencional; además de su propia contradicción dialéctica de ser inmutable y mutable al mismo tiempo. Cabe, preguntarse ¿El fenómeno del sexismo lingüístico podrá resolverse con simples cambios en las estructuras léxicas y sintácticas o será un fenómeno mucho más complejo de lo que aparenta ser?

El objetivo de trabajo es analizar si hay un sexismo lingüístico o social en los vocablos escritos en el centro de interés 16 “Profesiones y oficios” desde los estudios de disponibilidad léxica.

DESARROLLO

Para analizar la interrogante planteada se hace necesario analizar qué se entiende por sociedad. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2018) es “Conjunto de personas , pueblos o naciones que conviven bajo normas comunes Agrupación natural o pactada de personas, organizada para cooperar en la consecución de determinados fines”. El término sociedad proviene del latín *societas*, derivada de la voz *socius*, que significa “aliado” o “compañero”.

Dentro del sistema social, se encuentra la lengua, la cual pertenece a todos los individuos que comparten el mismo sistema lingüístico, el habla y la norma. Conceptos que son definidos por De la Cueva y colaboradores (2004) como “la lengua es un código, un

conjunto ordenado e integrado de elementos –signos- que permiten la estructuración de los mensajes particulares” (p.8); mientras “el habla es un fenómeno individual” (Ibídem). La norma la analizan “como lo que es: uso, hábito y como lo que debe ser: modelo” (p. 9).

Aseveran además que:

“La norma social es un puente entre sistema y realización (habla), patrón lingüístico capaz de generar una serie de realizaciones acordes con las exigencias del grupo social, y de este modo, influye sobre la actividad lingüística de los hombres en sociedad” (Ibídem).

¿Cuáles son las exigencias sociales que han hecho que al idioma se le acuse de un sexismo lingüístico? Y ¿Qué es sexismo lingüístico?

La Real Academia de la Lengua Española, por sus siglas RAE (2019) define el sexismo como

“Discriminación de las personas por razón de sexo”. El sexismo lingüístico consiste en discriminar en el uso del idioma, ya sea, hablado o escrito, a alguna persona por pertenecer a un determinado sexo, generalmente sucede con la mujer.

Las primeras miradas al fenómeno del sexismo lingüístico se inician con los feministas y después se empieza a ver con sentido más crítico la forma de hablar y escribir, relacionadas ambas con una cultura sexista. Como fenómeno social, comienza a estudiarse en la década de los años 70.

La causa fundamental del sexismo lingüístico no radica en la lengua, sino en el uso que se hace de ella. Género y sexo son dos conceptos diferentes, el primero tiene una definición desde la lingüística (categoría gramatical) y el segundo pertenece a una realidad extralingüística. El sexo es un rasgo biológico; mientras que el género es gramatical. Es un rasgo inherente a determinadas categorías de palabras que sirven para clasificar los sustantivos en masculino y en femenino.

La marca de género no es exclusiva del sustantivo, también la comparten otras categorías de palabras, aunque en las demás no tiene la misma connotación. Ejemplo, el género en niño / niña, da un concepto diferente y la connotación semántica de bello / bella es la misma, aplicada a cualquier realidad.

En el género se distingue la oposición masculina / femenino, el primero se aplica a los hombres y animales machos; mientras que el segundo a las mujeres y las animales hembras.

Aunque no siempre es así. En el español, el género masculino posee doble valor, como

específico referido a varones y como genérico referido a ambos sexos; mientras que el femenino solo puede emplearse de modo específico. No obstante, el uso del masculino genérico en determinadas frases puede dar lugar a la discriminación y ocultación de la mujer. Este fenómeno se analiza desde el nivel morfológico.

Las marcas morfemáticas que expresan esta distinción fonética generalmente son /o/, final para el masculino y /a/ final para el femenino, ejemplo niño / niña. Ausencia en el masculino y presencia de /a/ en el femenino, ejemplo: doctor / doctora, /e/ final para el masculino y /a/ final para el femenino, ejemplo: elefante / elefanta. Ausencia para ambos porque se determina el sexo por el artículo, o por el contexto, ejemplo: estudiante / estudiante.

Como plantea Alarcos Llorach, no puede afirmarse que esas expresiones vocálicas estén forzosamente asociadas con un género determinado, ejemplo: mano, día. También para los cubanos, vocablos como: moto y foto, que son expresiones equivalentes a motor y fotografía.

Otras veces es el incremento del morfema lexical el que determina el género, ejemplo actor / actriz. En ocasiones el género se expresa por antonimia como: padre / madre.

A veces, esta categoría gramatical expresa dimensión, ejemplo jarro / jarra o diferencia entre fruto y árbol, ejemplo: naranjo / naranja.

Los sustantivos pueden ser comunes, en cuanto al género no experimentan cambios en su forma, pero su género queda reflejado en los determinantes o los adjetivos que los acompañan: el artista / la artista; el profesional / la profesional; el testigo / la testigo; el/ la cónyuge. Algunos por su uso han dejado de serlo como en: políglota / polígloto; autodidacta / autodidacto; modista/ modisto; concejal/concejala; fiscal/ fiscal; bedel/bedela; chofer/ choferesa; líder; lideresa. Sin embargo, el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*(2009) expresa:

“Muchos sustantivos de persona con masculino en -o que designan cargos, títulos, empleos, profesiones y actividades diversas presentan el femenino en -a. La lengua ha acogido femeninos como abogada, arquitecta, bióloga, candidata, catedrática, diputada, física, ginecóloga, ingeniera, licenciada, matemática, ministra, música, odontóloga, torera. No se rechazan los sustantivos femeninos de persona que coinciden con nombres de ciencias, artes o disciplinas, como física, informática, matemática música, política, práctica

(de un puerto), química, técnica, aun cuando puedan dar lugar a dos interpretaciones” (p.28).

Sin embargo:

“Se consideran comunes en cuanto al género los sustantivos que designan grados de la escala militar, cualquiera que sea su terminación: el soldado / la soldado; un teniente / una teniente (y lo mismo cabo, sargento, comandante, coronel, general). En diversos países se emplea capitana para designar el femenino de este grado militar, pero es más frecuente usarlo para hacer referencia a la mujer que dirige una nave o un equipo deportivo” (p.29).

Asimismo, en cuanto al género aparecen los sustantivos epicenos que son aquellos que se refieren a seres vivos de uno u otro sexo mediante un único género gramatical, sea este masculino (el rinoceronte, el personaje) o femenino (la lechuza, la palmera, la víctima).

A nivel léxico, los estudiosos de la temática plantean el uso de palabras o expresiones fijadas en el vocabulario de la lengua que reflejan ideas sexistas, lo denominan “sexismo léxico”.

En esta investigación se establecerán las diferencias entre palabra, léxico, vocabulario y unidades léxicas, pues el estudio se hace desde el centro de interés 16 “Profesiones y oficios”

Estudiosos de la lengua como Roca (1985); Alarcos (2000) y la RAE (2009) plantean que la **palabra** es la combinación de un significante que tiene una referencia léxica y de una desinencia que alude a los valores gramaticales. Afirman que es la unidad máxima de la morfología y la unidad mínima de la sintaxis. Es decir, es una unidad que pertenece, por su estructura al nivel morfológico, pues está formada por signos lingüísticos inferiores a ella: los morfemas; pero a su vez corresponde también al nivel sintáctico al relacionarse y crear signos lingüísticos superiores como los sintagmas y las oraciones. Vista desde ambos niveles la palabra es portadora de un significado y un significante.

Gili y Gaya (1975) afirma que:

“Las palabras son partes de la oración... y cada palabra vive en relaciones sintácticas con las demás de su grupo o del conjunto oracional de que forma parte, tiene exigencias propias de su naturaleza substantiva, adjetiva, verbal, adverbial, etc...” (p.97)

En esta definición se ciñe la palabra a la oración, no se determina que hay palabras que sobrepasan lo estrictamente oracional, aunque al analizarlas como parte de la sintaxis se

asume no solo la función que realizan dentro de la oración sino, además, las relaciones que se establecen entre ellas; ya sea por cambios entre los elementos que forman parte de la cadena o por las combinaciones que se establecen entre dichos elementos.

Alarcos (2000) alude a que es "... aquello que en la escritura aparece entre blancos" (p.26), la analiza como entidad de la lengua y del discurso.

García y Rodríguez (2003) plantean que "Todas las palabras aluden a un aspecto determinado de la realidad y ellas constituyen, en su conjunto, el léxico del idioma" (p.34).

Dentro de esta nominación de palabra aparece el término **léxico** y se coincide con dos de las definiciones que da el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (2019) "vocabulario de un idioma o región"; "conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado" (p.928); sin embargo Artigas (1998) considera que: "El léxico de una lengua es una cantidad «hipotética» de palabras, objetivamente innumerable nadie puede estar seguro que estén representadas en un diccionario todas las unidades léxicas de una sincronía determinada..." (p.11)

Artigas plantea, además, que Rey Devobe (1973) distingue cuatro tipos de subléxicos: el léxico de las lenguas regionales, el de las lenguas sociales, el de las lenguas temáticas (se ocupa de las actividades profesionales) y el de las lenguas generacionales. Plantea, además que, para este investigador, los usuarios de una lengua pueden dominar la gramática, pero nunca el léxico total de esta.

Para Blecua, Jakobson y Martinet (1973) el léxico no es un conjunto cerrado, es un inventario abierto donde constantemente aparecen palabras nuevas y desaparecen otras; Müller (1968) y Pérez, Quintana y Ruiz (2011) coinciden en que es un inventario abierto, infinito de unidades y afirman que es muy variable, pues cambia de un locutor a otro, y aún en el mismo locutor, en dependencia de la situación.

Müller (1965) plantea que ningún discurso agota el léxico de su autor. La realización concreta del léxico está en el **vocabulario**, el cual es analizado como un subconjunto actualizado del caudal léxico individual y, al mismo tiempo, una parte del léxico de un idioma. Para Artigas (1998) "...el vocabulario, de un texto o corpus, puede ser objeto de estudios estadísticos".

Para Gómez (2004) el vocabulario es:

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

“...el conjunto de unidades léxicas que el hablante actualiza en el discurso -producción y comprensión- (vocabulario activo y pasivo) y léxico es el conjunto de vocablos, lexemas, voces o palabras que integran el sistema de una lengua; este conjunto léxico puede ser parcial, si se trata de léxicos específicos, repertorios sociales, diccionarios terminológicos, etc. o global, cuando se refiere de forma general a una lengua determinada (unidad en la diversidad diatópica, diastrática y diafásica)” (p. 40-41).

Gómez hace referencia en el concepto de vocabulario al término de **unidad léxica**, esta expresión fue utilizada por Dimitrijévi (1969) para sustituir las voces vocablo y palabra en las pruebas de disponibilidad léxica, ya que en estas puede aparecer más de una palabra.

De acuerdo con el criterio de J. R. Gómez (2004) la unidad léxica puede tener una perspectiva pedagógica y no lingüística al no presentar esta un significado unitario, por eso la define como:

“la unidad de significado en el lexicón mental, la cual sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una palabra, simple o compuesta (coche, agridulce, camposanto...) o por varias, denominada unidad léxica pluriverbal (buenos días, encantado de conocerte, llover torrencialmente, odio mortal, hora punta, pedir la mano, por la boca muere el pez...)” (p. 29).

No obstante a la perspectiva pedagógica que le adhiere el autor, para estas investigadoras, no existe contradicción con la lingüística, puesto que la RAE (2009) afirma que a partir de las unidades léxicas simples, la sintaxis puede articular unidades mayores llamadas grupos, frases o sintagmas, que constituyen expansiones o proyecciones de su respectivo núcleo.

J. R. Gómez analiza la unidad léxica como una unidad de significado en el lexicón mental. Y es que según Domínguez (2011) el lexicón mental se concibe como un mapa de jerarquización que sirve a los hablantes para ordenar e integrar piezas léxicas. Supone una categorización como coordinación de la información a partir de la aprehensión de la realidad.

Para Luqué (2004) en el lexicón mental reside toda la información de la competencia léxica y está estrechamente relacionado con nuestro entorno, de ahí que esté sujeto a un incesante cambio provocado por la adquisición interminable de nuevas experiencias e informaciones.

Hasta aquí se han presentado definiciones de palabra, léxico y vocabulario, y se ha podido comprobar que entre ellas existen diferencias. Müller (1977) las ilustra a través de un esquema y se basa para ello en la dicotomía saussureana lengua/ discurso (p.8).

Para Pérez y colaboradores existen diferencias en cuanto al grado de abstracción en el esquema de Müller, estos autores analizan la palabra como una entidad concreta y el vocablo, con una doble condición: abstracto respecto a la palabra y concreto respecto al lexema. Determinan que la oposición vocablo palabra está íntimamente relacionada con la distinción entre léxico y vocabulario; ya que definen el léxico como el conjunto de las unidades del nivel lexical de la lengua y el vocabulario como la lista de las unidades del habla que corresponden a dicho nivel (Pérez et al., 2011).

Las autoras de este artículo asumen por palabra, léxico y vocabulario los criterios de Müller (1977). Es decir, la palabra y el vocabulario pertenecen al nivel del discurso y el léxico al de la lengua.

La palabra como unidad del discurso está sujeta a procedimientos de construcción y derivación, a través de procesos morfológicos que se aplican a bases léxicas. En *La nueva gramática de la lengua española*(2009) se plantea que:

Las palabras derivadas se forman a partir de una base léxica por un proceso de afijación. Así, dormitorio se crea a partir de dormir, sensatez a partir de sensato, o robustecer a partir de robusto. En la composición se unen dos bases léxicas: ceji-junto, saca-corchos. Mientras que las voces flexionadas (leo, leyendo, leeré) constituyen variantes de una misma unidad léxica (leer), las palabras derivadas (lector, lectura) constituyen voces diferentes. Así como el paradigma flexivo es la serie de las variantes flexivas de una palabra (alto, alta, altos, altas), el paradigma derivativo o familia de palabras se obtiene con las voces derivadas de ella, como altura, alteza, altivo, altivez, altamente, altitud, o el verbo enaltecer, así como con las palabras compuestas que la contienen, como altiplano, altibajo, altímetro. (p.8).

Se reconocen tres procesos en la derivación: la sufijación (enfermero), la prefijación (reformular) y la parasíntesis donde se combina la derivación y la composición (quinceaño).

Artigas plantea que para Lyons (1980) la estructura del vocabulario se basa en el principio de hiponimia y contraste: "...una relación paradigmática tan importante como la oposición

y el contraste es la que se establece entre un lexema más específico o subordinado y otro más general o superordinado, como ocurre en pares «vaca»: «animal», «rosa»: «flor» etc. (en Artigas, 1998:14)

El vocabulario, por su parte ha recibido diversas clasificaciones, de acuerdo a estudios lexicológicos, léxico-estadísticos o pedagógicos. Cassany, Luna y Sanz (2002) plantean que existe el activo y el pasivo:

“El vocabulario pasivo engloba las palabras que un individuo es capaz de comprender, y no solamente incluye las palabras almacenadas en su memoria sino también las que podría comprender si se presentara la ocasión, gracias a su relación con otras palabras o a la capacidad personal de asociación de ideas o de inferencia. En cambio, el vocabulario activo agrupa las palabras que una persona hablaría y escribiría en su vida cotidiana, según su formación y sus actividades” (p: 381).

Justicia (1995) nombra vocabulario común al:

“conjunto de palabras que son de uso común en todos los niveles de enseñanza. Es el vocabulario que permanece en uso a lo largo de toda la escolaridad obligatoria...Este vocabulario no debe ser muy distinto del considerado imprescindible para establecer una comunicación básica” (p. 35).

Para esta autora alumnos, maestros, profesores y directivos de educación utilizan un vocabulario común en los diferentes niveles de enseñanza. Sálamo (2009) por su parte habla de un vocabulario operacional como el “sistema de vocablos necesarios y suficientes usados interdisciplinariamente, que forman parte del metalenguaje de la ciencia y que el profesor, los estudiantes y el grupo emplean en la comprensión y construcción de textos académicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.27)

Pérez y otros (2011), definen el vocabulario básico y disponible como:

“El vocabulario básico es el que abarca los vocablos más usuales de una comunidad y se caracteriza por el alto grado de estabilidad de sus componentes, lo que les permite aparecer con mucha frecuencia y en todo tipo de discurso, independientemente de la temática que se trate” (p.16).

“El vocabulario disponible está formado por el conjunto de vocablos de lo que se sirve una comunidad de hablantes y que únicamente se producen en situaciones precisas, por lo que

no son muy frecuentes, aunque sí muy conocidos. Son inestables en el sentido de que es necesario que se aborde un tema específico para que se empleen (Ibídem).

López (1983) plantea que la suma de ambos léxicos el básico (vocabulario básico) y el disponible (vocabulario disponible) constituye el vocabulario fundamental, el cual está formado por aquellos vocablos de máxima frecuencia en el habla y en la escritura, muy conocidos por todos los hablantes de un idioma que han cursado estudios elementales.

A través de los estudios léxicos aparecen investigaciones que centran su análisis en disponibilidad e índices de riqueza léxica. Las cuales a criterio de estas investigadoras, son definitorios para optar por una actitud sexista en el idioma. Si el hablante no tiene registrado en su lexicón mental la variante femenina para ese vocablo, no podrá activar el nodo cerebral y por consiguiente no la utilizará.

En una investigación realizada sobre el léxico disponible a estudiantes de la carrera de Periodismo se pudo constatar que en el centro de interés 16 “Profesiones y oficios” la mayoría de los sustantivos empleados aparecen en masculino, aun cuando tiene su equivalente en femenino; lo cual ratifica la hipótesis de que la mayoría de los términos que se activaron en el lexicón están en masculino porque forman parte de la herencia cultural o del sexismo social.

Los alumnos escribieron un total de 126 palabras, de ellas 78 en género masculino, las cuales podían haber sido escritas igual en femenino. De ese total solo 9 se corresponden con el femenino. En género común, como se explicó anteriormente, aquellas que su variante se expresa a través de un determinante 30 vocablos. Hubo variación de género que se hizo constatar en el lema (vocablos que algunos informantes los escribieron en femenino y otros en masculino, se registra de la siguiente manera: maestro /a) en 9 palabras. Ver anexo 1.

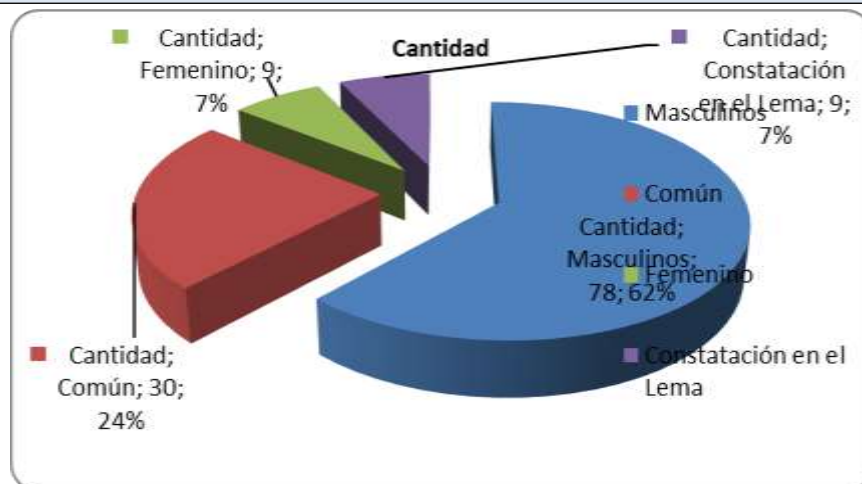


Gráfico 1. Representación de la cantidad de vocablos de género masculino, femenino y común; elaboración propia, 2020

Bosque (2012) en su informe “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”, reafirma que “nadie considera controvertida la propuesta de extender la formación de pares morfológicos a los nombres de profesiones y cargos” (p. 8)

En Cuba el sexismo lingüístico no ha adquirido la fuerza y el protagonismo que sí tiene en otros países y es que en Cuba, desde la propia Constitución de la República (2019) se recogen los derechos de la mujer. Artículos 42 y 43:

“ARTÍCULO 42. Todas las personas son iguales ante la ley, reciben la misma protección y trato de las autoridades y gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ninguna discriminación por razones de sexo, género, orientación sexual, identidad de género, edad, origen étnico, color de la piel, creencia religiosa, discapacidad, origen nacional o territorial, o cualquier otra condición o circunstancia personal que implique distinción lesiva a la dignidad humana. Todas tienen derecho a disfrutar de los mismos espacios públicos y establecimientos de servicios. Asimismo, reciben igual salario por igual trabajo, sin discriminación alguna. La violación del principio de igualdad está proscrita y es sancionada por la ley.

ARTÍCULO 43. La mujer y el hombre tienen iguales derechos y responsabilidades en lo económico, político, cultural, laboral, social, familiar y en cualquier otro ámbito. El Estado garantiza que se ofrezcan a ambos las mismas oportunidades y posibilidades” (p.4).

Además el país posee un sistema instituido a través de organizaciones como la Federación de Mujeres Cubanas (FMC) que atiende especialmente todo lo relacionado con la mujer y cuenta con todo el apoyo del Estado. Estos son ejemplos de derechos reconocidos, lo que cual no significa que no haya invisibilidad del sexo femenino. Ejemplo lo constituye el estudio realizado en el centro de interés 16 “profesiones y oficios”. Pero, es que la fémica cubana, en opinión de estas investigadoras, establece su campo de batalla desde el sexismo social.

CONCLUSIONES

El sexismo lingüístico en el centro de interés 16 “Profesiones y oficios” tiene su base en un sexismo social y en una herencia cultural arraigada; puesto que aun cuando hay un número de vocablos que han sido aceptados por la Real Academia de la Lengua Española, el informante no lo actualiza en su lexicón mental al ser activado el campo semántico.

La temática del sexismo lingüístico puede ser incluida en las diferentes asignaturas que están relacionadas con el estudio del lenguaje, para ampliar el léxico de los estudiantes y contribuir a la visibilidad de la mujer desde el lenguaje.

La sociedad humana como espacio físico, psíquico-comunicacional y social, que constituye la posibilidad real de reproducir colectivamente las condiciones de vida necesarias para la supervivencia de la especie humana, no puede olvidar que el trabajo en colectivo y el lenguaje articulado son condiciones básicas y necesarias para la vida en sociedad y que la lengua es el principal instrumento del conocimiento.

El tratamiento genérico y el lenguaje no son privativos de la lingüística. Estos contenidos se analizan en campos interdisciplinarios como la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística y la comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adokarley, B. (2015). *El sexismo lingüístico e implicaciones reformistas para la lengua: una perspectiva crítica del español y un estudio colateral del ga*(Doctoral), UNED.
- Alarcos, E. (2000). *Gramática de la lengua española* (E. C. Madrid Ed.).
- Artigas, M. d. C. (1998). Propuesta metodológica para el estudio del léxico *Estudios románicos* (Vol. 10, pp. 9-32).
- Blecua, J. M., Jakobson, R., Martinet, A., & . (1973). *Lingüística y significación*: Salvat Editores. Navarra, España.

- Bosque, I. (2012). "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer" (El País 4-3-2012 ed., pp. 14-17).
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*: Barcelona: Graó.
- De la Cueva, O., González, A. M., Domínguez, M., Carrillo, M., Campanioni, H., & Rodríguez, L. E. (2004). *Manual de gramática española*: La Habana. Editorial Félix Varela.
- Diego, M. (2000). *La competencia léxica*: Antonio Machado Ed. Libros. Madrid, España. .
- Dimitrijévic, N. (1969). *Lexical Availability. A New Aspect of the Lexical Availability of Secondary School Children*: Heidelberg: Julius Gross Verlag.
- DRAE, R. A. E. (Ed.) (2018) Diccionario de la lengua española (Edición del tricentenario ed.). <https://dle.rae.es/?id=RUI938s>.
- Española, R. A. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis* (E. Espasa Calpe. Madrid Ed.).
- Española, R. A. (Ed.) (2019) Diccionario de la lengua española (Vigésima tercera edición ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>.
- García, D., & Rodríguez, M. (2003). *Gramática Española* (C. Pueblo y Educación. La Habana Ed.).
- Gili y Gaya, S. (1975). *Curso Superior de Sintaxis Española* (E. P. y. Educación Ed. Cuarta edición ed.).
- Gómez, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, no 56, 27-50.
- Gómez, M. B., & Gómez, J. R. (2004). *Disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos* (U. d. V. Valencia Ed.).
- Jover, J. N. (1999). *La Ciencia y la Tecnología como Procesos Sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*
- Ed. Felix Varela, La HabanaJusticia, F. (1995). El desarrollo del vocabulario; diccionario de frecuencias
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1999). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* (Paidós Ed. Paidós ibérica, S.A ed.).
- López, H. (1983). *Linguística Estadística* (P. Madrid Ed.). Introducción a la lingüística actual
- Luria, A. (1984). *Conciencia y Lenguaje*: Madrid, Visor. .

Müller, C. (1965). "Le MOT, unité de texte et unité de lexique en statistique lexicologique"
Travaux de linguistique et de littérature, I.

Müller, C. (1968). *Estadística lingüística*. Gredos, Madrid

Müller, C. (1977). *Principes et méthodes de statistique lexicale* (P. Hachette Ed.).

Pérez, C. M., Quintana, M., & Ruiz, L. (2011). *Desarrollo léxico en escolares de primaria.*
Ejercicios para su perfeccionamiento

Popular, A. N. d. P. (2019). Constitución de la República de Cuba.

Roca, J. (1985). *Introducción a la Gramática. Tomo I* (Revolucionaria Ed.).

Roméu, A., & Ocaña, H. (2012). "Las etapas del desarrollo de la lingüística" (C. Pueblo y
 Educación. La Habana Ed.). De la lingüística precientífica a la lingüística del texto.

Sálamo, I. (2009). *Diseño de una estrategia metodológica para la preparación en la
 enseñanza del vocabulario operacional del profesor de secundaria básica.* (Tesis
 Doctoral), Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana.

Anexo

USUARIO: NoraidaPerdomo

Disponibilidad General

Proyecto: Disponibilidad léxica de escolares

Centro de estudio: Matanzas

Ubicación del centro: Urbano

Tipo de centro: Público

Centro de interés: Profesiones y oficios

Sexo: sin sexofijado

Nivel sociocultural: sin nivel establecido

Variable Residencia familiar: sin valor establecido

ORDENAR POR :

Nº	Palabra	Disponibilida d	Frecuenciarelati va	% Aparición	Frecuenciaacumula da
----	---------	--------------------	------------------------	----------------	-------------------------

Didáctica de las Humanidades: contribuciones desde las investigaciones pedagógicas
 ISBN: 978-1-951198-45-9.

1	periodista	0.60704	5.414 %	100.000 %	5.414 %
2	ingeniero	0.50385	4.140 %	76.471 %	9.554 %
3	abogado/a	0.35216	3.185 %	58.824 %	12.739 %
4	maestro/a	0.34192	2.229 %	41.176 %	14.968 %
5	médico	0.33316	2.866 %	52.941 %	17.834 %
6	profesor/a	0.25835	2.229 %	41.176 %	20.063 %
7	cantante	0.25460	2.229 %	41.176 %	22.292 %
8	doctor/a	0.25300	2.866 %	52.941 %	25.158 %
9	chofer	0.24307	2.229 %	41.176 %	27.387 %
10	enfermero/a	0.21663	2.548 %	47.059 %	29.935 %
11	bailarín/a	0.20035	2.229 %	41.176 %	32.164 %
12	locutor/a	0.17874	2.229 %	41.176 %	34.393 %
13	ama de casa	0.17397	1.592 %	29.412 %	35.985 %
14	deportista	0.16444	1.592 %	29.412 %	37.577 %
15	obrero	0.14847	0.955 %	17.647 %	38.532 %
16	jardinero	0.14330	0.955 %	17.647 %	39.487 %
17	cuentapropista	0.13900	0.955 %	17.647 %	40.442 %
18	escritor	0.13878	1.274 %	23.529 %	41.716 %
19	contador	0.13542	0.955 %	17.647 %	42.671 %
20	psicólogo	0.13089	1.274 %	23.529 %	43.945 %
21	informático	0.10325	1.592 %	29.412 %	45.537 %
22	pintor	0.09912	1.274 %	23.529 %	46.811 %
23	tendero/a	0.09803	0.955 %	17.647 %	47.766 %
24	actriz	0.09596	0.637 %	11.765 %	48.403 %
25	artista	0.09437	0.637 %	11.765 %	49.040 %
26	actor	0.09263	1.274 %	23.529 %	50.314 %
27	dependiente	0.08815	1.274 %	23.529 %	51.588 %
28	agricultor	0.08607	0.637 %	11.765 %	52.225 %
29	económico	0.08564	0.955 %	17.647 %	53.180 %

Didáctica de las Humanidades: contribuciones desde las investigaciones pedagógicas
ISBN: 978-1-951198-45-9.

30	mecánico	0.08298	1.274 %	23.529 %	54.454 %
31	carpintero	0.08153	0.955 %	17.647 %	55.409 %
32	cocinero	0.07984	0.955 %	17.647 %	56.364 %
33	director	0.07931	0.955 %	17.647 %	57.319 %
34	conductor	0.07906	0.955 %	17.647 %	58.274 %
35	peluquera	0.07642	1.274 %	23.529 %	59.548 %
36	panadero	0.07513	1.274 %	23.529 %	60.822 %
37	arquitecto	0.07505	0.637 %	11.765 %	61.459 %
38	plomero	0.07458	0.637 %	11.765 %	62.096 %
39	vendedor	0.07323	1.274 %	23.529 %	63.370 %
40	juez	0.06808	0.637 %	11.765 %	64.007 %
41	diseñador/a	0.06808	0.637 %	11.765 %	64.644 %
42	traductor	0.06674	0.955 %	17.647 %	65.599 %
43	camarero	0.06531	0.637 %	11.765 %	66.236 %
44	notario	0.06209	0.637 %	11.765 %	66.873 %
45	soldador	0.06205	0.637 %	11.765 %	67.510 %
46	custodio	0.06179	0.637 %	11.765 %	68.147 %
47	artesano	0.05882	0.318 %	5.882 %	68.465 %
48	cantinero	0.05850	0.637 %	11.765 %	69.102 %
49	manicura	0.05761	0.955 %	17.647 %	70.057 %
50	biólogo	0.05434	0.637 %	11.765 %	70.694 %
51	químico	0.05421	0.637 %	11.765 %	71.331 %
52	agrónomo	0.05365	0.318 %	5.882 %	71.649 %
53	físico	0.05193	0.637 %	11.765 %	72.286 %
54	mesero	0.05140	0.637 %	11.765 %	72.923 %
55	estomatólogo	0.05040	0.955 %	17.647 %	73.878 %
56	matemático	0.05010	0.637 %	11.765 %	74.515 %
57	poeta	0.04894	0.318 %	5.882 %	74.833 %
58	taxista	0.04826	0.955 %	17.647 %	75.788 %
59	secretaria	0.04552	0.955 %	17.647 %	76.743 %

Didáctica de las Humanidades: contribuciones desde las investigaciones pedagógicas
 ISBN: 978-1-951198-45-9.

60	camionero	0.04464	0.318 %	5.882 %	77.061 %
61	lavandero	0.04071	0.318 %	5.882 %	77.379 %
62	trabajo en el campo	0.04071	0.318 %	5.882 %	77.697 %
63	gerente	0.04056	0.955 %	17.647 %	78.652 %
64	músico	0.03967	0.637 %	11.765 %	79.289 %
65	tía	0.03713	0.318 %	5.882 %	79.607 %
66	carnicero	0.03713	0.318 %	5.882 %	79.925 %
67	maquillista	0.03713	0.318 %	5.882 %	80.243 %
68	psicopedagogo	0.03713	0.318 %	5.882 %	80.561 %
69	policía	0.03713	0.318 %	5.882 %	80.879 %
70	entrenador	0.03387	0.318 %	5.882 %	81.197 %
71	estudiante	0.03387	0.318 %	5.882 %	81.515 %
72	educadora	0.03387	0.318 %	5.882 %	81.833 %
73	ministro	0.03387	0.318 %	5.882 %	82.151 %
74	militar	0.03387	0.318 %	5.882 %	82.469 %
75	presentador	0.03121	0.637 %	11.765 %	83.106 %
76	nutricionista	0.03089	0.318 %	5.882 %	83.424 %
77	constructor	0.03089	0.318 %	5.882 %	83.742 %
78	chef	0.02818	0.318 %	5.882 %	84.060 %
79	pescador	0.02818	0.318 %	5.882 %	84.378 %
80	sociólogo	0.02818	0.318 %	5.882 %	84.696 %
81	barbero	0.02802	0.637 %	11.765 %	85.333 %
82	veterinario	0.02570	0.318 %	5.882 %	85.651 %
83	costurera	0.02570	0.318 %	5.882 %	85.969 %
84	zapatero	0.02570	0.318 %	5.882 %	86.287 %
85	marinero	0.02570	0.318 %	5.882 %	86.605 %
86	oficinista	0.02425	0.637 %	11.765 %	87.242 %
87	lechero	0.02344	0.318 %	5.882 %	87.560 %
88	construido	0.02344	0.318 %	5.882 %	87.878 %

Didáctica de las Humanidades: contribuciones desde las investigaciones pedagógicas
 ISBN: 978-1-951198-45-9.

89	pintor/	0.02344	0.318 %	5.882 %	88.196 %
90	fiscal	0.02138	0.318 %	5.882 %	88.514 %
91	cineasta	0.02138	0.318 %	5.882 %	88.832 %
92	joyero	0.02138	0.318 %	5.882 %	89.150 %
93	florero	0.02138	0.318 %	5.882 %	89.468 %
94	fotógrafo	0.02138	0.318 %	5.882 %	89.786 %
95	diseñado	0.02138	0.318 %	5.882 %	90.104 %
96	camarógrafo	0.02138	0.318 %	5.882 %	90.422 %
97	farmacéutica	0.01950	0.318 %	5.882 %	90.740 %
98	científico	0.01950	0.318 %	5.882 %	91.058 %
99	cajero	0.01622	0.318 %	5.882 %	91.376 %
100	cochero	0.01622	0.318 %	5.882 %	91.694 %
101	repcionista	0.01622	0.318 %	5.882 %	92.012 %
102	intérprete	0.01622	0.318 %	5.882 %	92.330 %
103	dentista	0.01480	0.318 %	5.882 %	92.648 %
104	programador	0.01480	0.318 %	5.882 %	92.966 %
105	mensajero	0.01480	0.318 %	5.882 %	93.284 %
106	guía turístico	0.01480	0.318 %	5.882 %	93.602 %
107	albañil	0.01480	0.318 %	5.882 %	93.920 %
108	cibernético	0.01480	0.318 %	5.882 %	94.238 %
109	laboratorista	0.01350	0.318 %	5.882 %	94.556 %

110	trabajador	0.01350	0.318 %	5.882 %	94.874 %
111	azafata	0.01350	0.318 %	5.882 %	95.192 %
112	culturista	0.01350	0.318 %	5.882 %	95.510 %
113	farmacéutico	0.01231	0.318 %	5.882 %	95.828 %
114	vaga	0.01231	0.318 %	5.882 %	96.146 %
115	diseñador gráfico	0.01231	0.318 %	5.882 %	96.464 %
116	empresario	0.01231	0.318 %	5.882 %	96.782 %
117	cerrajero	0.01231	0.318 %	5.882 %	97.100 %
118	cuidador	0.01123	0.318 %	5.882 %	97.418 %
119	psiquiatra	0.01123	0.318 %	5.882 %	97.736 %
120	empleado	0.01024	0.318 %	5.882 %	98.054 %
121	lingüista	0.01024	0.318 %	5.882 %	98.372 %
122	comunicador	0.01024	0.318 %	5.882 %	98.690 %
123	reportero	0.00934	0.318 %	5.882 %	99.008 %
124	meteorólogo	0.00852	0.318 %	5.882 %	99.326 %

125	dirigente	0.00709	0.318 %	5.882 %	99.644 %
126	barrendero	0.00709	0.318 %	5.882 %	99.962 %

Copyright ©2002 Waykkom Internet Systems. Todos los derechos reservados

EL PROCESO DE ENSEÑANZA –APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA DESDE OTROS ESPACIOS SOCIODISCURSIVOS

Autores: Dr. C Yeissett Pérez González²⁶, Dr. C Ángela María García Caballero²⁷, Dr. C Edgar Borot Peraza²⁸

RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y en particular la Gramática Española como asignatura del currículo base de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura ha sido objeto de investigación y debate en el sistema educacional cubano. La prevalencia de una enseñanza tradicionalista y estereotipada, circunscrita a la instrucción inmanentista de reglas y normas han esquematizado los estudios gramaticales. Esto ha desfavorecido la enseñanza-aprendizaje de una gramática más allá de la oración, que contribuya a la formación de adecuados modos de actuación lingüísticos y de una praxis profesional más contextualizado, en los diferentes espacios sociodiscursivos en los que interactúa el futuro profesor de lengua y literatura. Este trabajo tiene como objetivo:

²⁶ <https://orcid.org/0000-0002-9707-0405> Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Auxiliar de la Universidad de Matanzas, Jefa de departamento docente de Español-Literatura. Miembro de la Cátedra de Lectura y Escritura de la Universidad de Matanzas. Miembro del Proyecto de Investigación “La enseñanza aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad”. yeissett.perez@umcc.cu

²⁷ <https://orcid.org/0000-0001-7954-7444> Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Auxiliar de la Universidad de Matanzas, Coordinadora de carrera de la Licenciatura en Educación Español-Literatura. Vicepresidenta de la Cátedra de Lectura y Escritura de la Universidad de Matanzas. Coordinadora de la carrera. Par Académico Redipe desde 2018. Miembro del Proyecto de Investigación “La enseñanza aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad”. Profesora Invitada de la Facultad de Letras de la UMSNH; Morelia, México. angela.garcia@umcc.cu

²⁸ <https://orcid.org/0000-0001-5553-3670> Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de la Universidad Matanzas, Vicerrector de investigaciones y posgrados. Miembro del Proyecto de Investigación “La enseñanza aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad”. Miembro de la Cátedra de Lectura y Escritura de la Universidad de Matanzas. edgar.borot@umcc.cu

ofrecer nuevas formas para la enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en la carrera Español-Literatura mediante tareas de aprendizaje para variados espacios sociodiscursivos y ha obtenido como resultado el alcance una elevada formación gramatical discursiva en los estudiantes. El aporte de esta herramienta prepara al estudiante para un mejor uso de la lengua y una adecuada enseñanza.

Palabras clave: *gramática española, espacios sociodiscursivos*

ABSTRACT

The teaching-learning process of the mother language and in particular Spanish Grammar as a subject in the base curriculum of the Bachelor of Education in Spanish-Literature has been a subject of research and debate within the Cuban educational system. The prevalence of a traditionalist and stereotyped teaching, circumscribed to the immanentist instruction of rules and norms, has schematized grammar studies. This has been unfavorable to the teaching-learning of grammar beyond the sentence, which would contribute to the formation of adequate linguistic modes of action and a more contextualized professional praxis, in the different socio-discursive spaces in which the future language teacher and literature converge. The purpose of this work is to propose new ways for the teaching-learning of Spanish Grammar in the Spanish-Literature career, through learning tasks directed towards multiple socio-discursive spaces, and which has resulted in and advanced discursive.

key word: Spanish Grammar, socio-discursive spaces

RÉSUMÉ

Le processus d'enseignement-apprentissage de la langue maternelle et en particulier de la grammaire espagnole en tant que matière du programme de base de la licence d'éducation en espagnol et littérature a fait l'objet de recherches et de débats dans le système éducatif cubain. La prédominance d'un enseignement traditionaliste et stéréotypé, limité à l'enseignement immanentiste de règles et de normes, a schématisé les études grammaticales. Cela a défavorisé l'enseignement-apprentissage d'une grammaire au-delà de la phrase, qui contribue à la formation de modes d'action linguistique adéquats et d'une pratique professionnelle plus contextualisée, dans les différents espaces socio-discursifs dans lesquels le futur professeur de langue et de littérature interagit. Le but de ce travail est d'offrir de nouvelles façons d'enseigner et d'apprendre la grammaire espagnole dans le

cadre de la carrière littéraire espagnole à travers des tâches d'apprentissage pour différents espaces socio-discursifs et a obtenu comme résultat un niveau élevé de formation de la grammaire discursive chez les étudiants. L'apport de cet outil prépare l'étudiant à une meilleure utilisation de la langue et à un enseignement adéquat.

mots clé: la grammaire espagnole, espaces socio-discursifs

INTRODUCCIÓN

El adecuado uso de la lengua en los variados contextos comunicativos en los que se inserta y se expresa un hablante-oyente - ideal es una temática de permanente debate y planteamientos de soluciones en el ámbito de especialistas e investigadores de la lengua del sistema educacional cubano.

Al respecto, en todos los niveles educativos y particularmente en el de la Educación Superior se ha transitado por diversos procesos de perfeccionamiento en los planes y programas de estudio, con el objetivo de lograr una formación general integral del hombre en la que se inserta su formación lingüística, la cual se fundamenta en la necesidad de formar comunicadores eficientes, con una óptima competencia comunicativa, que le permita una sólida preparación afín a su formación social, cultural y profesional, expresada en correctas conductas verbales en los diferentes contextos de actuación.

Esta temática se ha enfocado desde diferentes aristas, y en este trabajo se fundamenta a partir de la enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española como asignatura de los estudios del lenguaje en la formación del profesional de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

La formación lingüística de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura constituye uno de los objetivos en su formación profesional, el dominio de la lengua materna, de forma competente, en sus usos y formas de enseñanza, es esencial para su futuro desempeño; por lo que es necesario la búsqueda de una vía desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española, que contribuya a desarrollar modos de actuación, consecuentes con el perfil de su profesión.

El área de los estudios del lenguaje y su instrucción ha sido investigada por especialistas nacionales e internacionales. No obstante, los avances en los estudios de la gramática del discurso y su enseñanza han revelado en la práctica educativa, fundamentalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española de la Licenciatura

en Educación Español-Literatura, una primacía de modelos tradicionalistas y estereotipados. Estas formas didácticas tienden a entorpecer el aprendizaje de los contenidos gramaticales desde una posición comunicativa-funcional y como consecuencia afecta el desarrollo de habilidades para potenciar una competencia comunicativa eficiente.

Las principales deficiencias se evidencian en el proceder didáctico para la enseñanza de los contenidos gramaticales con un sentido discursivo, la aplicación práctica del análisis discursivo funcional en textos de diferentes estilos funcionales, en el cumplimiento de los objetivos del análisis gramatical y la implementación y aplicación integrada de los componentes funcionales de la lengua.

Estas dificultades afectan la eficiencia de los procesos comunicativos y como resultado: el alcance de un adecuado uso de la lengua en sus variadas formas de empleo, como aspecto esencial para el logro de una adecuada formación lingüística, por lo que se requiere de nuevas formas didácticas que contribuyan a formar especialistas de lengua y literatura con las herramientas necesarias para el ejercicio de la profesión y de modos de actuación lingüísticos para los variados espacios sociodiscursivos en los que se insertan.

DESARROLLO

Uno de los aspectos a remodelar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudios lingüísticos es el proceder didáctico empleado por los especialistas del área en la instrucción de las estructuras gramaticales, el cual debe ir orientado en función del discurso y su contribución al desarrollo de la comprensión y construcción de significados y sentidos. Al respecto Martín expresa: “El último apartado de la gramática del profesor es el conocimiento de didáctica. Evidentemente no basta con conocer gramática, hay que saber cómo enseñar gramática”. (Martín, 2008)

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática requiere no solo de los conocimientos lingüísticos que posea el docente, sino también del dominio en la metodología de la enseñanza, la cual debe estar sustentada sobre la base de una didáctica renovada, que responda a las necesidades formativas del estudiante y fundamentalmente el de Español-Literatura, el cual debe aprender la lengua no solo con un fin discursivo, sino también didáctico.

La necesidad de dirigir la enseñanza de la gramática del discurso, en función de la comunicación, brinda al estudiante las herramientas pertinentes para un aprendizaje y

práctica profesional eficientes, expresados en adecuadas conductas verbales, rasgo distintivo del profesional de la educación y especialmente el de lengua y literatura; el cual debe saber armonizar en el estudio integrado de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática múltiples saberes para los variados espacios sociodiscursivos en los que este se desarrolle.

Los espacios sociodiscursivos son aquellos contextos en los que el discurso media social e interactivamente, es cualquier tipo de realización concreta de las diferentes formas de la actividad humana. En este trabajo son considerados “*los distintos escenarios en que el estudiante (futuro profesional de lengua y literatura), devuelve los conocimientos aprendidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española, expresados en una eficiente usanza y enseñanza de la lengua en los variados contextos de actuación profesional y social*”. (Pérez, 2019)

En la enseñanza-aprendizaje de la gramática no resulta suficiente el reconocimiento por los estudiantes del conjunto de reglas y estructuras de la lengua, organizadas conscientemente en un sistema, necesitan saber, además, cómo funcionan las normas y las estructuras gramaticales del español en una gran variedad de contextos, niveles sociales e incluso ámbitos profesionales para verificar los diversos usos y funciones del lenguaje.

Al respecto, en el proceder didáctico se requiere reflexionar acerca de cómo se enseña la lengua para su adecuado empleo en los variados espacios sociodiscursivos en que se desarrolla el profesional de lengua y literatura, por lo que se necesita hacer una mirada en cómo se enseña específicamente la gramática y si se imparte a partir del enfoque profesional pedagógico, es decir, cómo tratar las reglas y las normas dentro de una visión en la que se incluya el uso y el funcionamiento de los elementos lingüísticos y cómo estos se manejan en el texto y en el discurso, en los variados espacios sociodiscursivos, tanto en sus modos de actuación lingüístico como profesional en la práctica educativa.

En este sentido, cumple una importante función las tareas de aprendizaje diseñadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española en variados espacios sociodiscursivos. Estas se definen como “*instrumentos o herramientas fundamentales de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se concretan y materializan en enunciados o textos, orales o escritos, producidos en la interacción dialógica y sociodiscursiva, de marcado carácter académico e instruccional, entre*

el maestro o profesor y los estudiantes en todos los niveles de enseñanza y cuya función es organizar, ordenar, prescribir, direccionar y regular el conjunto de acciones, operaciones y estrategias mentales necesarias y suficientes para la adquisición del conocimiento”. (Montaño, 2012)

Se reconoce la importancia de las tareas de aprendizaje en el ámbito de la clase y se considera necesaria su integración con otras formas organizativas establecidas y otros componentes del proceso formativo de la Educación Superior, en relación no solo con el componente académico, sino también la inserción del laboral, el investigativo y el extensionista en función de la formación gramatical discursiva de los estudiantes en diferentes espacios sociodiscursivos a partir de un eficiente proceso de enseñanza-aprendizaje de la Gramática Española..

Las tareas de aprendizaje para la formación gramatical discursiva se consideran: “Actividades planificadas, dirigidas y controladas por el profesor para potenciar la formación gramatical discursiva de los estudiantes en la interacción dialógica y sociodiscursiva, mediante la reflexión-valoración de las estructuras gramaticales de la lengua en los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos en diferentes espacios sociodiscursivos”. (Pérez, 2019)

En las tareas de aprendizaje coexisten variados procesos, los cuales alcanzan grados de complejidad en dependencia de la interacción e integración que se logre entre la enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales, los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos, y los componentes del proceso formativo del estudiante universitario.

En la enseñanza-aprendizaje el profesor emplea este tipo de tareas para impartir los contenidos gramaticales de formas dinámicas y desarrolladoras, orientadas hacia la formación gramatical discursiva donde el estudiante debe demostrar las habilidades adquiridas en la solución de los problemas individuales, sociales y de la profesión.

En el componente académico, las tareas de aprendizaje deben tener una orientación profesional pedagógica, dirigidas a que los estudiantes adquieran y desarrollen conocimientos gramaticales discursivos, expresados en habilidades para realizar el análisis discursivo-funcional de textos en variados estilos funcionales como parte de su formación profesional en el área de los estudios lingüísticos. Este componente, en la Licenciatura en

Educación Español-Literatura, se materializa en el dominio de los contenidos gramaticales y de las formas más adecuadas para la didáctica de la lengua, el cual tributa a un desarrollo eficiente de saberes, habilidades, valores y actitudes en el ejercicio de la profesión.

En el componente investigativo, las tareas de aprendizaje deben dirigirse hacia la orientación del estudiante en la gestión más actualizada del conocimiento gramatical, hacia su formación en la búsqueda de las vías y métodos científicos que lo conduzcan a la detección y solución de problemas de la profesión a través de la descripción, explicación, reflexión y valoración de las estructuras gramaticales del sistema de la lengua en los procesos de comprensión y construcción de significados y sentidos.

En el componente laboral, las tareas de aprendizaje se orientan en función de concretar los conocimientos y habilidades adquiridos en el proceso de formación gramatical discursiva por los estudiantes y su empleo adecuado en los componentes académico e investigativo, se prepara al futuro profesional de Español-Literatura para enfrentar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura.

En el componente extensionista, las tareas de aprendizaje tienen una función significativa, pues en este espacio el estudiante revela las cualidades y actitudes desarrolladas en su formación gramatical discursiva que lo convierte en un comunicador eficiente en variados espacios sociodiscursivos.

Estos componentes se dan de forma armónica e integrada en la interacción del sujeto con la actividad y la comunicación como medio que conecta los procesos en el alcance de una adecuada formación gramatical discursiva, expresada en la eficiencia de su actividad comunicativa profesional pedagógica.

Para el trabajo con las tareas de aprendizaje resulta necesario el reconocimiento de tres etapas tomadas por la autora de lo establecido por Roméu (2012) con respecto a la actividad:

Orientación: el profesor orienta al estudiante hacia el objetivo de la tarea, se reflexiona sobre su utilidad, contenido, habilidades a desarrollar para la formación gramatical discursiva, así como las posibles vías de solución de la meta propuesta, en correspondencia con la forma organizativa y el espacio sociodiscursivo donde tenga lugar.

Ejecución: Durante la actividad el profesor debe realizar acciones motivadoras para garantizar el carácter dialógico e interactivo de la tarea de aprendizaje mediante la

descripción, explicación, reflexión y valoración de las estructuras gramaticales en la integración de los componentes comprensión y construcción de significados y sentidos. Las tareas se diseñan de acuerdo con las especificidades de los objetivos, contenidos, problemas profesionales, diagnóstico de los estudiantes, y preparación del profesor para la formación gramatical discursiva de los estudiantes. De vital importancia resulta en esta etapa la consideración de espacios sociodiscursivos variados que rebasen en marco del aula y propicien la inserción del estudiante en el contexto de la profesión.

Control: el profesor y los estudiantes evalúan la realización de la tarea, mediante el control de los logros y deficiencias mostrados por cada estudiante a partir de la autovaloración de su formación gramatical discursiva y del seguimiento a los indicadores establecidos para la valoración de esta variable en el proceso investigativo. El profesor propiciará otras formas de evaluación tales como la coevaluación y la heteroevaluación en los diferentes espacios sociodiscursivos.

Para la concepción de las tareas de aprendizaje en el proceso de enseñanza de la asignatura Gramática Española en la Licenciatura en Educación Español-Literatura, se debe prestar atención, además, a las estrategias curriculares que refuerzan y complementan la formación de este tipo de educador, así como a la variedad de tipologías de clases y formas organizativas de la Educación Superior.

La propuesta de las tareas de aprendizaje, resulta una herramienta fundamental para contribuir a la formación gramatical discursiva de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española. Estas se desarrollan en variadas tipologías de clases (conferencia, clase práctica, seminario y clase encuentro) para la impartición del contenido y se proyecta ese aprendizaje hacia otros espacios sociodiscursivos (práctica laboral, jornadas científicos y otras actividades de carácter extensionista), los cuales constituyen espacios formativos para los estudiantes, en los que estos deben revelar su formación gramatical discursiva alcanzada, en una adecuada formación lingüística, en consecuencia, con la situación profesional.

Modelos de Tareas de aprendizaje para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática española en variados espacios sociodiscursivos

Tema III: Las oraciones por la actitud del hablante.

Objetivo

- Elaborar situaciones de aprendizaje para el tratamiento a las oraciones por la actitud del hablante mediante el análisis discursivo-funcional de un texto coloquial.

Sistema de conocimientos

Las oraciones por la actitud del hablante: oraciones interrogativas, exclamativas e imperativas.

Actividades orientadas para la autopreparación

- Fichar definiciones de oraciones interrogativas, exclamativas e imperativas. Establecer a partir de la comparación las características comunes y las características diferentes.
- Explicar los conceptos a asumir según tendencia actual para la enseñanza de la lengua en Cuba.
- Indagar en qué grados y unidad del programa de la enseñanza precedente se imparte este contenido gramatical y cuál es el procedimiento para su impartición.

Problema profesional

La conducción grupal e individual del proceso pedagógico, en general, y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español- Literatura, en particular, con un enfoque científico-humanista, desarrollador y de orientación sociocultural.

Actividades orientadas durante la ejecución

Se analiza el problema profesional al cual deben contribuir con la elaboración de actividades docentes para la impartición del contenido “Las oraciones por la actitud del hablante: oraciones interrogativas, exclamativas e imperativas”.

Se enfatiza que las actividades realizadas durante la autopreparación permitirán abordar el contenido mediante un sistema de preguntas que orienten a los estudiantes de la enseñanza precedente al aprendizaje con un carácter desarrollador, donde no debe faltar la reflexión y la búsqueda del conocimiento.

Modelos de Tareas de aprendizaje para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática española en variados espacios sociodiscursivos

Tarea de aprendizaje para la presentación de trabajos en jornadas científicas estudiantiles

Objetivo:

- Desarrollar habilidades para la construcción y exposición de trabajos investigativos (teóricos y prácticos) para el logro de una formación lingüística en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Tema: La morfología y la sintaxis en la construcción de textos científicos.

Actividades orientadas para la autopreparación

1.- Trabajo referativo acerca del texto científico, sus características y fundamentalmente la utilización en este de los tiempos verbales, los sustantivos y las construcciones en voz pasiva.

2.- Trabajo investigativo sobre los resultados de la aplicación de un instrumento para diagnosticar el dominio de contenidos gramaticales en la enseñanza media y media superior.

Se organiza el grupo en dúos o trío y se distribuyen los trabajos.

Actividades orientadas durante la ejecución

Se realiza por parte del profesor y del colectivo de año un monitoreo a la realización de los trabajos, orientando, revisando, aclarando las dudas y corrigiendo errores en la elaboración del informe escrito.

Se prepara la exposición oral teniendo en cuenta el número de miembros en cada trabajo.

Se organiza la actividad de presentación de los trabajos con la participación de todos los estudiantes y los profesores.

Se evaluará durante la exposición el uso de las Tics, la coherencia, fluidez y el aprovechamiento del tiempo, las intervenciones de estudiantes con criterios, preguntas, juicios, valoraciones y reflexiones acerca del tema.

Actividades orientadas a la evaluación de la actividad

Se determinan logros y dificultades en el desempeño de los estudiantes.

Se otorga una evaluación cualitativa con sugerencias de mejoras.

Tarea de aprendizaje para la práctica laboral

Objetivo:

- Desarrollar habilidades para la construcción y exposición de informes sobre resultados de control a clases mediante el análisis y valoración de cómo se imparten los contenidos gramaticales para el logro de una formación lingüística y profesional en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Tema: Observación de clases.

Actividades orientadas para la autopreparación

El estudiante debe observar una clase y a partir de los conocimientos adquiridos sobre los contenidos gramaticales y su enseñanza, elaborar un informe en el que describa el proceso y su valoración al respecto.

Se entrega una guía de observación para la ejecución de la tarea, la cual debaten y realizan algunas adecuaciones en correspondencia con el nivel de enseñanza y se precisan en los aspectos en los que se le necesita prestarle mayor atención:

- Dominio y tratamiento de los contenidos gramaticales del programa de Gramática española.
- Tratamiento priorizado o subordinado de los componentes, comprensión, análisis y construcción según los objetivos de la clase.
- Se orienta y demuestra la comprensión, el análisis y la construcción hacia las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto o discurso.
- Se elabora un sistema de preguntas para la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje de las estructuras gramaticales mediante el análisis discursivo-funcional de textos
- Se realiza el trabajo con textos auténticos.

Actividades orientadas durante la ejecución

Debate entre estudiante y profesor para analizar el proceso observado a partir de los aspectos señalados en la guía.

El profesor valora el desempeño del estudiante teniendo en cuenta el:

- Nivel de conocimientos de los contenidos gramaticales.
- Uso adecuado de la guía de observación de clases.
- Análisis crítico y valoración realizados del proceso y de sus resultados.
- Empleo de un lenguaje especializado y adecuado al contexto situacional

Se orienta la elaboración de un informe a partir de las conclusiones establecidas en el diálogo.

Actividades orientadas para la evaluación de la actividad

Se evalúa el informe escrito atendiendo al cumplimiento del objetivo propuesto en la tarea de aprendizaje y el uso correcto de las normas gramaticales y textuales en la producción del informe.

Título: El éxito de mi profesión

Espacio: Puertas abiertas de la carrera: Licenciatura en Educación Español-Literatura

Lugar: Plaza del Quijote, Facultad de Idiomas

Objetivo: Incentivar a los estudiantes de duodécimo grado de los preuniversitarios matanceros, mediante una disertación de futuros profesionales de la lengua y la literatura, sobre las satisfacciones de ser maestro para el estímulo hacia el estudio por la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

Contenido: Enunciación de significados y sentidos en el uso adecuado de las estructuras gramaticales y sus relaciones en el discurso oral.

Medios de enseñanza: Modelo del profesional de la carrera, obra del Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha y escultura del Quijote.

Guion:

- Tres estudiantes, del 1er año del Curso Diurno (CD) y Curso por Encuentro (CPE), son los encargados de dar la bienvenida en la plaza del Quijote a los invitados a la jornada de Puertas abiertas, en la que ellos encarnan los personajes protagónicos de Cervantes, los cuales serán mediados en su intervención por su creador, que será el tercer estudiante.

- En esta primera parte de la actividad los estudiantes deben realizar una disertación sobre la importancia de aprender y enseñar correctamente la lengua española, como símbolo de cultura e identidad nacional. Para ello tomarán, como punto de partida, pequeños diálogos de la obra (leídos por otros estudiantes), en la que Quijote corrige a Sancho en sus confusiones lingüísticas y Cervantes realiza la función de juez de la actividad verbal, en la que evaluará al hidalgo en su papel de enseñante de la lengua española.

- A partir de la representación inicial, el estudiante que asume el papel de Miguel de Cervantes procede con interrogantes dirigidas a los estudiantes de duodécimo grado para abrir paso al diálogo y a la reflexión, en correspondencia con el tema de la actividad:

¿Considera importante en la educación del hombre la enseñanza de su lengua materna?

¿Por qué?

¿Cuáles son las vías para su correcto aprendizaje?

¿Considera que el profesor de Español-Literatura desempeña un papel importante en la formación lingüística de las nuevas generaciones?

- Intervención de los restantes estudiantes de la carrera para dar respuesta, en una disertación sobre su orientación profesional y de sus experiencias como estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, en las que deben concluir cada uno con el completamiento de la siguiente expresión: El éxito de mi profesión...

- Se concluye la actividad con la declamación de un poema de elaboración propia de un profesor del departamento docente Español-Literatura.

Evaluación:

- Para cerrar la actividad, como parte de la formación extensionista del estudiante, el profesor a partir de los indicadores establecidos lo evalúa en correspondencia con su desempeño lingüístico:

Indicadores:

- Selección de los patrones lingüísticos adecuados para la disertación sobre el tema, en correspondencia con el objetivo de la actividad.

- Uso eficiente de los modos enunciativos en correspondencia con la relación enunciativa.

- Selección y uso correcto de las estructuras gramaticales y sus relaciones en el discurso, a partir de la modalidad de enunciado a emplear, en correspondencia con el fin de la actividad.

- Empleo de un discurso coherente y contextualizado.

- Impacto producido en el receptor como resultado de la actividad.

CONCLUSIONES

El logro de una formación gramatical discursiva en el futuro especialista de lengua y literatura a partir de una adecuada enseñanza- aprendizaje de la asignatura Gramática Española potencia y garantiza el saber comunicar y saber instruir de forma eficiente en los variados espacios sociodiscursivos, además de saber enseñarla en la práctica profesional. Por lo que se hace necesario dirigir los estudios del lenguaje hacia una profunda mirada de su didáctica en la Educación Superior para el logro de la reflexión-valoración de los contenidos gramaticales en una apropiación consciente que dota al futuro profesor de

Español-Literatura de las herramientas básicas para el uso adecuado del idioma, en los variados espacios sociodiscursivos y para su enseñanza en la práctica profesional pedagógica.

Las tareas de aprendizaje que se proponen establecen una reorientación teórica y metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Gramática Española de la Licenciatura en Educación Español-Literatura, al integrar diversos puntos de vista y criterios orientados a potenciar una formación gramatical discursiva, que le propicie al futuro profesor de Español-Literatura la apropiación de adecuadas formas de expresión lingüística en variados espacios sociodiscursivos, en una enseñanza y uso adecuado de la lengua, que los distinga dentro y fuera del marco profesional como comunicadores eficientes.

REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS

Martín, M. (2008) El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Oigia. Revista electrónica de estudios hispánicos. No 3. 2- 53 – 54. Recuperado de http://ww.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf

Pérez, Y. (2019) La formación gramatical discursiva en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Matanzas. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas, 2019.

Montaño, J. R. (2012). Los enunciados-tareas de aprendizaje: mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las asignaturas (soporte digital).

Roméu, A. (2012). Didáctica de la lengua y la literatura. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Roméu, A. (2013b). Conferencia La comprensión, el análisis y la construcción como componentes funcionales de la clase desde una perspectiva interdisciplinar desde el Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Video tomado en la III Reunión de Jefes de la disciplina Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí” de Camagüey.

Roméu, A. (2013c). Contribución a la Didáctica de la lengua española y la literatura a otras didácticas particulares. En A. M. Abello y J. R. Montaño. (comp.). Leer y escribir en la Universidad. Imperativo para elevar la calidad de la formación de

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

maestros y profesores. Memorias I Seminario Científico Nacional. La Habana. Sello Editor Educación Cubana.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Reglamento de Trabajo docente y metodológico del Ministerio de Educación Superior (Resolución 2/2018). La Habana: MES, 2018.

ALIANZA ENTRE ESCUELA Y FAMILIA PARA EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD

Autora: Karen Flórez Salgado²⁹

RESUMEN

La escuela y la familia han trabajado de la mano desde otrora, sin embargo es impostergable establecer una alianza bajo un modelo de confianza en el cual, la educación del niño brindada por ambas instituciones le permitan desarrollar sus habilidades de manera segura y confiable.

El presente artículo hace una mirada a las posibilidades que ofrece la escuela y la familia como instituciones que coadyuvan al desarrollo de la oralidad. De manera que, las reflexiones planteadas en el documento se llevan a cabo desde una perspectiva socio cultural de la enseñanza del lenguaje y del currículo. Es decir, el enfoque en mención analiza a las comunidades y la manera en que ayudan a construir la voz interior de infantes a través de sus saberes y prácticas.

Palabras clave: escuela – familia- oralidad - socio cultural - currículo

ABSTRACT

The school and the family have worked hand in hand since the beginning, however, it is imperative to establish an alliance under a model of trust in which the education of the child provided by both institutions allows him/her to develop his/her skills in a safe and reliable manner.

This article looks at the possibilities offered by the school and the family as institutions that contribute to the development of orality. Thus, the reflections raised in the document are

²⁹ karen.florez@unisimon.edu.co Teléfono: 3215173848 Institución: Universidad Simón Bolívar. Localidad: Barranquilla
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2801-7678?lang=es> Google scholar:
https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&authuser=1&user=sZmOfrwAAAAJ

carried out from a socio-cultural perspective of language teaching and the curriculum. In other words, the focus in mention analyzes the communities and the way they help to build the inner voice of infants through their knowledge and practices.

Keywords: school - family - orality - socio-cultural - curriculum

RÉSUMÉ

A escola e a família têm trabalhado lado a lado desde o início, mas é imperativo estabelecer uma parceria sob um modelo de confiança em que a educação da criança proporcionada por ambas instituições lhe permita desenvolver as suas competências de uma forma segura e fiável.

Este artigo analisa as possibilidades oferecidas pela escola e pela família como instituições que contribuem para o desenvolvimento da oralidade. Assim, as reflexões apresentadas no documento são realizadas a partir de uma perspectiva sócio-cultural do ensino das línguas e do currículo. Por outras palavras, a abordagem mencionada analisa as comunidades e a forma como estas ajudam a construir a voz interior das crianças através dos seus conhecimentos e práticas.

Palavras – chave: escola - família - oralidade - sócio-cultural - currículo

DESARROLLO

A pesar que, la familia estimula el lenguaje del niño mediante canciones, rondas, acercamientos físicos y otras formas de comunicación no verbal, es la escuela a quien se delega la tarea de enriquecer y fortalecer las capacidades discursivas de los niños. Los padres desde sus creencias consideran que el aprendizaje de la lengua oral es espontaneo. De igual forma, Gutiérrez (2013, p. 49) explica que: “Las actividades de hablar y escuchar se conciben como aprendizajes connaturales al hombre y por tanto, se considera que se desarrollan por sí solas. Por su parte, la escuela, considera que la oralidad es una práctica irrelevante en relación con el desarrollo de la lectura y la escritura. De manera que, si ambas instituciones desconocen el papel del lenguaje en la formación de ciudadanos críticos se hace necesario desarrollar un estudio de corte cualitativo, tipo de investigación acción educativa que transforme las prácticas pedagógicas a través de una alianza dialógica entre la escuela y la familia.

Pues, la escuela y la familia constituyen un ecosistema de interacciones independientes, en otras palabras, una unidad que debe ser entendida desde la diversidad y en cuyas manos

recae la corresponsabilidad social de desarrollar en los niños el lenguaje, en este caso la oralidad. La oralidad entendida como un vehículo para alcanzar la inclusión social, la participación democrática.

Por lo anterior, este trabajo es fruto de la investigación alianza escuela familia para el desarrollo de la oralidad, llevada a cabo en el marco de estudios pos graduales de la universidad Simón Bolívar plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera una alianza entre escuela y familia posibilita el desarrollo del lenguaje oral en los niños de la básica primaria? Este cuestionamiento se pretende resolver a partir del objetivo mencionado a continuación: Construir un currículo articulador entre la escuela y la familia que desarrolle la oralidad infantil.

Un barrido de los estudios de la oralidad en el desarrollo curricular a nivel internacional devela que las bases epistemológicas de la enseñanza de la lengua oral son poco tenidas en cuenta en los currículos. Autores como Cisterna, Henríquez y Osorio (2017) cuestionan la concomitancia entre los referentes teóricos de la enseñanza de la oralidad y los objetivos propuestos en el currículo chileno, asimismo, Cárdenas (2018) se refiere a los planteamientos de índole teórica y práctica de la oralidad presente en los libros escolares. Por otro lado, Núñez y Santamaría (2018) confronta los contenidos enseñables de oralidad en la formación docente

Ahora bien, entre las razones que se aducen por el estudio curricular es el desarrollo profesional de los maestros está ligado con su quehacer pedagógico, por ende con el desarrollo del currículo en práctica y los procesos de actualización e investigación de los aspectos disciplinares, didácticos de las áreas que se enseñan. Esto permite a los docentes ejercer liderazgo, mejorar su desempeño en el saber y hacer de la pedagogía.

El currículo no es un asunto interno de las instituciones educativas, por el contrario, entendido como construcción social (Sacristán 1991), el cual no es indiferente a los contextos en los que se configura. Por tanto, no puede ser reducido a la práctica pedagógica de enseñanza, sino que tiene en cuenta acciones que son de orden político, administrativo, de creación intelectual y de partes independientes que inciden en la acción pedagógica. También, mecanismos de decisión, tradiciones, creencias, conceptualizaciones que de cierta manera influyen en el accionar pedagógico.

De igual forma, la enseñanza del lenguaje oral adquiere un carácter socio cultural, ya que a través de él se trasmite valores, representaciones, sistemas de mundo, imaginarios sociales, tradiciones, ideologías y otras formas de conocimiento. De esta manera Uribe, Montoya y García (2019, p. 480) expresan que “La oralidad es una práctica social del lenguaje mediante la cual los docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en general construyen y reconstruyen relaciones de poder, se sitúan como sujetos pensantes críticos e influyentes de su entorno”.

Por otro lado, el enfoque paradigmático es socio crítico y el método de investigación es acción educativa, pues se parte de las reflexiones de los maestros, padres de familia y estudiantes para la construcción de un currículo integrador de saberes que fortalezca el desarrollo oral. Las etapas de investigación se dieron de acuerdo con la propuesta de Elliot (1994), en primer lugar, se tiene:

- a. **Etapa de inmersión:** se hace el primer contacto con la comunidad educativa, se lleva la idea y a partir de ella se realiza el planteamiento de la hipótesis inicial.
- b. **Etapa de diseño del plan de acción:**
Teniendo en cuenta las consideraciones e hipótesis planteadas en la etapa inicial se da inicio al diseño e implementación de un plan de acción liderado por la comunidad investigadora.
- c. **Etapa de evaluación:**

La evaluación se lleva a cabo en cada de las etapas y fases propuestas, los instrumentos utilizados para realizarlo serán diseñados con la comunidad, así como su validación.

En síntesis, el presente artículo fruto de una investigación en curso plantea interesantes cuestionamientos tales como:

- Las prácticas curriculares ancladas en la enseñanza tradicional de la lengua minimizan el desarrollo de la oralidad.
- El desarrollo de la oralidad de los niños es un asunto en que intervienen la sociedad, la comunidad, la escuela y la familia, por esta razón su estudio debe vislumbrarse desde una perspectiva sociocultural y compleja.

- El currículo de las escuelas se articula con la familia en el sentido de construcción social, ya que están inmersos en su reflexión teórica y práctica sistemas de valores y representaciones propios de una cultura.
- La transformación de las comunidades es posible a través de investigaciones de corte cualitativo y cuyo enfoque propenda por el mejoramiento de las mismas.
- La investigación acción educativa es también una acción social que desde sus fundamentos conceptuales impulsa la renovación de viejas prácticas curriculares y pedagógicas.
- La disolución de tareas entre las instituciones formadores de individuos ha conllevado a desligar las responsabilidades entre los maestros y padres de familia para el desarrollo de la formación integral de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cárdenas Sepúlveda (2018). *Oralidad y texto escolar el tratamiento de la oralidad en los textos escolares chilenos de 1°, 2°, 5° y 6° de educación primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Valladolid, España. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30285>
- Cisternas, I., Henríquez, M. & Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 323-336, doi: 10.22550/REP75-2-2017-9
- Elliott, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Ediciones Morata.
- Gutiérrez, M. (2014). *Concepciones y prácticas de la oralidad en la educación media colombiana*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Núñez, P & Santamaría, M., (2018) Las actividades de lengua oral en educación infantil: un estudio de casos. En *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. 1620-1635. Barcelona. Octaedro, S.L.
- Sacristán Gimeno (1991) *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.

Uribe, R, Montoya, J y García, J. (2019). Oralidad; fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Educadores* 22 (3), 471-486.
<https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA PRÁCTICA INTEGRAL DE LA LENGUA INGLESA

Autores: M Sc. Leydis Leonard Ramírez³⁰, Lic. Wilme Ulasia Suárez³¹

RESUMEN

El artículo presenta los fundamentos teóricos en los que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación no verbal de los estudiantes de segundo año de la carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés que se imparte a través de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa; la que permite la interrelación de los contenidos de esta disciplina con la formación y desarrollo de habilidades lingüísticas en idioma inglés. Esta investigación se contextualiza en la Facultad de Idiomas de la Universidad de Matanzas y tiene como objetivo contribuir a resolver insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación no verbal, que presentan los estudiantes al realizar presentaciones orales.

Palabras clave: comunicación no verbal, Lengua Inglesa.

ABSTRACT

The article presents the theoretical foundations that support the teaching-learning process of non-verbal communication of second year students of Majoring Foreign Languages Education that is delivered through the discipline Integrated English Practice which allows the interrelation of all the contents of this discipline with the formation and development of linguistic skills in English Language. This research is contextualized at Languages Faculty in the University of Matanzas and has as objective to solve the insufficiencies in the

³⁰ <https://orcid.org/0000-0002-1143-5072> Máster en Ciencias de la Educación Superior. Profesora Instructora de la Facultad de Idiomas de la Universidad de Matanzas. Profesora Guía y Principal de año. Miembro del Proyecto de Investigación “La enseñanza aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad”. leydisleonard@nauta.cu

³¹ <https://orcid.org/0000-0002-1223-5160> Profesor Instructor de la Facultad de Idiomas de la Universidad de Matanzas. Profesor Guía. Estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior wilme.ulasia@umcc.cu

teaching-learning process of non-verbal communication, that the students have when they do oral presentations.

Keywords: non-verbal communication, English Language

RÉSUMÉ

L'article présente les fondements théoriques sur lesquels repose le processus d'enseignement-apprentissage de la communication non verbale des étudiants de deuxième année du baccalauréat en éducation. Langues étrangères. L'anglais enseigné par la discipline pratique intégrale de la langue anglaise; qui permet l'interrelation du contenu de cette discipline avec la formation et le développement des compétences linguistiques dans la langue anglaise. Cette recherche est contextualisée à la Faculté des langues de l'Université de Matanzas et vise à aider à résoudre les insuffisances dans le processus d'enseignement-apprentissage de la communication non verbale, présentée par les étudiants lors des présentations orales.

Mots-clés: communication non verbale, langue anglaise.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la comunicación en la vida universitaria y la complejidad de su enseñanza han hecho que, de manera creciente, las instituciones de educación superior en el mundo, y desde luego, en Cuba, se preocupen por las formas como se entrena a los estudiantes en las habilidades de comunicación oral y escrita pues ello es condición para su desempeño profesional. Para ello precisa, no solo de habilidades para la comunicación verbal, sino también para la no verbal; es decir, poder codificar mensajes a partir del uso de recursos no verbales, entre ellos, y de manera esencial, su lenguaje corporal.

En la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras, el escaso tratamiento de los aspectos no verbales en beneficio de los verbales, orales y escritos; el considerar la comunicación no verbal solamente desde una perspectiva intercultural, unido a la insuficiente valoración de las competencias comunicativas, limitada a una profundización en lo verbal, son razones de las limitaciones existentes en los estudios sobre la comunicación no verbal como habilidad profesional pedagógica. Esta situación, tanto en el ámbito cubano como en el extranjero -Zayas Tamayo (2010), Mijares Núñez (2008), González Cancio (2009), Yaghoobi, 2017; Barabar & Caganaga (2015); Grazia Busà,

(2015), - limita la atención que merece esa área de la comunicación como componente de la actividad profesional del educador.

De las asignaturas que componen la disciplina debe señalarse que la Práctica Integral de la Lengua Inglesa II cierra el ciclo de entrenamiento lingüístico de los estudiantes previo a la entrada de asignaturas teóricas que, en su totalidad, requieren de presentaciones orales en contexto académico, en las clases prácticas y seminarios, y para las cuales es imprescindible, pero no se atiende, un adecuado uso de la comunicación no verbal.

Las indagaciones empíricas demuestran que la comunicación no verbal en beneficio de las presentaciones orales no ocupa a profesores o estudiantes de la carrera, toda vez que no se encuentra referida puntualmente en los documentos normativos y orientadores del trabajo metodológico, de igual forma, no existen materiales didácticos ni orientaciones metodológicas que tributen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación no verbal en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa II, y los estudiantes presentan dificultades en determinar los elementos de la comunicación no verbal a tener en cuenta en su actividad profesional tanto en el plano de la forma como del contenido.

Por lo que el presente trabajo tiene como objetivo presentar los fundamentos teóricos en los que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación no verbal en las presentaciones orales en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa II de la carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés en la Universidad de Matanzas.

DESARROLLO

La comunicación es un proceso continuo de enviar y recibir mensajes que permite compartir ideas, sentimientos, actitudes y emociones en la vida diaria. Este proceso se ha dividido en dos tipos: verbal y no verbal. Así, “comunicarse efectivamente con un interlocutor se basa en tener competencia y experiencia, tanto en la comunicación verbal como en la no verbal, ya que una gran parte del proceso ocurre al nivel no verbal.” Barabar y Caganaga, (2015)

Existe una dependencia constante entre el sistema verbal y el no verbal, hasta el punto de que parece imposible comunicar verbalmente sin producir a la vez algún elemento no verbal, ya que hasta la ausencia de estos últimos comunica. En un intercambio comunicativo intervienen los dos sistemas de comunicación (verbal y no verbal) y entre ellos se establecen relaciones de contigüidad, alternancia o superposición cuyo resultado

son una serie de posibles funciones de los sistemas no verbales con respecto al sistema verbal. Todos los signos no verbales pueden cumplir una o más de las siguientes funciones: sustituir un mensaje verbal; repetir, confirmar o reforzar el mensaje oral; contradecir el contenido léxico o el sentido del mensaje verbal; debilitar el contenido del enunciado; camuflar el verdadero sentido del mensaje; regular la organización y estructuración del discurso del hablante o del intercambio conversacional; subsanar las deficiencias verbales para evitar vacíos conversacionales o discursivos y favorecer las conversaciones simultáneas.

Todo profesor de lengua extranjera debiera enseñar a sus estudiantes los componentes de la comunicación no verbal y las relaciones que se establecen entre los dos sistemas de comunicación, en tanto “el uso de claves verbales y no verbales provee una disposición emocional que facilita el aprendizaje.” (Mainez, 2017) y “Muchos de los problemas comunicativos no se producen por los vacíos de construcción sintáctica y por la falta de léxico sino por la mala relación comunicativa que se ha desarrollado a nivel corporal para mediar el lenguaje”. (Contreras Roa, 2016)

Estos comportamientos varían de una cultura a otra y es imprescindible reconocer estos mecanismos para poder establecer una comunicación fluida entre los participantes de la interacción.

El estudio realizado a las diferentes definiciones de comunicación no verbal condujo a la autora a definir la comunicación no verbal como "transmisión e interpretación, consciente e inconsciente, basada en claves socioculturales, de comprensiones y presuposiciones de mensajes relacionados con sentimientos, actitudes y estados de ánimo a través de la postura y el movimiento corporal, el posicionamiento físico, la expresión facial, el contacto visual y otros elementos paralingüísticos y suprasegmentales en relación con personas, eventos y ambientes.” (Leonard, 2020)

La comunicación no verbal constituye, entonces, un elemento esencial en el proceso comunicativo entre estudiantes y profesor. Ello repercute en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y es el profesor quien debe concientizar como se materializa en el contexto áulico. El siguiente epígrafe aborda cual ha sido el tratamiento a la comunicación no verbal en la formación de profesores de inglés en Cuba.

La comunicación no verbal en la formación inicial de los profesores de inglés en Cuba

Para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesional de la educación la autora asumió la definición expresada por Cabezas Santana (2017), que la define como: “la secuencia sistémica de acciones desarrolladoras, conscientemente coordinadas entre el profesional de la educación, el estudiante en formación, el grupo y los otros factores que tienen incidencia sobre el desarrollo de la personalidad, para impulsar la solución de contradicciones que se manifiestan en la formación inicial e permanente (...), (...) para contribuir a su transformación en profesionales de la educación comprometidos en su propio desarrollo y el de los demás seres humanos”. (Cabezas Santana, 2017)

Este concepto aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción amplia de la formación permanente e inicial del profesional de la educación, respetando las condiciones socioeconómicas y políticas que tienen lugar en toda la sociedad y su relación con la educación, reconoce el papel autotransformador y su estimulación al desarrollo de la personalidad de los demás seres humanos; aspecto fundamental comprendido en el modelo del profesional de los egresados de las carreras pedagógicas.

Atendiendo a ello, el propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación no verbal en la formación inicial del profesional de la educación en lenguas extranjeras es atender la función que realiza la comunicación no verbal en situación comunicativa para garantizar la comunicación atendiendo a los componentes pragmático, lingüístico, textual y formal correspondientes al sistema y estructura de la lengua para el desarrollo de las habilidades linguo-comunicativas en la resolución de problemas, situaciones comunicativas y tareas de comunicación. (MES, 2003)

Por tal motivo se considera pertinente estudiar el devenir histórico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación no verbal en la formación inicial en los diferentes planes de estudio. En este estudio se analiza la concepción dialéctico-materialista de la formación de profesores de lenguas extranjeras (Inglés) en Cuba teniendo en cuenta diferentes variantes curriculares.

Para llevar a cabo el análisis histórico-lógico se tomaron como criterios las posibilidades curriculares que ofrecían los planes de estudio A, B, C, D y E. Se valoró, igualmente, el procedimiento didáctico al sistema de habilidades y de conocimientos a partir de su

sistematicidad y las estrategias empleadas para este fin, además del tratamiento al resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se parte de que, en el año 1977, en los otros Institutos Superiores Pedagógicos se inició la carrera Licenciatura en Educación con la implementación del Plan de Estudios A para las distintas especialidades, que alcanzó un mayor nivel de sistematización en la formación de los profesionales de la educación que en las anteriores variantes formativas. Este plan se destaca por la elaboración en Cuba de libros de texto para la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa. Estos libros, del I al IV, promovían las presentaciones orales sobre temas variados, pero en ninguno se hacía referencia a la comunicación no verbal como elemento a considerar en esas actividades.

Por otro lado, el Plan de Estudios B se introdujo en el curso escolar: 1982-1983, que benefició el estudio de las lenguas extranjeras por el aumento de horas dedicadas a la Práctica Integral de la Lengua Inglesa. Es durante la implementación de este plan de estudios que se introduce en Cuba el enfoque comunicativo, y su método de enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras, que revolucionó el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en los otros Institutos Superiores Pedagógicos. Se asumió el curso Spectrum que, en su concepción comunicativa para resolver problemas de comunicación cotidianos se alejaba de la formación profesional y para nada instaba al uso de presentaciones orales, y menos a la comunicación no verbal.

Lo anterior permite afirmar que el enfoque comunicativo significó el reconocimiento y aplicación consecuente de la naturaleza social del lenguaje al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque en la formación inicial de profesores de inglés en Cuba, no se tienen en cuenta la comunicación no verbal.

Las teorías lingüísticas que le ofrecen fundamento son: la de la competencia comunicativa y la del contexto. Por su papel rector en la comunicación, el contexto “forma parte del contenido de la clase de inglés como lengua extranjera y se expresa en el uso de expresiones (utterances) al considerarse no tan solo el contexto lingüístico, sino además el sociocultural” (Mijares Núñez, 2008). Ello trae consigo que en la enseñanza-aprendizaje de la comunicación no verbal el contexto constituye el medio para la transmisión de conocimientos, expresiones y experiencias en su propia implementación.

Como otra variante de formación del profesional de la educación (inglés), se implementó desde el curso escolar 1990-1991 el Plan de Estudios C, el cual favorece el componente laboral. La mayor transformación al Plan de Estudios C fue a partir del curso 2002-2003 con el proceso de universalización de la enseñanza superior que maximizaba el desarrollo del componente laboral. Por lo que la enseñanza–aprendizaje de la comunicación en lengua extranjera se afectó, debido a las reducciones de tiempo de exposición al ámbito áulico.

En el curso 2010-2011 se introdujo el Plan de estudios D. En este nuevo plan se propone la preparación intensiva del estudiante en las universidades de ciencias pedagógicas, y está dirigida a resolver las dificultades señaladas al Plan de estudios C con respecto al desarrollo de habilidades lingüísticas. Así mismo, se introduce para el primer año el libro de Práctica Integral de la Lengua Inglesa I. (Enríquez O´Farril, et al, 2010). Este aborda el trabajo con las cuatro formas de la actividad verbal desde aspectos teóricos y actividades. Aunque este libro ofrece contenidos y actividades que favorecen la comunicación no verbal, especialmente las presentaciones orales en contexto académico, no se explicita su tratamiento. Este plan tiene como novedad la inclusión en sus objetivos el requisito de nivelación según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, en el sentido de graduar estudiantes con un nivel B2 de eficiencia lingüística.

En el curso escolar 2016-2017 se inicia el plan de estudios E con una propuesta de cuatro años para la carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés. En este nuevo plan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación propone al igual que en el plan de estudios D que los estudiantes se comuniquen a un nivel B2.

El estudio a las diferentes variantes de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras en Cuba permitió precisar la concepción dialéctica de la misma; al considerar que, en el proceso de formación de profesores de lenguas extranjeras en Cuba, específicamente de lengua inglesa, la comunicación no verbal no se ha considerado un contenido necesario para la competencia profesional de los graduados.

Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa II

La asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa II, que tiene su basamento teórico en el enfoque comunicativo, con una integración de los principios básicos del método práctico consciente para la sistematización y ejercitación de los contenidos lingüísticos, se plantea

como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés, que implica la expresión, interpretación y negociación de significados en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y el contexto.

Esta asignatura contribuye a la formación de profesores de lenguas extranjeras para diferentes subsistemas del sistema nacional de educación. Por tanto, es necesario desarrollar las habilidades lingüísticas en los estudiantes que les permitan utilizar la lengua en su actividad de estudio, en su desarrollo profesional y, fundamentalmente, para enseñar a las nuevas generaciones, desde la formación de una concepción científica del mundo en los estudiantes y está diseñada para consolidar la formación de estudiantes revolucionarios y responsables en un ambiente activo y de cooperación, donde los hábitos y las habilidades se formen gradualmente mediante un proceso que incluya no solo el estudio y la práctica, sino también la creatividad y la solución de problemas.

La implicación personal del estudiante en la comunicación no verbal, el carácter activo con que la asuma, es una premisa para su desarrollo personal y profesional, que favorecerá su actuación en los contextos sociales y escolares. La forma en que se dé tratamiento a los objetivos debe favorecer esta implicación.

La variedad de situaciones comunicativas en temáticas, extensión y complejidad, facilita la personalización de los objetivos, de manera que se puedan atender las diferencias individuales, los estilos y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Estos objetivos van más allá de lo que el estudiante va a hacer, para definir qué va a aprender al cumplimentar las diferentes tareas asignadas. Se trata de “enfrentarlo a situaciones problemáticas en las cuales él tenga que movilizar todos sus recursos cognoscitivos y afectivos para solucionarlas, teniendo en cuenta sus características individuales, sus potencialidades y los niveles de desarrollo por él alcanzados.” (Addine, F. et al, 1988)

La relación entre aprendizaje y lenguaje no verbal ha sido discutida por diferentes investigadores a lo largo de los años. Al respecto, Lewis (2000) afirma que: “El beneficio clave derivado del conocimiento del lenguaje corporal es el entendimiento de nosotros mismos y de los otros”. Para este autor “(...) el aprendizaje se adquiere leyendo libros, pero el aprendizaje realmente necesario, el conocimiento del mundo, solo se adquiere leyendo a los hombres y estudiando las distintas ediciones de él.” (Lewis, 2000)

Por su parte, el estudio del aprendizaje de la lengua extranjera concierne a cómo un nuevo lenguaje se desarrolla en presencia de otro ya existente. Teniendo en cuenta que la comunicación no verbal es una parte del lenguaje, esta se convierte en una extensión natural del estudio de las lenguas extranjeras.

Es por ello que no se debe restringir al sistema de conocimientos, sino asumirse también el sistema de habilidades y hábitos, el sistema de relaciones con el mundo y el sistema de experiencias de la actividad creadora, según lo estructuran Danilov y Skatkin (1978).

Dentro de esta categoría, y relacionado con el sistema de conocimientos, Surkamp (2014) señala que la comunicación no verbal tiene un rol importante en la enseñanza de la lengua extranjera y que se pueden distinguir diferentes dimensiones a las que la competencia comunicativa no verbal afecta en su aprendizaje, tales como el conocimiento de diferentes formas de comportamiento no verbal; el conocimiento de diferentes funciones de comportamiento no verbal; el conocimiento de expresiones no verbales específicas de la cultura y el conocimiento de funciones estéticas de la comunicación no verbal en textos literarios; la habilidad para reconocer comportamientos no verbales en situaciones comunicativas; la conciencia de la importancia de la comunicación no verbal en procesos de interacción; la conciencia sobre el modo en el que el lenguaje corporal se desarrolla en las culturas y las diferencias del uso del mismo entre culturas; la actitud receptiva hacia las formas desconocidas del comportamiento no verbal y finalmente, el uso estratégico de la comunicación no verbal en la interacción con otros. (Surbkamp, 2014)

Dentro de la categoría método, se asume como la enseñanza comunicativa de las lenguas, el procedimiento más utilizado para desarrollar la comunicación no verbal es la dramatización, tal y como afirma Surkamp (2014). Esta invita al estudiante a coordinar simultáneamente frases verbales con gestos, expresiones faciales y movimientos verbales y, en consecuencia, hace adaptar la velocidad al hablar a la situación comunicativa, así como variar el tono y la entonación para aportar al diálogo el significado específico y lograr la comprensión. Otra ventaja de la dramatización radica en la forma en que se integra el uso del lenguaje en una situación particular que requiere un comportamiento no verbal específico. Las distintas situaciones se llevan a cabo mediante patrones no verbales diferentes, los cuales pueden ser reconocidos, interpretados, ensayados e incluso practicados de una manera lúdica.

Es precisamente en las clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa donde más se realizan diálogos, monólogos, dramatizaciones, y otras actividades de producción oral, por lo que los procesos no verbales tienen un papel esencial en la comunicación, se vuelve de nuevo evidente al considerar las funciones del lenguaje expresadas por Ekman y Friesen (1969) tales como la función emotiva, al expresar la personalidad, emociones, sentimientos, pensamientos y actitudes del hablante; la función conativa, al externalizar los roles sociales y la relación entre los interlocutores; la función fática, al regular la conversación y estructura de la interacción; la función ilustradora de la comunicación verbal, al anticipar, repetir, contradecir, sustituir, complementar o acentuar el mensaje verbal y la función emblemática al unir significados o aportando significados habituales.

A lo anterior se añade que la comunicación no verbal subsana las diferencias verbales y se utilizan signos de las áreas del lenguaje corporal con el fin de que no se produzcan vacíos en las conversaciones, ya sean por deficiencias verbales momentáneas o por desconocimiento del sistema lingüístico; así mismo, permite enmendar el entendimiento entre personas con diferencias culturales. La comunicación no verbal mejora (o en caso de no cuidarlo y de no ser consciente de las diferencias culturales, empeora) el entendimiento entre miembros de culturas y lenguas diferentes que buscan comunicarse y cuando ambos o uno de ellos lo hace mediante la utilización de una lengua extranjera y favorece las conversaciones simultáneas.

La disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa debe propiciar un aprendizaje activo, aunque todos los estudiantes no aprenden de la misma manera, no desarrollan sus destrezas de la misma forma, tienen diferentes formas de acceder al conocimiento, lo que implica un entrenamiento en la aplicación de estrategias para aprender a aprender la lengua extranjera. Entre las más importantes están las cognitivas, compensatorias, metacognitivas, socio afectivas y de apoyo al aprendizaje; la reflexión y autorreflexión de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje. Todas estas estrategias permiten analizar fortalezas y debilidades, orientarse en el proceso, planificarse y evaluarse, con lo que se propicia el aprendizaje autorregulado.

En la Práctica Integral de la Lengua Inglesa el carácter colectivo e individual se rige por el modo de actuación profesional pedagógico. Atendiendo a ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación no verbal permite el desarrollo de las habilidades

lingüísticas al unísono. Este proceso se caracteriza por ser diversificado y dinámico, en tanto las actividades que se desarrollen deben considerar las características particulares y las necesidades de comunicación de los estudiantes, al mismo tiempo que sean atractivas.

En la Práctica Integral de la Lengua Inglesa II juegan un papel importante, las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación no verbal, ya que posibilitan integrar el contexto en que el estudiante se desarrolla y su interacción con el medio. Así mismo se considera a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que Vigotsky define como “la distancia entre el nivel de desarrollo, (...), determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, (...), determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía y mediación de un adulto o en colaboración con otro estudiante más capaz”. (Vigotsky, 1988)

Este concepto lleva a un entendimiento de la enseñanza y el aprendizaje como procesos activos recíprocamente interactuantes, concepción que supone un cambio de actitud de la instrucción-transmisión de conocimientos propiamente dichas, se pasa a la investigación y a la discusión compartida en un contexto pedagógico de recepción, lo que indudablemente se relaciona con la categoría didáctica método. La zona de desarrollo próximo en los estudiantes de segundo año durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación no verbal se potencia desde la determinación de estilos de aprendizaje, que permiten al profesor organizar el trabajo en parejas y en pequeños grupos, y en consecuencia posibilitar la ayuda de los estudiantes más avanzados a aquellos que presentan más dificultades.

Igualmente, por su carácter pedagógico e integrador, la Práctica Integral de la Lengua Inglesa “se concibe como una de las vías para incidir en la formación y desarrollo hábitos y habilidades lingüísticas, (...), de manera que se conviertan en modos de actuación en cualquier contexto social en que los estudiantes se encuentren insertados.” (González Cancio, 2009, p. 9). Al respecto E. I. Passov señala que “el potencial educativo de la clase se resume en el sistema de enseñanza, en este caso el sistema comunicativo de la lengua”. Passov (1989). En este sistema comunicativo de la lengua “el dominio de las cuatro formas de la actividad verbal como medio de comunicación, es un proceso de carácter individual, llevado a cabo de forma colectiva”. (Antich de León, et-al, 1988).

Por su carácter comunicativo el aprendizaje de la comunicación no verbal debe desarrollarse en un proceso que propicie el intercambio, ya que los procesos de análisis, síntesis y ejecución de la información que se aprende son de carácter individual y la socialización y revisión de las actividades en la clase se realizan de forma colectiva. Estas relaciones de colaboración que se fomentan en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa II entre los distintos componentes personales que intervienen en la misma, a fin de lograr el acto comunicativo.

Muy relacionada con la comunicación no verbal, por ser uno de los contextos en que se realiza dentro de la asignatura Práctica integral de la lengua inglesa II, se reconoce a la presentación oral en contexto académico, asumida como “variante de la realización de la expresión oral de contenidos académicos y socio-culturales lógicamente estructurados con fines informativos, actualizadores y orientadores que se manifiesta a través del monólogo de un hablante y que implica su interacción con un auditorio en el contexto del aula. Cancela Vázquez (2002).

Esta definición se justifica desde el presupuesto de que una de las habilidades comunicativas y profesionales que ameritan especial importancia dado el modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Lenguas extranjeras. Inglés como comunicadores es la presentación oral.

La presentación oral con propósitos académicos es un término general utilizado para describir el lenguaje oral en diferentes escenarios académicos. Este término, además, sugiere que el lenguaje utilizado es formal o neutral, y obedece a convenciones asociadas con el género o actividad. Las situaciones o actividades en que se utiliza, generalmente son exposiciones (más o menos breves) como ejercicio de expresión oral; proyectos de asignaturas; trabajos referativos; informes de tareas investigativas y de práctica laboral; seminarios (en lengua materna en lengua inglesa, aunque se pueden realizar seminarios integradores desde primer año en la lengua inglesa sobre contenidos de asignaturas que se imparten en la lengua); trabajos de curso (de asignaturas o curriculares); trabajos de diploma o ejercicios profesionales de culminación de estudio.

En todos estos momentos la utilización de la comunicación no verbal pone en práctica los tres componentes de la comunicación conocidos como expresión, interpretación y negociación del significado. Se propicia la emisión de mensajes lingüísticos novedosos por

parte de los estudiantes, se estimula la interpretación de los mismos por parte de los interlocutores y, finalmente se crean las condiciones para que se produzca la negociación o construcción del significado a través de la interacción grupal.

Estos componentes de la comunicación no verbal pueden ser empleadas tanto en contextos de interacción comunicativa interpersonales, como en contextos profesional-pedagógicos. Es decir, constituyen acciones lingüísticas con propósitos diferentes, pero lingüísticamente similares. De tal forma que, al aprender un elemento de comunicación no verbal, como una postura adecuada al contexto académico, los estudiantes deberían aprender al unísono sus propósitos y contextos de uso comunicativo-interpersonales (las conocidas funciones comunicativas) y profesional-pedagógicos (las funciones didácticas). Lo anterior significa que los estudiantes aprenden la comunicación no verbal comprendiendo su utilidad múltiple para resolver problemáticas de la comunicación interpersonal (necesidades actuales) y de la enseñanza (necesidades futuras).

La comunicación no verbal completa un cuadro de competencias que definen al profesor de lenguas extranjeras; a saber, la competencia comunicativa del profesor de idiomas y la competencia metodológica del profesor de idiomas, ambas establecidas por Páez Pérez (2001) y asumidas en esta investigación. La competencia comunicativa del profesor de idiomas resulta en una serie de conocimientos lingüísticos, psicológicos, culturales, pedagógicos y sociales que le permiten al profesor desarrollar la habilidad para comunicarse en la lengua extranjera de forma funcional e interactiva de acuerdo con la situación, el propósito y los roles de los participantes, en un proceso en el que se negocia un significado.

De igual forma, la competencia metodológica del profesor de idiomas se constituye por un conjunto de cualidades, capacidades y habilidades personales que, junto a una probada competencia comunicativa en el idioma que enseña, tiene el profesor para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera basado en principios y tendencias de determinados enfoques y métodos, y de adaptarlos a las necesidades de su aula de acuerdo con los estilos y estrategias de aprendizaje de sus estudiantes, y de monitorear su propio desempeño docente de forma tal que sea capaz de seleccionar, de entre un grupo de posibilidades, la opción más apropiada y efectiva para cada una de las situaciones que se le presentan en su aula.

La evaluación de la comunicación no verbal dentro de la Práctica integral de la lengua inglesa debe ser de proceso y de resultado, emplear tipos y formas diversas que propicien el uso de la auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación, y caracterizarse por la claridad de sus enunciados. Al completar una tarea, el estudiante debe comprender qué significa hacerla bien. Para ilustrar con un ejemplo, si se le pide a un estudiante que dramatice un personaje para demostrar que ha comprendido su complejidad, y solo incluye elementos lingüísticos orales, hay que deducir que no ha completado la tarea. Se debe entonces incluir indicadores para ayudar al estudiante a auto-evaluarse y evaluar a los demás, tales como cantidad, rango, relevancia, significado y validez. Todo esto favorece que el estudiante sea, y se sienta, parte activa de su formación profesional, que aprenda a planificar, a ejecutar y a controlar su comunicación no verbal sobre la base de estos presupuestos didácticos.

Todos estos fundamentos tienen una condicionante importante en la comunicación no verbal dentro de la clase de lengua extranjera y no de lengua materna. La clase de lengua extranjera tiene características dadas al desarrollarse en un sistema lingüístico, y por ello socio-cultural, diferente al de la lengua materna de los estudiantes; pero esta problemática requiere de estudios que no son objeto de esta investigación.

Las bases teóricas identificadas en esta investigación están en la filosofía y la sociología de la educación cubana; el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky y sus seguidores; el enfoque comunicativo, la enseñanza-aprendizaje basada en tareas, sustentados en las teorías de la competencia comunicativa y del contexto.

CONCLUSIONES

El trabajo revela la importancia de la enseñanza de la comunicación no verbal en función de las presentaciones orales en contexto académico, aspecto poco investigado, pero de alta frecuencia e incidencia en la actividad profesional de los graduados de la carrera y que de manera efectiva contribuye al cumplimiento de la aspiración declarada en los objetivos del Modelo del Profesional de la carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés, y en las exigencias del actual contexto sociocultural de la educación, hacia el desarrollo de una cultura general integral de las nuevas generaciones.

Por otro lado, el desarrollo de todos los componentes de la comunicación no verbal apropiadamente en las clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa, de los profesores de

lengua extranjera influencia de manera positiva el comportamiento no verbal de los estudiantes durante sus presentaciones orales. De igual forma, los patrones no verbales de los países de habla inglesa deben ser introducidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés, para que los estudiantes reciban una educación comprensiva en relación la carrera que están estudiando, teniendo en cuenta la comunicación no verbal como una de las habilidades o áreas del conocimiento a dominar y usar en las interacciones profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F., González, A. M., Recarey, S. C (1988): Principios para la dirección del proceso pedagógico (en soporte digital).
- Barabar, A. & Caganaga, C., K. (2015). "Using Nonverbal Communication in Efl Classes" *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 10(2), 136-147.
- Cabezas, E. (2017) El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos en inglés de los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras. Tesis de doctorado. Matanzas. Cuba.
- Cancela, J. (2002) Las presentaciones orales en contexto académico: Un modelo teórico para su realización por estudiantes de primer año de la carrera Lengua Inglesa con una Segunda Lengua en la Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos." Tesis de Maestría. Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". Cuba.
- Contreras, A. R. (2016) Estrategias de comunicación no verbal para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE. Tesis de Maestría. Universidad Internacional de la Rioja. Pamplona, Colombia.
- Cuba. Ministerio de Educación. (2003) Caracterización de la profesión. Carrera de Licenciatura en Educación: Especialidad Lenguas Extranjeras. La Habana: MES
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016) Modelo del profesional de la educación. Carrera: Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras, Plan de Estudios E. La Habana: MES
- Danilov, M. A. y Skatkin, M. N. (1978) *Didáctica de la Escuela Media*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Ekman, P & Friesen, W.V (1969) The repertorio of non verbal behavior. *Semiótica* 1. P 49-98.

- Enríquez O'Farril, I. J. y colectivo de autores. (2010). An elementary-lower intermediate course book for undergraduate English teacher education in Cuba. Editorial: Pueblo y Educación. Habana, Cuba.
- González, R. G. (2009) La clase de Lengua Extranjera. Teoría y práctica. Edit. Pueblo y educación. Cuba.
- Grazia, M. (2015) "Teaching Learners to Communicate Effectively in the L2. Integrating Body Language in the Students' Syllabus." *Lingue Linguaggi* 15 (2015), 83-98. Recuperado de <http://siba-ese.unisalento.it>
- Leonard, L. (2019) La comunicación no verbal en las presentaciones orales en la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa II. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Matanzas. Cuba.
- Lewis, H. (2000). *Body language: A Guide for Professionals*. New Delhi & Thousand Oaks: Response Book.
- Mainez, I. (2017) "Nonverbal Communication in English as a Second Language" Trabajo fin de grado. Universidad de Valladolid
- Mijares, L. (2008) Una metodología para la profesionalización pedagógica en la formación inicial desde la Práctica integral de la lengua inglesa. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Pinar del Río. Cuba
- Páez, V. (2001) "El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias." *Comunicación*. Enero-junio año\vol. 1, número 003. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago. Costa Rica.
- Passov, E. I. (1989) *Fundamentos de la metodología comunicativa*. Moscú. p. 218-219
- Surkamp, C. (2014) Non-verbal communication: Why we need it in foreign language teaching and how we can foster it with drama activities. Artículo digital.
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo, Barcelona, España.
- Yaghoobi, A. (2017) *English Language Teachers' Methods of Using Nonverbal Communication*. Master Thesis. University of Birjand, Iran.
- Zayas, A. (2010) Metodología para la enseñanza de la lectura intensiva del cuento en la Práctica integral de la lengua inglesa 3. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas. Cuba.

SISTEMA DE TALLERES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS EN INGLÉS

Autores: Lic. José Miguel Estevez Delgado³², M. Sc. Leipzig Rodríguez Medina³³,

RESUMEN

La lectura constituye un componente fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La presente investigación aborda un problema científico relacionado a la comprensión lectora de textos literarios presente en la disciplina Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa. El objetivo consiste en la elaboración de un sistema de talleres que contribuya al desarrollo de habilidades de comprensión lectora, a través de textos literarios en lengua inglesa, en los estudiantes de las carreras asociadas a la Facultad de Idiomas. El sistema de talleres está estructurado e implementado sobre la base de la asignatura Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa III.

Palabras clave: Lectura; comprensión; talleres.

ABSTRACT

Reading is a fundamental component of the teaching-learning process of English as a foreign language. The present research brings about a scientific problem on the reading-comprehension of literary texts present in the major History of the Culture of the English Speaking Countries. The objective is to elaborate a workshop system to contribute to the development of reading comprehension skills through literary texts in students of the Major Programs ascribed to the Faculty of Languages. The subject History of the Culture of the English Speaking Countries III has served as basis to the structuring and implementation of the workshop system.

Key words: Reading; comprehension; workshops.

RÉSUMÉ

³² 0000-0002-0303-0139 Profesor de lengua de la Facultad de Idiomas de la Universidad de Matanzas, jose.estevez@umcc.cu

³³ Master en Educación. Profesora Auxiliar. Vicedecana de la Facultad de Idiomas de la Universidad de Matanzas, miembro del Proyecto de investigación La enseñanza aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad. leipzig.rodriguez@umcc.cu

La lecture est une composante fondamentale du processus d'enseignement-apprentissage de l'anglais comme langue étrangère. Cette présentation aborde un problème scientifique lié à la compréhension en lecture des textes littéraires présents dans la discipline Histoire de la culture des peuples anglophones. L'utilisation d'un système de méthodes d'investigation a rendu possible l'étude de l'état de l'art, la réalisation du diagnostic, ainsi que l'élaboration d'un système d'ateliers qui contribue au développement de la compréhension de la lecture, à travers l'utilisation de textes littéraires en langue anglaise. chez les étudiants des carrières associées à la Faculté des langues. Le système d'ateliers est structuré et mis en œuvre pour l'amélioration du sujet Histoire de la culture des peuples anglophones III.

Mots-clés: compréhension de lecture; textes littéraires; ateliers.

INTRODUCCIÓN

La lectura constituye un componente vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los seres humanos, teniendo una influencia incalculable en el desarrollo de la personalidad y de los referentes culturales que la moldean. De acuerdo a Morales de la Cruz: La lectura es un proceso fundamental para la formación y desarrollo de individuos críticos, autónomos y reflexivos. Desde lo educativo, este proceso constituye la base del aprendizaje. La lectura es una actividad gratuita a la que se recurre para dar satisfacción a determinadas necesidades espirituales, es un diálogo entre el lector y el universo del texto y la forma en que se produce la comunicación del autor con el público, pero para que se produzca esta comunicación se precisa que el estado del lector en un momento dado encuentre puntos de contacto con el texto. (...) La lectura es una parte importante en nuestra existencia, ya que entre el 80 y 90% de los conocimientos se adquieren por medio de la lectura. Leer permite acceder a nuevos conocimientos, gozar de la literatura y los mundos que ella abre y estar en mejores condiciones para enfrentar el futuro. (Morales, 2014)

El autor se adscribe al criterio de Peñate Romero al expresar que: Dada la naturaleza esencial de la lectura, es comprensible la razón por la que se ha dirigido tanta atención a esta habilidad en la actualidad y en años anteriores. La capacidad de sobrevivir y prosperar en nuestro mundo está fuertemente entrelazada al logro de la competencia lectora. Por tanto, el gobierno, los educadores y el público en general, deben hacer todo lo posible para propiciar una sociedad educada de lectores competentes, así como de escritores, hablantes y escuchadores. (Peñate Romero, 2014)

A partir de la experiencia del autor en la enseñanza de la disciplina Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa, el aspecto de la comprensión de ideas esenciales, mensajes y enseñanzas, concerniente a una de las dificultades recurrentes en la comprensión lectora, es considerado fundamental en el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas constituyentes de dicha disciplina.

Considerando el enfoque de los objetivos generales de la disciplina Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa, orientados a la formación integral, humanista e intercultural de los estudiantes y fomentando la competencia comunicativa mediante el análisis e interpretación de variados textos producidos en países anglófonos; se reconocen las potencialidades que presenta en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

DESARROLLO

La lectura es considerada un proceso mental en el que el lector entra en contacto con el texto escrito y comienza a absorber y comprender la información contenida en el mensaje lingüístico presentado. De acuerdo al Diccionario Longman de Lingüística Aplicada se dice que leer es: “Percibir un texto escrito con el objetivo de entender su contenido. Esto puede ser realizado en silencio (lectura inaudible). La comprensión resultante es llamada comprensión lectora. Leer un texto escrito en voz alta (lectura oral). Esto puede ser realizado sin comprender el contenido.”

El Diccionario Collins para Estudiantes de Inglés presenta la lectura como el acto de mirar y comprender un punto de vista; definición con la que el autor concuerda, al considerar que la lectura implica el uso de la visión para comprender las palabras escritas y agrupadas en una oración y darles un significado, extendiendo el mismo proceso a cada oración con la finalidad de comprender el texto como un todo.

En adición a las diversas definiciones presentes en diccionarios, investigadores del tema han identificado a la lectura como un proceso, como una actividad altamente personal y como un acto de comunicación (UKessaysfree, 2017). Para el autor de la presente investigación, leer es un proceso de comunicación interactiva ente el escritor y el lector. En este proceso, el lector mira y comprende lo que ha sido escrito por el autor, filtrando la información y las ideas expresadas por el escritor y que se encuentran contenidas en el texto, a partir de su conocimiento previo, así como de sus experiencias, creencias,

predisposiciones y patrones culturales y sociales, con lo que crea un significado nuevo, único e individual como resultado del amalgamamiento de las ideas.

En el caso de la comprensión, el autor opina que es importante consultar el Diccionario Literario. La entrada perteneciente a la comprensión es una de las más extensas en el libro, ofreciendo múltiples definiciones. Una de ellas está relacionada con la reconstrucción del mensaje de un texto. Otra se concentra en la comprensión de palabras individuales y otra trata con el significado simbólico de una experiencia. Considerando los elementos anteriores, la siguiente definición de comprensión lectora es una de las más integrales y útiles: Comprensión lectora es la construcción del significado de la comunicación oral o escrita mediante un intercambio recíproco y holístico de ideas entre el intérprete y el mensaje (...) Se asume que el significado reside en el proceso pensante intencional y solucionador del intérprete (...), el contenido del significado es influenciado por el conocimiento y las experiencias previas de la persona. (Harris, 1995)

La palabra *construcción* resulta significativa en esta definición. La comprensión lectora no es simplemente el recordar o regurgitar la información encontrada en un texto. La palabra *recíproca* implica que el lector trae algo a la comprensión lectora, no es solamente la información en el texto. La información que el lector posee también influye en la construcción del significado. El *proceso pensante intencional y solucionador del intérprete* así lo sugiere, implicando que la interpretación o comprensión construida por el lector, puede no ser la misma que otro lector del mismo texto puede llegar a construir. (Learningrx.com, n.d.)

El autor concuerda con el criterio de Van Dijk al ver la comprensión lectora como un proceso integral altamente complejo que implica la construcción de una representación mental del significado global del texto (Dijk, 1983): A este proceso, el lector trae su experiencia contextual para comprender el mensaje escrito.

Respecto a lo anteriormente expresado, el autor comparte el criterio de L.M. Rosenblatt en su "Teoría Literaria": El lector trae su trasfondo cultural y su socialización al texto. Por tanto, el significado que el lector crea del texto es sintetizado en el texto y el contexto personal que acarrea dicho lector. (Rosenblatt, 1991)

Autores como (Estévez, 2011), (Gómez-Veiga, 2013) y (Llamazares, 2013) coinciden en que la comprensión lectora es un proceso complejo, activo e integrador. El autor de la

presente investigación concuerda con esta idea, al considerar el proceso de comprensión lectora como un elemento más complejo que el mero reconocimiento de las palabras y significados en un texto dado, sino como una habilidad básica sobre la que un grupo de capacidades relacionadas inciden, tales como: las habilidades orales, el gusto por la lectura y el pensamiento crítico.

De acuerdo a Gómez-Veiga, la comprensión lectora: Es una compleja capacidad cognitiva en la medida en que el lector extrae e interpreta la información de un texto a través de su conocimiento previo y sus metas personales, a la vez que reflexiona sobre el proceso que ha empleado para comprender dicha información de acuerdo a variadas situaciones comunicativas (Gómez-Veiga, 2013).

Según lo planteado por Estévez, este proceso es: Activo por su composición: su naturaleza integra un proceso de interacción lector-texto y el intercambio de elementos lingüísticos y sociolingüísticos mediante diferentes tareas lectoras, en las que se concentran propiamente las estrategias de aprendizaje del lector para alcanzar la comprensión. (Estévez, 2011)

A lo que Llamazares Prieto añade que: Al significado individual de las palabras, la comprensión lectora integra la información en unidades de significado y en una representación del contenido del texto; todo esto requiere el esfuerzo de un lector competente. (Llamazares, 2013)

El proceso de comprensión lectora abarca un amplio número de elementos, desde la lectura y la comprensión, la competencia lectora y su carácter multidimensional, los diversos factores asociados al lector y al texto que ejercen su influencia sobre el proceso, hasta los variados enfoques en referencia a la naturaleza del aprendizaje de la lectura. Teniendo estos elementos como base para la elaboración de un sistema de talleres para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, resulta necesario referenciar los elementos estructurales que fueron considerados en su diseño.

El autor asume el criterio de Addine Fernández al expresar que en lo concerniente al significado del término taller “en la práctica se ha designado con este nombre a muchas y muy diversas experiencias, tanto en el campo de la educación y la capacitación, como en el inmenso campo de la industria, el comercio, la política y el quehacer cotidiano. Concretamente en el campo de la Pedagogía y la Didáctica el taller se categoriza como método, o como procedimiento, o como técnica y/o forma de organización del proceso

pedagógico. En la actualidad se nombra " taller " a las más diversas actividades pedagógicas" (Addine, 1998)

En referencia a la definición de taller como forma de organización del proceso pedagógico, el autor se adscribe a lo expresado por Addine Fernández: Se define taller como un tipo de forma de organización que concuerda con la concepción problematizadora y desarrolladora de la educación en la medida en que, en él, se trata de salvar la dicotomía que se produce entre teoría - práctica; producción-trasmisión de conocimientos, habilidades - hábitos; investigación - docencia; temático - dinámico. Fenómeno que se presenta en mayor o menor grado en algunas de las formas de organización empleadas hasta el momento. El taller como forma de organización es una experiencia de pedagogía grupal que se integra a la existente actualmente en la formación profesional y que pretende centrar el proceso en los estudiantes, en su activo trabajo de solución de tareas profesionales de manera colectiva, como ocurre en la realidad al nivel social y en particular en los procesos educacionales, para en ese proceso desarrollar las habilidades, hábitos y capacidades fundamentales para el desempeño óptimo. Es una forma diferente de abordar el conocimiento, la realidad, en función del desarrollo profesional del educador, teniendo en cuenta que la solución de problemas profesionales en educación es de carácter cooperativo, participativo, que lo que más necesita el maestro en la actualidad es aprender a desarrollar los grupos en función del desarrollo individual. (Addine, 1998)

El autor concuerda con Addine al expresar que "lo importante en el taller, es la organización del grupo en función de las tareas que tienen como objetivo central " aprender en el grupo, del grupo y para el grupo". Para lograrlo es fundamental proyectar una estrategia metodológica de trabajo colectivo, en la que debe existir un alto nivel de participación de los estudiantes y un ajuste del rol del profesor, que debe ir desde la posición clásica de dueño absoluto del aula, del programa, de los conocimientos, hacia la de coordinador, de guía de las relaciones entre lo dinámico y lo temático que se van estableciendo en la actividad. (Addine, 1998)

Teniendo en cuenta los elementos previamente mencionados, los siguientes elementos estructurales son planteados:

Objetivo general del sistema de talleres: contribuir al desarrollo de las habilidades de comprensión lectora a través de textos literarios en lengua inglesa en los estudiantes de las

carreras asociadas a la Facultad de Idiomas a partir de la asignatura Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa III.

Contenido del sistema de talleres:

Unidad 1: El Período Romántico en Estados Unidos y Gran Bretaña.

Unidad 4: El Realismo en Estados Unidos y Gran Bretaña. Colorismo local.

Las unidades presentadas fueron seleccionadas por estar enfocadas principalmente en el componente literario de la asignatura Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa III, haciendo posible la implementación del sistema de talleres mediante el uso de cuentos cortos en correspondencia con las características específicas de los períodos analizados.

Valores a fomentar: interculturalidad, respeto y reconocimiento de las culturas y sus expresiones, en búsqueda del diálogo, la integración y la coexistencia pacífica; disciplina y trabajo en equipo.

Cada taller constituyente del sistema consta de la siguiente estructura, teniendo en cuenta la Resolución 2/2018 del Ministerio de Educación Superior que regula el trabajo educativo y metodológico en las universidades cubanas:

- Unidad.
- Título.
- Objetivo.
- Indicadores a tener en cuenta para la evaluación.
- Bibliografía.
- Metodología a seguir.
- Actividades a desarrollar.

Adicionalmente, el análisis y empleo del modelo actancial desarrollado por A. J. Greimas ha sido tomado en cuenta por el autor para el desarrollo del sistema de talleres propuesto. Teóricamente, el modelo actancial es una herramienta que puede ser empleada para el análisis de cualquier acción real o temática; particularmente aquellas representadas en textos literarios o imágenes. De acuerdo al modelo actancial una acción puede ser deconstruida en seis componentes llamados actantes. El análisis actancial consiste en asignar cada elemento de una acción determinada a una de las clases actanciales. (Hebert, 2019)

De acuerdo a (Hebert, 2019), los seis actantes se encuentran divididos en tres oposiciones, cada una formando un eje de la descripción actancial: El eje del deseo, que incluye al sujeto y al objeto, los dos primeros actantes respectivamente. El sujeto es lo que se direcciona hacia el objeto y su relación es llamada confluencia. En dependencia de si el objeto confluye con el sujeto o no, se produce una conjunción o una disyunción. El eje del poder incluye al tercer actante, el ayudante/colaborador y al cuarto actante, el oponente. El ayudante asiste en la confluencia entre el sujeto y el objeto; el oponente impide la misma. Finalmente, el eje de la transmisión, también llamado eje del conocimiento, incluye al emisor/transmisor y al receptor, quinto y sexto actante respectivamente. La confluencia del sujeto y el objeto es requerida por el emisor, quien tradicionalmente es considerado el elemento que inicia la acción. El receptor es el elemento que acomete dicho requerimiento/búsqueda. De modo simplificado, el receptor (o receptor-beneficiario) puede ser interpretado como aquello que se beneficia de la confluencia entre el sujeto y el objeto. Frecuentemente, el elemento emisor es al mismo tiempo un elemento receptor.

Los pasos para realizar el análisis actancial son los siguientes:

- 1) Seleccionar la acción general.
- 2) Convertir la acción en un modelo actancial, mediante la selección del sujeto y el objeto (teniendo en cuenta que los actantes restantes están definidos en relación con su eje), especificando el tipo de confluencia que se establece entre los mismos (conjunción o disyunción) y determinando si y cómo se ha alcanzado dicha confluencia (completa o incompletamente, con certeza (una confluencia real) o con duda (una confluencia posible)).
- 3) Seleccionar los otros actantes. Cada selección debe ser justificada. (¿Dónde se encuentra el elemento en el texto? ¿Por qué se considera un sujeto, ayudante, etc.?) Uno de los errores más comunes es perder de vista el eje sujeto-objeto particular que está siendo identificado por el analista, designando emisores, receptores, ayudantes y oponentes que realmente son pertinentes a un eje sujeto-objeto diferente. El ayudante no es un aliado del sujeto, sino de la confluencia objeto-sujeto. Por ejemplo, si el mejor amigo de un personaje lo ayuda en todas las acciones menos en la que se aborda por el modelo, entonces no es un ayudante es ese modelo particular.

Los indicadores a tener en cuenta para la evaluación son los siguientes: Preparación previa, dominio de las habilidades de caracterizar y explicar, participación cualitativa y cuantitativa y competencia lingüística.

La bibliografía empleada es la siguiente: “A People’s History of England”, por A. L. Morton, “Textos Literarios Ingleses” y “La Literatura de Gran Bretaña”.

El taller se desarrollará de la siguiente forma: Los estudiantes realizarán una mesa redonda. Cada estudiante debe tener los mismos derechos de participación, lo que significa que cada uno tendrá un turno para hablar. La finalidad es que todos los estudiantes hablen en un ambiente ameno. Entonces, los estudiantes proporcionarán las respuestas a las actividades orientadas. Se espera que cada integrante participe y esté preparado para compartir sus ideas, posiciones y perspectivas concernientes a los diversos aspectos del cuento corto. Es importante considerar que el análisis de los textos literarios es altamente subjetivo y relativo. Cualquier idea basada en un análisis lógico de los contenidos presentes en el texto puede ser considerada válida. El análisis del modelo actancial será empleado, permitiendo a los estudiantes tener una mejor comprensión general de la obra. Las conclusiones de ideas fundamentales serán proporcionadas al finalizar el debate. Los estudiantes serán evaluados de acuerdo a los indicadores previamente mencionados y actividades independientes serán asignadas individualmente de acuerdo a las dificultades presentadas. Finalmente, los contenidos para el siguiente encuentro serán explicados.

Las siguientes interrogantes se proponen como ejemplo de las actividades que pueden emplearse para dirigir el análisis del cuento corto atendiendo a la forma en que se ha organizado el taller:

- 1- ¿Sabes cuándo y dónde fue publicado el cuento? Investiga sobre el panorama social, político y cultural del período.
- 2- ¿Qué personajes aparecen en la historia? Caracterízalos.
- 3- ¿Es Manfred un protagonista o un antagonista? ¿Por qué?
- 4- ¿En qué forma el misterio y el suspenso es creado en la obra? Argumenta tu respuesta.
- 5- Identifica los recursos literarios empleados en la obra.
- 6- ¿Aparecen elementos sobrenaturales en el cuento? ¿Por qué?
- 7- ¿Cuáles son los temas que aborda la obra? ¿Qué elementos lo evidencian?

8- ¿Cómo influye la escenificación en la obra? ¿De qué forma refleja el estado emocional de los personajes?

Los resultados obtenidos en la etapa exploratoria demostraron la existencia de problemas relacionados a la comprensión lectora general, la inferencia del significado de palabras desconocidas de acuerdo al contexto, la habilidad de procesar la información y proporcionar respuestas lógicas y creativas y la habilidad de identificar las características de los textos literarios, incluyendo el uso de recursos literarios.

Los resultados obtenidos posteriores a la implementación del sistema de talleres muestran que el 78% de los estudiantes involucrados presentan un apropiado nivel de comprensión lectora general, constituyendo un incremento positivo del 58%. El 89% de los estudiantes evidenció la capacidad de inferir el significado de las palabras desconocidas según el contexto, para un incremento del 49% con respecto a los resultados iniciales. El 57% de los estudiantes fue capaz de formular conclusiones lógicas y creativas después de procesar la información y el 89% fue capaz de identificar las características de los textos literarios. Al comparar los resultados se evidencia un incremento positivo en todos los indicadores, aunque los resultados concernientes a los dos últimos aspectos aún son limitados.

Después de analizar los resultados del sistema de talleres implementado mediante diversos instrumentos que incluyen las encuestas, las entrevistas y la prueba pedagógica, se evidencia la persistencia de dificultades concernientes a la comprensión lectora. Al mismo tiempo, se evidencia que dichas dificultades pueden ser tratadas mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente integrador que permita la autotransformación de los estudiantes y que fomente el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora al igual que la competencia sociolingüística y la conciencia cultural.

CONCLUSIONES

Con el sistema de talleres elaborado se han obtenido resultados positivos. Por tanto, los objetivos establecidos al inicio de la investigación han sido cumplidos, lo que se evidencia en la implementación del sistema de talleres propuesto en el segundo semestre del año académico 2018-2019.

El sistema de talleres elaborado sugiere cambios en la concepción de la asignatura Historia de la Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa III, en lo concerniente a la forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la disciplina. A través del empleo de

talleres, la motivación de los estudiantes hacia la lectura y su comprensión lectora general son desarrolladas de forma positiva, así como sus habilidades de comunicación social y de trabajo en equipo. Este es el resultado directo del aprendizaje cooperativo posibilitado mediante la implementación de talleres como forma organizativa. A través de los mismos, los estudiantes no solo desarrollan habilidades lingüísticas, sino que también aprenden a trabajar en el grupo, por el grupo y con el grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (1998). *Aproximación a la sistematización y contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones*. La Habana, Cuba.
- Dijk, V. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Estévez, I. R. (2011). Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora en inglés para estudiantes de primer año de medicina. *Gaceta Espirituana*, 1-7.
- Gómez-Veiga, I. V.-M. (2013). *Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa*.
- Harris, T. L. (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Hebert, L. (2019). *An Introduction to Applied Semiotics : Tools for Text and Image Analysis*. London, United Kingdom: Taylor & Francis Ltd.
- Learningrx.com*. (s.f.). Obtenido de <https://www.learningrx.com/reading-comprehension-research-paper.pdf>
- Llamazares, M. R. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española De Pedagogía*, 309-326.
- Morales, T. (2014). La promoción de la lectura de textos literarios desde la Práctica integral de la lengua inglesa 3-4 de la carrera Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras. Matanzas.
- Peñate, A. (2014). *Methodological procedures for the teaching of reading of expository texts in English language*. Matanzas.
- Rosenblatt, L. M. (1991). *Literary theory*. In J. Flood, J. Jensen, D. Lapp & J. Squire (Eds.) *Handbook of research on teaching the English language arts*. New York: Macmillan.

UKessaysfree. (2017, 6 19). Obtenido de <https://www.ukessays.com:https://www.ukessays.com/essays/languages/definition-of-reading.php>

CULTURA Y ESCRITURA EN LA DIRECCIÓN DE LA AUTOGESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL PREGRADO EN UN CENTRO UNIVERSITARIO MUNICIPAL

Autores: M Sc. Eglisneidis Videaux Ramírez³⁴, Dr. C. Eunises Cabeza Santana³⁵

RESUMEN

El presente artículo aborda aspectos importantes acerca de la cultura y la escritura en la dirección de la autogestión del conocimiento. Se puntualizan aspectos relacionados con la determinación de los elementos afines a la formación inicial en el pregrado, a partir del marco teórico existente y su ajuste a las actuales transformaciones de la universidad cubana. Asimismo, se parte del estudio y diagnóstico de la dirección de la autogestión del conocimiento en el pregrado en el CUM de Jagüey Grande, a partir de la interrelación dinámica entre lo cognitivo-instrumental y lo afectivo-motivacional a través de la triada educación-cultura-escritura las que se integran para la regulación de la personalidad y los modos de actuar en pos del desarrollo humano, en la unidad del comportamiento y en la expresión de cualidades creativas.

Palabras clave: cultura, escritura y dirección de la autogestión del conocimiento

ABSTRACT

The following article broaches important aspects related with the culture and the writing in the self-knowledge direction. From the existing theoretical basis, it also talks about related aspects alike with the initial formation in the pregrade level, taking into account the Cuban universities transformations. Likewise, it broaden about the study and diagnosis of the self-knowledge direction in the Jagüey Grande CUM, from the interrelation among the cognitive and the affective areas throughout the tirade education-culture-writing, whose

³⁴. Master en Ciencias de la Educación. Profesora Asistente Universidad de Matanzas, Departamento de Formación de pregrado, Centro Universitario Municipal “Enrique Rodríguez-Loeches”, Universidad de Matanzas.

³⁵ Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora del Centro Universitario Municipal “Enrique Rodríguez-Loeches”, Universidad de Matanzas.

integrate to the personality's regulation and the performance behavior to improve the human development and the expression of creative qualities.

Key words: culture, writing, self-knowledge direction

RÉSUMÉ

Cet article aborde des aspects importants de la culture et de l'écriture dans le sens de l'autogestion des connaissances. Les aspects liés à la détermination des éléments liés à la formation initiale de premier cycle sont précisés, sur la base du cadre théorique existant et de son adaptation aux transformations actuelles de l'université cubaine. De même, il commence par l'étude et le diagnostic du sens de l'autogestion des connaissances dans le diplôme de premier cycle au CUM de Jagüey Grande, basé sur l'interrelation dynamique entre le cognitif-instrumental et l'affectif-motivationnel à travers la triade éducation-culture. -écrire ceux qui sont intégrés pour la régulation de la personnalité et des manières d'agir dans la poursuite du développement humain, dans l'unité de comportement et dans l'expression des qualités créatives.

Mots-clés: culture, écriture et direction de l'autogestion des connaissances

INTRODUCCIÓN

La exigencia social sobre el desempeño de los profesionales competentes graduados del Centro Universitario Municipal (CUM) "Enrique Rodríguez-Loeches Fernández" de Jagüey Grande, implica entre otros aspectos la capacidad para la dirección de la autogestión del conocimiento. En tal sentido, se necesitan acciones dirigidas al proceso pedagógico durante su formación en el pregrado.

Así mismo, durante la autogestión de su propio conocimiento el estudiante se acerca al conocimiento teórico-científico existente y amplía la comprensión y aplicación de este conocimiento hacia nuevos horizontes teórico-culturales, también desarrolla el respeto a la identidad y la diversidad, así como los procesos asociados a la regulación de la personalidad y la actividad creadora porque demanda la activación de sus operaciones mentales que ayudan a recibir e interpretar la información que aporta tanto oral como escrita.

En cada país, los cánones de autogestión del conocimiento en los programas universitarios de enseñanza directa y a tiempo parcial se mueven, se modifican con el tiempo, con las nuevas investigaciones que surgen en el marco de los procesos educativos. En cada época

es determinante la actualización del canon y las valoraciones críticas que lo determinan, ya que se construye sobre prácticas socioculturales que están condicionadas históricamente y en las que se entrecruzan y entretajan criterios de selección / exclusión de muy diversa índole: estéticos, lingüísticos, ideo-políticos, éticos, filosóficos y contextuales, este último asociado a las necesidades de formación de profesionales de los diferentes centros universitarios municipales.

En tal sentido, la dirección de la autogestión del conocimiento en los estudiantes de las diferentes carreras insertadas al Centro Universitario Municipal (CUM) “Enrique Rodríguez-Loeches Fernández” de Jagüey Grande se visualiza como un proceso gradual y sistemático que articula con una educación investigativa existente y la informatización de las teorías que garanticen el éxito de la formación integral de los futuros egresados.

Se basa fundamentalmente en el estudio y diagnóstico de la dirección de la autogestión del conocimiento en el pregrado en el CUM de Jagüey Grande para el desarrollo de la cultura y la escritura. Por su parte, la escritura constituye, en todas las asignaturas y en el intercambio social, un medio de comunicación y un instrumento activo de aprendizaje. La calidad en la adquisición de los conocimientos, en la escuela y fuera de ella, también depende del uso correcto de la lengua. Por lo que se hace necesario que el estudiante comprenda y exprese, de forma oral y escrita, la realidad educativa.

En tal sentido se considera que la cultura y la educación se han convertido en los puntos de partida fundamentales para la formación y desarrollo de cada hombre. A lo que J. Chávez acotó: “A partir del momento en que no solo hubo naturaleza y programación genética de la vida biológica, sino también que aparecieron la cultura y la sociedad, fue necesaria la educación” (Chávez, 2005, pp.3-19).

Se reconoce así la importancia social del idioma, la que está condicionada por la prioridad de tener una carrera pedagógica para la formación de profesionales en lenguas extranjeras, a partir de la necesidad de que los estudiantes de las diferentes carreras se comuniquen adecuadamente. Por lo que la enseñanza del idioma inglés contribuye a la formación de una concepción científica del mundo en los estudiantes, al tomar como eje conductor al lenguaje como fenómeno social y la relación pensamiento-lenguaje-cultura. De esta manera la escritura presupone el modo ideal para la representación escrita del desarrollo socio-cultural humano. En tal sentido, el presente artículo tiene como objetivo: ampliar las

razones que hacen a la concepción histórico-social, y comunicativa un fundamento particular de la cultura y la escritura en la dirección de la autogestión del conocimiento.

A lo anterior se añade que la escritura, como modelo ilustrativo de la lengua constituye una necesidad del estudio del lenguaje, dirigido al desarrollo del pensamiento y la opinión; la que ha sido siempre punto de apoyo fundamental en la enseñanza de una lengua. Estas potencialidades de la escritura son contribuyentes a un resultado esperado a partir de las transformaciones en la formación de profesionales en Cuba, en el que los estudiantes serán aprendices no solamente de conocimientos y de habilidades específicas, sino también de experiencias creadoras y de actitudes.

DESARROLLO

En este artículo se exponen las ideas que permiten establecer las implicaciones en el papel que desempeña la escritura en el marco de la formación inicial de pregrado; en el que se concibe que la escuela cubana tiene ante sí el reto de las transformaciones educacionales, materializadas en los Programas de la Revolución en el contexto de la Batalla de Ideas, así como por el desarrollo de las Ciencias de la Educación. El proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado tiene el fin de la preparación del estudiante en un proceso que lo prepara para los cambios sociales, siendo estos los portadores de los valores humanos y revolucionarios que requiere la sociedad.

A lo anterior se añade que desde lo sociológico se debe analizar la relación que se produce entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura y el contexto social en el que el mismo se produce, estableciéndose una interrelación sociedad-educación que permite la posibilidad del auto-aprendizaje a partir de la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, como capacidad humana que se adquiere en el proceso de socialización del individuo.

Lo anterior presupone que la escritura debe facilitar la profundización en los conocimientos acerca del significado de las palabras en el contexto escrito en la que se piensa a la cultura como un sistema de signos representativos de la expresión oral y escrita de forma tal que propicie la comprensión de este significado durante la comunicación.

Recurrentemente, la dirección de la autogestión del conocimiento favorece en los estudiantes la senso-percepción, la atención y la memoria que permiten al individuo asimilar lo general y lo particular, la unidad de lo abstracto y lo concreto, mediado por la

necesidad, la motivación y el deseo de auto-gestionar la información necesaria, lo que involucra no solo la esfera afectiva, sino la cognitiva y la comportamental; también se asocia a la capacidad intelectual del estudiante, al posibilitar que se realicen los procesos de análisis y síntesis de la información obtenida.

Por otro lado, el limitado desarrollo de la autogestión del conocimiento de los estudiantes de las diferentes carreras que se desarrollan en el (CUM) de Jagüey Grande en la formación de pregrado se afecta en cierta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que las carreras que se imparten pertenecen a los cursos por encuentro y cursos a distancia.

Por tanto, la experiencia expresada en diferentes investigaciones de pregrado y postgrado enmarcadas en los últimos cinco años asociadas a la dirección de la autogestión del conocimiento para el desarrollo de la cultura y la escritura y los resultados de la observación participante de los diferentes profesores que imparten las asignaturas corroboran los siguientes aspectos:

1. Insuficiente tratamiento en la formación inicial (pregrado) a la dirección de la autogestión del conocimiento, en que se revele como un proceso de análisis y síntesis de la información que permitan la adquisición no solo de una cultura general integral, sino también del desarrollo de habilidades comunicativas, esencialmente la escritura.
2. No se desarrolla una adecuada autogestión del conocimiento en la formación de pregrado lo cual se expresa en la defensa oral y presentación escrita de las guías de estudio y trabajos independientes.

A lo anterior se añade que para que la dirección de la autogestión del conocimiento sea en la escuela el momento de orientación, búsqueda y posterior presentación, se requiere un docente que sea capaz de guiar el proceso de autogestión del conocimiento y contagiar a los estudiantes con el deseo de investigar, buscar, leer, analizar, y desarrollar la escritura a través de sus procesos, etc., de ahí que debe poseer una formación literaria y científica que le permita elegir y sugerir la literatura científica apropiada para cada tema de estudio.

El desarrollo intelectual supone el enriquecimiento espiritual de cada ser humano, en la medida que la realización de la dirección de la autogestión del conocimiento pone al estudiante en posición de valorar, explicar, argumentar, refutar y crear de forma escrita, ya que se estimulan los procesos en las esferas reguladora ejecutora y reguladora inductora lo que contribuye de manera armónica al desarrollo de la inteligencia.

Entre los aspectos a considerar para una adecuada autogestión del conocimiento desde una perspectiva plural, implica estar en condiciones de identificación de algunos aspectos formales del texto, referidos a las habilidades para inferir significados textuales y contextuales que lo conduzcan a una interpretación individual y colectiva hacia y sobre el contenido del texto en el que se recrea lo escrito desde una dimensión paratextual e intertextual. El docente entonces debe ser un entusiasta investigador, capaz de contagiarse con la palabra viva, por lo que debe emplear recursos personológicos que desplieguen su capacidad de transmitir y dirigir la búsqueda de la información para más tarde realizar la síntesis de la información obtenida.

La dirección de la autogestión del conocimiento de los estudiantes de las carreras del (CUM)

La dirección de la autogestión del conocimiento ocurre en el proceso de la formación integral e inicial del estudiante, dada en la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación, organizado, concebido y ejecutado en cada período de la formación y desarrollo humano, en el que intervienen factores culturales, sociales, pedagógicos, psicológicos, ideológicos, culturales en la actividad donde se integran y articulan diversos saberes.

La dirección de la autogestión del conocimiento de los estudiantes en los (CUM) está determinada por dos aspectos esenciales: como espacio de obtención de la información necesaria y como parte de su modo de actuación profesional, en la naturaleza del enfoque profesional en tanto puede complementar y ampliar las acciones práctico-educativas en los niveles sociales para las cuales se prepara. La dirección de la autogestión del conocimiento está estrechamente vinculada con el análisis, procesamiento y síntesis de la información, en el que cada proceso debe estar guiado por el profesor desde su papel orientador, regular y ejecutor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es preciso entonces establecer las principales conceptualizaciones de estos tres términos y sus interrelaciones. En el proceso de formación inicial de los futuros profesionales hay que incorporar el análisis a la dirección de la autogestión del conocimiento desde la actividad y la comunicación en el modo de actuación profesional. Se aprende (dentro y fuera de la escuela) y por esta razón uno de los objetivos esenciales del análisis de la información es identificar la información que se requiere. Por otro lado, en el procesamiento se discierne

entre la información necesaria y la que no lo es para de esta manera realizar una síntesis que permita su posterior presentación.

La dirección de la autogestión del conocimiento de los estudiantes se concibe como un proceso en el que se articulan los componentes de la personalidad a partir de la situación social de desarrollo en que se encuentran y desarrollan y las características psicológicas de la edad; ya que los grupos escolares están formados por estudiantes de diferentes edades y círculos sociales.

Sobre la dirección de la autogestión del conocimiento se pronuncian diversos autores en el ámbito internacional, estos se orientan y se concibe como un proceso en que se integran y articulan diversos saberes que implican a la personalidad; la relación del lector con el texto literario provoca conocimientos, sentimientos, actitudes éticas, orientaciones valorativas que parten de la dirección de la autogestión del conocimiento (interactiva, indagadora, detenida y reflexiva) que produce asociaciones, conexiones con otros campos del saber, toda autogestión del conocimiento es también un proceso de producción de significados.

La dirección de la autogestión del conocimiento es un proceso organizado, concebido y ejecutado de acuerdo con los objetivos a lograr en cada período de desarrollo y fortalecimiento de la personalidad, en que intervienen factores sociales, pedagógicos, psicológicos, ideológicos, culturales en la actividad. Consiste esencialmente en contribuir al aprendizaje escolar que compromete no solo en la transmisión del legado teórico descrito en las obras científicas existentes y de tradición académica y los cánones teóricos y escolares establecidos.

En el siglo XX se transitó por diferentes concepciones de la dirección de la autogestión del conocimiento, desde modelos centrados en el dominio de saberes de las obras y autores más sobresalientes de la historia de autogestión del conocimiento nacional y universal. No solo enseñar el qué hay en la literatura, sino cómo operar con ese conocimiento donde se devela la función investigativa del lenguaje a partir de guiar, orientar criterios de selección de los textos y otras estrategias para el acercamiento al conocimiento.

A partir de lo antes expuesto se proponen las siguientes acciones principales para el desarrollo de la cultura y la escritura a través de la autogestión del conocimiento:

- Fortalecer el trabajo científico estudiantil, curricular y extracurricular, mediante concursos de escritura y la participación en el proyecto de investigación, científica y tecnológica o de innovación a través de Fóruns y jornadas científicas.
- Fortalecer e incrementar las redes académicas y de investigación universitaria, en el entorno nacional e internacional que propicien la movilidad necesaria para el trabajo de investigaciones conjuntas y la participación de expertos en Proyectos de investigación científica y tecnológica.
- Fortalecer y crear estructuras de interface que favorezcan la interconexión entre el CUM y centros de investigación del MES y de otros organismos y el entorno socio productivo.

Para cumplimentar estas acciones se proponen las siguientes tareas:

- Elaborar, registrar y controlar un proyecto de investigación como unidad de gestión científica y financiera de la investigación, que le de respaldo y aval a la calidad de este proceso.

Las siguientes indicaciones metodológicas se articulan con las siguientes acciones a cumplimentar:

- Organizar la actividad científica estudiantil, en grupos multidisciplinarios que se vinculen al Proyecto de investigación. Este trabajo se evalúa en tribunales de Jornadas Científicas y se proponen para los FORUM Universitarios.
- Elaborar, registrar y controlar el proyecto de investigación como unidad de gestión científica y financiera de la investigación, que le de respaldo y aval a la calidad de este proceso.
- Crear un expediente para conformar la propuesta en Proyecto Institucional y demostrar la demanda formal y verificable registrada en su expediente.

Para controlar y evaluar la efectividad del proceso de investigación se determinaron **tres dimensiones** y sus correspondientes indicadores para la dirección de la autogestión del conocimiento en los estudiantes, atendiendo a su implicación en la formación integral de la personalidad con enfoque profesional pedagógico que posee un basamento en la concepción histórico-cultural. En las tres dimensiones se expresa la dirección de la autogestión del conocimiento de los estudiantes para el desarrollo de la cultura y la escritura como variable principal de investigación.

Se parte de la interrelación dinámica entre lo **cognitivo-instrumental** relacionado básicamente con la esfera de los hábitos, habilidades y capacidades, lo **afectivo-motivacional** en la relación entre los aspectos de la esfera inductora de la personalidad (impulsos, necesidades, experiencias previas e intereses por la tarea), y por último la esfera **comportamental y creativa** en que se integra toda la regulación de la personalidad en sus modos de actuar para el desarrollo humano, en la unidad del comportamiento y la expresión de cualidades creativas.

Dimensión: cognitivo–instrumental Indicadores:

- Matrícula, eficacia, eficiencia, ingreso y egreso a la Educación Superior.
- Atención a Trabajos de Curso y Trabajos de diploma.
- Incorporación de investigaciones extracurriculares de los estudiantes asociadas al proyecto.
- Participación de los estudiantes en jornadas científico-estudiantiles.
- Agudeza en las valoraciones y criterios personales cuando amplía ideas y expresiones tomadas de la búsqueda de información como resultado de la dirección de la autogestión del conocimiento que realiza y que demuestra dominio del contenido.
- Comunica a sus compañeros tanto oral como escrito experiencias acerca de las vivencias obtenidas a partir de la dirección de la autogestión del conocimiento .

Dimensión: afectivo-motivacional Indicadores:

- Activación de la satisfacción por la investigación y la búsqueda de información como resultado de la dirección de la autogestión del conocimiento.
- Posibilidad de transmitir y exponer el contenido con fuerza, satisfacción y expresividad a partir de la búsqueda de información como resultado de la dirección de la autogestión del conocimiento.
- Vivencias de la búsqueda de información como resultado de la dirección de la autogestión del conocimiento que enriquecen su universo afectivo.

Dimensión: comportamental y creativa Indicadores:

- Agudeza de observación expresada en la extrapolación, exposición y valoración de criterios a partir de la búsqueda, procesamiento y sintetización de la información.

- Autonomía y originalidad al producir y asumir significados derivados de la dirección de la búsqueda de información como resultado de la dirección de la autogestión del conocimiento.
- Aprehensión de vías y mecanismos propios (personales) de interacción con la literatura científica y teórica existente desde una mirada plural.
- Actitud investigativa e inquisitiva ante la realidad científico-teórica existente.

Lo anterior implica que en el proceso de la formación inicial se deba:

- Sistematizar e intencionalizar la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la dirección de la autogestión del conocimiento
- Trabajar en el componente metodológico-educativo que articule la actividad pedagógica de todos los componentes del proceso: curricular, laboral e investigativo y extensionista.
- Emplear estrategias y propuestas para la dirección de la autogestión del conocimiento para la autogestión del conocimiento que posibiliten la creatividad.

Como resultado científico se implementó una estrategia de intervención centrada en:

1. La aceptación de la posibilidad de enriquecer los esquemas de conocimiento sobre la dirección de la autogestión del conocimiento, como modo de actuación profesional para el desarrollo de la cultura y la escritura.
2. La posibilidad de desarrollar estrategias relacionales más elaboradas que den la posibilidad no solo de aprender; sino aprender a pensar.
3. La activación personalógica, la pluralidad en la dirección de la autogestión del conocimiento que conduzca al estudiante hacia procesos cognitivos y afectivos más complejos a través de la producción personal sintetizada e intencional escrita relacionado con sus experiencias.

La **estrategia de intervención** para la dirección de la autogestión del conocimiento dirigida al desarrollo de la cultura y la escritura se concibe con dos direcciones cuyo hilo conductor es la relación educación–formación en que se atiende las capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes en interrelación con su futuro modo de actuación profesional. Las dimensiones e indicadores se concretan en el proceso formativo de los estudiantes de las carreras que se desarrollan en el CUM. Las actividades mediante la confrontación y el compartir con otros el estudiante deben mejorar la capacidad para procesar dicha información, con estrategias metacognitivas que se activan en función de las

necesidades y motivaciones estimulada por los propios estudiantes que conjuguen la capacidad y conocimiento.

Primera dirección: Esta dirección está asociada a la activación de los significados asociados a la dirección de la autogestión del conocimiento y la multiplicidad de relaciones de esta con la identidad nacional, la ética, las manifestaciones del pensamiento mediante acciones curriculares y extracurriculares; así como el desarrollo de estrategias de aprendizajes para el desarrollo de la cultura y la escritura.

Segunda dirección: Creación de condiciones bibliográficas para la dirección de la autogestión del conocimiento en el proceso pedagógico atendiendo a los cánones teóricos existentes. En el proceso de formación inicial la dirección de la autogestión del conocimiento para el desarrollo de la cultura y la escritura se concibe en el plano curricular y extracurricular.

A partir de las direcciones propuestas se analiza la factibilidad técnico-económica y la situación del CUM con la 1ra aplicación de la estrategia de intervención dirigida a la dirección de la autogestión del conocimiento para el desarrollo de la cultura y la escritura:

- Se contribuye a la socialización de la información por medio de la red de investigadores con participación del CUM y la SEDE Central Universidad de Matanzas.
- Articulación de la Innovación y Desarrollo Tecnológico en diferentes áreas de la pedagogía, la Agro-industria, la Contabilidad y las Finanzas, los estudios socio-culturales, El Derecho y los idiomas que contribuyan al desarrollo local.
- Optimización de los recursos humanos y de tiempo a favor de las transformaciones en la enseñanza a partir de la dirección de la autogestión del conocimiento para el desarrollo de la cultura y la escritura en todos los subsistemas sociales y municipales.
- Optimización en la introducción de los resultados investigativos de tesis de grado y maestría que tributan a la implementación de las transformaciones curriculares y al desarrollo local.

Efectos generados:

- Trabajo cooperado en función del perfeccionamiento en el Sistema Nacional de Educación que tiene incidencia en la enseñanza – aprendizaje a partir de la dirección de la autogestión del conocimiento para el desarrollo de la cultura y la escritura.

- Impacto social positivo en la formación inicial y permanente de los estudiantes.
- Formación de recursos humanos y digitales en la obtención de títulos académicos y grados científicos.

CONCLUSIONES

En síntesis se considera que al enfrentar dirección de la autogestión del conocimiento para el desarrollo de la cultura y la escritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor debe conocer las formas adecuadas de llevar a sus estudiantes hacia una activa participación en la construcción del conocimiento; íntimamente ligado a la práctica escrita de la lengua como medio de comunicación y recepción de ideas, utilizar los propios medios de la lengua para influir positivamente en la formación de la personalidad, donde se priorice el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la enseñanza de la escritura como habilidad comunicativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antich, R, et-al. (1988) Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La Habana. Editorial: Pueblo y Educación, pp.3 segunda reimpresión.
- Bakhtín, M. M. (1980). “Construcción del enunciado”, en Estudios Literarios Marxismo y Filosofía de la Lengua, Leningrado, (en ruso y bajo el pseudónimo de Voloshinov, V. N.), pp. 24.
- Bermello, G. (noviembre de 1986-enero de 1987). La comprensión de lenguas y su relación con el principio metodológico de consideración de la lengua materna. Boletín Informativo, Instituto Superior Pedagógico de Lenguas extranjeras “Pablo Lafargue”, La Habana, pp.-77.
- Calzado, D. (2004). Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor. Tesis en opción al título académico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. pp.16
- Chávez, J. (2005) Acercamiento necesario a la pedagogía general. Documento en soporte digital. Pp.3-19
- González, R G. (2009) La la clase de PILI. Teoría y Práctica. Editorial. Pueblo y Educación. Playa. Ciudad de La Habana, pp. 2-3-9-17-34-35.
- Kane, S. (2000). Essential guide to writing. The publishing Berkley group edition. 375 Hudson Street. New York. Julio, <http://www.penguininputnam.com>, pp. 25.
- La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19*
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

- Lotman, Y. (1979). "Semiótica de la cultura". Madrid. Ediciones Cátedra, pp.22
- MINED, Cuba: (2010). Modelo del profesional de la educación. Carrera: Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, Plan de Estudios D, pp. 3.
- Morley, D. (2007). The Cambridge Introduction to Creative Writing. Cambridge University Press. The Edinburgh Building, Cambridge CB2 8RU, UK Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York. www.cambridge.org/9780521838801. ISBN-13 978-0-511-28519-6 eBook (EBL) pp. 60.
- Passov, E. I. (1989). Osvoni kommunikatiunoi metodoki (Fundamentos de una metodología comunicativa), ED. Idioma Ruso, Moscú, pp. 218-219.
- Reder, M. (2006-07) Everything You Always Wanted to Know about Student Writing (but Were Afraid to Ask A publication of The Professional & Organizational Development Network in Higher Education. Volumen 18, Number 5 (www.podnetwork.org), pp. 2
- Vigotsky, L. S. (1964). Pensamiento y Lenguaje. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación, pp. 26; 60; 62,99.

MODELACIÓN APLICADA DE LA AUTORREGULACIÓN METACOGNITIVA INTERCULTURAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DURANTE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Autores: Dr. C. Jorge Luis Rodríguez Morell³⁶, M Sc. Rebeca de Armas Marrero.³⁷

RESUMEN

El trabajo valora los logros y deficiencias en la autorregulación consciente y proactiva de su aprendizaje por parte de estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua

³⁶ <https://orcid.org/000-003-1608-1493> Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor titular de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera (Alemán), investigador del proyecto Perfeccionamiento del aprendizaje y la formación de competencias en carreras de la Educación Superior en Matanzas, del cual es resultado el presente artículo. jorge.morell@umcc.cu

³⁷ <https://orcid.org/000-0001-8231-3462> Master en Ciencias de la Educación Superior, Profesora auxiliar, jefa de la disciplina Lengua Española y Cultura Cubana en la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera y de la disciplina Español para Extranjeros (ELE) en el Departamento de Español-Literatura, Facultad de Idiomas, Universidad de Matanzas, Cuba. rebeca.dearmas@umcc.cu

Extranjera (Alemán) y del Curso Avanzado de Lengua Española para No Hispanohablantes en la Universidad de Matanzas durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se argumenta un modelo para inducir el desarrollo consciente de la autorregulación metacognitiva intercultural durante el referido proceso, sus dimensiones e indicadores. Se valoran grosso modo los resultados cualitativos de aplicación del modelo en la práctica durante los cursos académicos 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018 y 2018-2019.

Palabras clave: autorregulación, aprendizaje, lenguas extranjeras, modelación metacognitiva-intercultural.

ABSTRACT

The paper discusses the achievements and still pending deficiencies in the level of conscious and proactive self-regulation of learning on the part of majoring students of the program in English with a Second Foreign Language, as well as those of the Non-Spanish speaking students taking the Spanish Language Advanced Course at the University of Matanzas. An intercultural metacognitive self-regulation model is thus proposed based on conscious induction, as well as its dimensions and indicators. The qualitative results of its rough experimental application during the 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018 and 2018-2019 academic years is discussed

Key words: self-regulation; learning; foreign languages; intercultural metacognitive modelling.

RÉSUMÉ

Le travail évalue les réalisations et les lacunes dans l'autorégulation consciente et proactive de leur apprentissage par les étudiants de la langue anglaise avec une deuxième carrière en langue étrangère (allemand) et le cours avancé d'espagnol pour les non-hispanophones à l'Université de Matanzas. pendant l'apprentissage des langues étrangères. Un modèle est soutenu pour induire le développement conscient de l'autorégulation métacognitive interculturelle pendant le processus référencé, ses dimensions et ses indicateurs. Les résultats qualitatifs de l'application du modèle dans la pratique au cours des années académiques 2015-2016 sont évalués grossièrement; 2016-2017; 2017-2018 et 2018-2019.

Mots clés: autorégulation, apprentissage, langues étrangères, modélisation métacognitive-interculturelle.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

La *autorregulación metacognitiva intercultural* por parte del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Amerstorfer, 2020; Haukas, 2018; Stephanou, 2017; Rodríguez, 2017; 2016; 2006; 2000; Schoenfeld, 1992; Zimmerman, 1990), puede definirse como un componente mental procesual necesario en el modo de actuación del sujeto que aprende, integrando conocimientos, habilidades, actitudes, valores y de otros componentes socio-contextuales, al adoptar una actitud conscientemente proactiva, autorreflexiva y autorreguladora en su propio proceso de aprendizaje.

Como rasgo particular de esta autorregulación, se evidencia que el aprendizaje de lenguas extranjeras es siempre un proceso de naturaleza macro-contextualmente intercultural, en la que el sujeto que aprende, y a menudo también el que enseña, operan sobre un objeto que es asimétrico a sus códigos comunicativos cotidianos propios y que responde a otro contexto sociocultural de realización. De hecho, de todo ello se deriva que la *cualidad intercultural múltiple del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras* (Rodríguez, 2016), se manifiesta como la contradicción fundamental particular de este proceso.

La armonización de la cualidad intercultural múltiple, como contradicción fundamental particular del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, concebida desde una perspectiva principalmente antropológico-comunicativa, con la visión psicológica vigotskiana de la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1996, 2015), implicaría fundamentar la idea de que en esta Zona compleja se ponen de manifiesto dos procesos interactivos mutuamente condicionados: primero, 1) un proceso de interacción social, interpersonal e intercultural, externa, que se definirá como comunicación educativa intercultural, sub-clasificable, a su vez, en atención a las diversas formas de interrelación del vínculo entre los sujetos en medio de la comunicación educativa intercultural, y entre estos y el objeto del conocimiento; y 2) un segundo proceso, paralelo y a la vez derivado del anterior, definible como asimilación intercultural-intracultural de los niveles y planos de la lengua y de las dimensiones discursivo-estratégicas y pragmáticas del habla, cuyo resultado final asimilado en el plano mental sería el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, a su vez, explicable como el conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades integradoras del sujeto acerca del sistema lengua-cultura de la

otredad, que le permite operar comunicativamente y con éxito, en, desde y hacia ella, a la vez que reafirmar y mantener su propia identidad lingüo y sociocultural enriquecida.

Es preciso comprender que la *cualidad intercultural múltiple* del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se puede manifestar en diversos contextos pedagógicos y didácticos en el nivel de educación superior cubano contemporáneo, lo cual complejiza aún más su abordaje. En el caso particular de la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba, esta última clasificación, se subdivide, particulariza y complejiza a través de las siguientes seis variantes:

1. Cuando los docentes nativos enseñan el idioma español como lengua extranjera o segunda lengua a un grupo lingüo-culturalmente homogéneo de estudiantes extranjeros. Este es el caso de la enseñanza del español, por ejemplo, a grupos universitarios de estudiantes chinos en Cuba.
2. Cuando los docentes nativos enseñan el idioma español como lengua extranjera o segunda lengua a un grupo lingüo-culturalmente heterogéneo de estudiantes extranjeros (asiáticos, árabes, africanos y caribeños) en el Curso Preparatorio Intensivo Estudiantes No Hispanohablantes.
3. Cuando los docentes cubanos, y por tanto, hispanohablantes, enseñan una lengua extranjera a un grupo lingüo-culturalmente homogéneo de estudiantes cubanos.
4. Cuando los docentes cubanos enseñan la lengua extranjera a un grupo lingüo-culturalmente heterogéneo de estudiantes cubanos y extranjeros procedentes de diversas nacionalidades (árabes, africanos, caribeños, asiáticos de diversos orígenes, etc.).
5. Cuando docentes extranjeros enseñan la lengua extranjera a un grupo lingüo-culturalmente homogéneo de estudiantes cubanos.
6. Cuando docentes extranjeros enseñan la lengua extranjera a un grupo lingüo-culturalmente heterogéneo, formado por estudiantes cubanos y extranjeros de diversas nacionalidades.

Por estos motivos, el desarrollo gradual de la *autorregulación metacognitiva intercultural* (AMI) del aprendizaje de lenguas extranjeras, debe ser, por tanto, un propósito compartido a partes iguales entre profesores y estudiantes, inmersos ambos en el proceso formativo, el cual, por demás, debe ser gradado de manera ascendente a medida que avanza el proceso.

Se parte, pues, del presupuesto de que en el área de las lenguas extranjeras será *siempre*

más productivo enseñar a aprender al sujeto con autonomía y aprovechamiento de todos sus recursos, que enseñar (y aprender) únicamente un determinado contenido específico dentro del espacio de tiempo limitado de una clase o conjunto de ellas.

No obstante, salvo muy contadas ocasiones, todavía se observa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras una mayor concentración de los docentes en desmenuzar el contenido específico que enseñan a sus estudiantes en clases, que, en crear en estos hábitos de autonomía, autorreflexión y autorregulación crítica y consciente, así como de avance auto-planificado en su propio aprendizaje de la lengua que se han propuesto, (o que le han planificado) estudiar.

Consecuentemente, también se observa en los estudiantes, a menudo, una actitud predominantemente de espera cómoda y recepción acrítica del contenido lingüístico y comunicativo, a partir de cuyos sistemas de ejercicios, siempre elaborados y orientados por el docente, comienzan a actuar de manera, a ratos muy cautelosa, o más desembrozada, en dependencia del rendimiento y aptitudes de cada estudiante o grupo de estos. No se evidencia en estos aun, sin embargo, como rasgo predominante en su actuación, “salir solos a buscar el conocimiento y a desarrollar la referida capacidad autorreguladora”, a plantearse problemas comunicativos reales y a buscar por sí mismos las vías para intentar resolverlos.

Con respecto a lo anteriormente expuesto, la consulta de la bibliografía internacional permite constatar que los seguidores clásicos de la obra vigotskiana, por su parte (Galperin, 2014; Leontiev, 2015; Talizina, 2008) entre otros, continuaron el aporte del gran psicólogo bielorruso y soviético, con el desarrollo de la importante teoría de la formación por etapa de las acciones mentales y los conceptos. Sin embargo, esta es también una teoría vista desde la universalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, no desde la particularidad humana, real, objetivo-subjetiva y operacional contextualizada del sujeto real y concreto que aprende al enfrentarse al objeto del conocimiento, modificándolo a este y modificándose a sí mismo.

En la actualidad, otras investigaciones se han concentrado en la elaboración de modelos de aprendizaje en la educación superior, específicamente para el contexto de interacción a través de las computadoras (Wilkinson, 2014), e incluso, extendiendo la visión de metacognición no solo al aprendizaje individualizado, sino a los contextos cooperados de aprendizaje en línea (Fisher, 2018), lo cual es un componente importantísimo de este

necesario modelo general y una contribución notable al mismo, sobre todo en las condiciones de aprendizaje contemporáneo.

Sin embargo, su propuesta no agota las necesidades y requerimientos de una modelación más general, y abarcadora de la esencia de la actividad de estudio en la educación superior, partiendo de la actuación del individuo y del desarrollo de sus procesos mentales e intelectuales, mediante la actividad humana (Ramos Serpa, 1996), enmarcada en las especificidades del contexto sociocultural y cognitivo donde se ubica. Las citadas fuentes tampoco estudian ni toman en cuenta, al propio tiempo, las regularidades y especificidades que aportan los elementos biogenéticos y neuronales (Fuentes y Álvarez, 2002; Ortiz Ocaña y Álvarez, 2009, 2011, 2012, 2013) del individuo que aprende, (generalmente un individuo en tránsito entre la fase terminal de la adolescencia y el comienzo de la juventud temprana) a su *modo de actuación cognoscitivo* durante la actividad de estudio en el nivel superior.

Sobre la base del estado del arte anteriormente valorado, durante el desarrollo de la presente investigación se formularon las invariantes indicadoras del grado de desarrollo de la autorregulación metacognitiva intercultural durante el aprendizaje de lenguas extranjeras (*identificación, movilización del conocimiento declarativo y condicional, enfrentamiento operacional auto-monitoreado al nuevo conocimiento objetal y sus antecedentes, y constatación crítica del resultado del aprendizaje / y / control y ejecución de ajustes y correcciones sobre el curso anterior y subsiguiente de la actividad*).

2. Desarrollo de la experiencia práctica de generalización del modelo en el PEA de los procesos escogidos:

Basada en estas consideraciones, la presente ponencia muestra los resultados comparados de dos experiencias de generalización del resultado científico de modelación metacognitiva intercultural del aprendizaje de la lengua inglesa y la española, en cuanto al tema específico del estudio, comprensión y construcción de la voz pasiva en lengua española y en lengua inglesa, en todos los tiempos verbales, de la lengua, respectivamente por parte de estudiantes que estudian ambas lenguas como lengua extranjera. La experiencia se aplicó a estudiantes cubanos del curso preparatorio, segundo y quinto años de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera (Alemán), y también a estudiantes extranjeros de orígenes culturales diversos (africanos de habla inglesa, francesa, árabes, asiáticos y eslavos) y del curso avanzado en lengua española para estudiantes no hispano-

hablantes en la Universidad de Matanzas durante los cursos 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019. La experiencia fue llevada a cabo por los autores del presente trabajo como prueba de ejecución y generalización de esta tarea, formando parte del proyecto de investigación científica *Perfeccionamiento del aprendizaje y desarrollo de competencias en la Educación Superior en Matanzas*.

El subsistema práctico del modelo elaborado representa la orientación práctico-operacional específica del modo de actuación de docentes y estudiantes, con el objetivo de poder implementar el modelo en la práctica, con un carácter objetual concreto correspondiente a un área común del conocimiento dentro de la formación inicial del pregrado en la Universidad objeto de estudio escogida para su puesta en práctica en fase de prueba de factibilidad. Este subsistema está compuesto por:

Instrumento de implementación, contenido de:

- El recuadro K-W-L, desarrollado a fines de los 80 por la profesora y autora norteamericana Dona Ogle (Ogle, 1985) y de gran utilidad para el desarrollo del pensamiento auto-reflexivo, autorregulador, crítico, autocrítico, la metacognición intercultural y el aprendizaje autónomo en sentido general.
- Una Tarjeta de Estudio Conceptual: que grafica de modo sintetizado las invariantes de la autorregulación metacognitiva intercultural durante el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Superior.
- Una Tarjeta de Estudio Operacional del modo de actuación socio-cognoscitivo, afectivo-motivacional y metacognitivo comportamental: que orienta, desde su propia perspectiva como sujeto del aprendizaje, la realización, seguimiento y ajuste de sus propios procesos de auto-planificación, autorreflexión y autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante durante la realización de la actividad de estudio.
- Un set de preguntas elaboradas didácticamente por el docente para correlacionar y asociar los contenidos sintetizados y esquematizados en el cuadro y las tarjetas con los pasos de concentración, recepción por los sentidos y procesamiento mental progresivo de los estudiantes con respecto al contenido de la asignatura en cuestión □ Orientaciones procedimentales particulares con respecto a la interacción didáctica del docente y los estudiantes a través de las tarjetas de estudio. -Desarrollo del subsistema práctico del modelo:

□ Tarjeta de Estudio Conceptual: que grafica de modo sintetizado las invariantes de la autorregulación metacognitiva intercultural del aprendizaje de lenguas extranjeras. El docente debe orientar el proceso de actividad de estudio, como parte del contenido mismo del contenido que imparte, desde un inicio, dedicando un tiempo de calidad a esta orientación, antes de comenzar el contenido del programa. Al hacerlo debe auxiliarse primeramente del recuadro K-W-L desarrollado por Dona Ogle. Se trata de una hoja de papel en la que el estudiante traza, junto con el docente quien lo hace sobre la pizarra, dos líneas centrales paralelas y verticales, dejando formar entre ellas tres columnas. La primera columna será encabezada encima con el título “K” (del inglés, Known, y que se refiere a “lo que ya sé. La segunda columna será encabezada con el título “W” (del inglés What, “qué”; o lo que es decir, “lo que quiero aprender”, y la tercera columna, con el título “L” (del inglés Learned, queriendo significar: “cómo lo aprendí”. Obviando la lengua extranjera, la nomenclatura del recuadro es perfectamente traducible al español, con el mismo sentido; o sea: “C” (“lo que ya conozco del tema”); “Q” (¿qué es lo que realmente me interesaría conocer como aspectos novedosos del mismo”?, y, por último, “A” (cómo lo he hecho y cuánto he aprendido realmente del tema después de la clase?”

Como puede apreciarse, este instrumento combina la movilización del conocimiento precedente, cumpliendo preceptos del aprendizaje significativo de David Ausubel (Ausubel, 1985, 2002) con elementos de la motivación por el nuevo conocimiento, predecible en alguna medida, pero aún desconocido. A la vez, constituye el primer diagnóstico del estado de partida del estudiante que pueda recibir el profesor en los comienzos de un tema, programa, unidad, etc. Esta parte del proceso deberá ser acompañada, guiada y motivada por las preguntas del docente, para estimular el razonamiento de los estudiantes. *Por ejemplo, supóngase que, dentro de las disciplinas seleccionadas de Lengua Española y de Lengua Inglesa, respectivamente, para cada uno de los tipos de cursos y procesos educativos, por separado, antes referidos, el profesor va a tratar el controvertido tema gramatical del reconocimiento, comprensión y producción de la voz pasiva, en cada caso, desde un enfoque comunicativo, y entonces motiva y guía la clase, preguntando así a los estudiantes:*

- ✚ *¿Qué recurso emplea el hablante cuando desea dejar claro a sus interlocutores que la acción que va a expresar es más importante en su percepción que su ejecutante, al menos en ese momento del discurso?*
- ✚ *¿Dónde y cuándo (en qué tipo de situaciones comunicativas y textos) es más común observar el empleo de la voz pasiva y en cuáles no?*
- ✚ *¿Qué particularidades tiene el empleo y no empleo de la voz pasiva en español? ¿En qué se diferencia de las del inglés?*

Los estudiantes comenzarán a llenar las primeras dos columnas del recuadro en sus respectivas hojas de papel, pero a la vez, las preguntas realizadas por el docente van moviendo su pensamiento y aproximándolo a una zona de potencial predicción del tipo de conocimiento que aún no dominan. El docente podrá seguir motivando esa parte con nuevas preguntas, del tipo:

- ✚ *¿Qué se mantiene como aspectos estables y qué se modifica al expresar ideas en voz pasiva en presente, pretérito, futuro, participio pasivo y en los tiempos continuados o progresivos?*
- ✚ *Sabían Ud. ya, acaso, que existen varias y diferentes clasificaciones de los métodos de enseñanza-aprendizaje desde diversos criterios, varios de ellos aun coexistentes en la actualidad?*
- ✚ *¿Cuáles o cuál de ellos creen Uds. Que sean o sea el más acertado y por qué?*

Cada estudiante deberá recibir una tarjeta de estudio impresa, como instrumento con el que trabajará en clases, de modo sistemático. El profesor explicará a los estudiantes, que dentro de estos descriptores de operacionalización del modo de actuación durante la actividad de estudio orientada a un mejor aprendizaje, ellos se deberán identificar, a medida que efectúan la lectura de la tarjeta y la analizan y discuten en detalle, bajo la guía y las preguntas orientadoras del profesor, con la función del “sujeto”, pues se refiere a ellos, a su papel, como “sujetos del conocimiento” o “sujetos activos del aprendizaje”.

Dimensiones, invariantes-indicadoras y descriptores operacionales del modo de actuación durante la autorregulación metacognitiva intercultural del aprendizaje de la estructura gramatical tomada como ejemplo en ambas lenguas, según el subsistema metodológico y el subsistema práctico del modelo elaborado.

Se trata, entonces, según se proyecta el presente modelo en su subsistema práctico, de que el profesor lea detenidamente la primera parte de la tarjeta de estudio operacional y, a la vez, haga pausas en las que explique a los estudiantes que las siete categorías ya valoradas, están entrelazadas por signos de más/menos indicando la posibilidad de más/menos preparación consciente y activa del estudiante para abordar la próxima inmediata categoría que se hilvana en esta especie de algoritmo verbal. De ese modo, se podrá analizar colectiva a individualmente en el aula donde están los puntos de menor preparación que requieren mayor nivel de trabajo y de actividad de estudio y autorregulación consciente, así como los aspectos más y mejor logrados ya, los cuales deben ser sedimentados y reforzados de modo consciente primeramente, hasta que se hagan asimilados por el plano más interno de la mente. Esta tarjeta de estudio se proyecta del siguiente modo general:

La lectura de este algoritmo verbal general con sus siete categorías y sus relaciones intermedias de más/menos desarrollo de los mecanismos, socio-cognoscitivos, afectivo-motivacionales y metacognitivo-comportamentales, sería la siguiente:

1. (*Identificación* →) (1) “Yo sujeto activo del conocimiento;
(*asunción protagónica* →) (2) “consciente de mi tarea frente al aprendizaje de la voz pasiva en lengua (española) (inglesa)”;
2. (*movilización del conocimiento declarativo y condicional* →) (3) “consciente del empleo frecuente de esta estructura en textos científico-técnicos y político-sociales, etc, y por tanto, con implicaciones importantes en mi proceso de aprendizaje del idioma y de otras ciencias; estoy motivado; activando conocimientos precedentes; reflexionando críticamente sobre mis acciones cognoscitivas previas y previstas”;
3. (*activación preparatoria de la experiencia operacional o procesual* →) (4) “predigo; monitoreo; evalúo; tomo decisiones”;
4. (*enfrentamiento operacional auto-monitoreado al nuevo conocimiento objetal y sus antecedentes* →) (3) “con respecto a este objeto del conocimiento linguo-comunicativo; / sobre el contexto específico de su aprendizaje en mi PEA; / y sobre los medios auxiliares que me ayudarán a acceder a él”.
5. (*constatación crítica del resultado del aprendizaje* →) (6) constato reflexivamente por etapas y de modo integrador, el resultado de mi proceso de aprendizaje.

6. (control y ejecución de ajustes y correcciones sobre el curso anterior y subsiguiente de la actividad →) (7) me autoevalúo, retrocedo y hago correcciones en cualesquiera de los puntos anteriores del curso de mi actividad, y / prosigo su desarrollo, hasta dar cumplimiento final a la tarea de aprendizaje planteada...)

3. *Discusión de resultados obtenidos:*

La utilización por parte de los estudiantes de las tarjetas de estudio como ayudas auxiliares, se fue retirando de manera gradual, en la misma medida en que los estudiantes fueron demostrando la interiorización progresiva del mecanismo de autorregulación, el cual dio muestras de una sistematización creciente, aun cuando no exenta de dificultades en algunos casos, dada la propia dinámica y complejidad del proceso de aprendizaje en la práctica, cuya riqueza es siempre más compleja en este plano que en la elaboración teórico-metodológica de los constructos que la guían.

No obstante, como se puede apreciar en el recuadro que más adelante sintetiza los resultados cualitativos de este proceso, sobre la base del análisis del comportamiento promedio de las invariantes- indicadores y de los descriptores del modo de actuación operacional de los estudiantes, según se han formulado en la presente investigación para la autorregulación metacognitiva intercultural del aprendizaje, las mayores dificultades persistieron en las invariantes indicadoras de la *asunción protagónica* y en la *movilización del llamado conocimiento declarativo y condicional* que deben acompañar a los procesos de autorreflexión y autorregulación del propio aprendizaje por parte del estudiante.

Una diferencia particular observable comparativamente entre los estudiantes cubanos que aprendían inglés en la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera y los extranjeros del grupo con composición multicultural, que incorporaban habilidades comunicativas en lengua española, fue que estos últimos disfrutaban de una inmersión completa prolongada en el medio linguo-comunicativo de habla hispana, cuya lengua estudiaban bajo la guía de profesores hablantes nativo de esa misma lengua, mientras que los primeros estudiaban una lengua extranjera en un medio hispanohablante y guiados por profesores cubanos también, quienes aunque especialistas del inglés como lengua extranjera, no son hablantes permanentes de esta lengua en su medio sociocultural cotidiano.

Otro elemento de significación a destacar en el caso del grupo multinacional y multicultural de estudiantes no hispanohablantes que estudiaban la lengua española fue la relativa rapidez con la que el factor inmersión linguo-cultural en el medio social y hispano-hablante el factor necesidad, parecen haber influido en la negociación acelerada y generalmente exitosa de las diferencias lingüísticas y culturales entre los diversos miembros del grupo, y en su relativa homogenización operacional, a fin de poder enfrentar, unidos hasta donde fuera posible, una tarea que evidentemente era la misma y la más importante para todos ellos en su nuevo medio de inserción y estudios universitarios.

Más allá de las particularidades y diferencias ya expuestas anteriormente, en el grado y rapidez del desarrollo de los mecanismos de autorregulación metacognitiva intercultural entre el grupo de estudiantes cubanos que estudiaban Lengua Inglesa como carrera y los estudiantes extranjeros inmersos en el curso avanzado en idioma español para no hispanohablantes, los resultados obtenidos a partir de la prueba de factibilidad de la estrategia metodológica elaborada para la implementación del proyecto, que se desarrolló a partir del curso académico 2014/2015, muestran un incremento progresivo en todos los indicadores cualitativos definidos para medir la asimilación de las invariantes de la autorregulación metacognitiva intercultural, hacia el fin de la etapa de prueba (2018-2019), al contrastar el punto de partida, al comienzo del período seleccionado, con el resultado obtenido al final de este proceso de aplicación.

CONCLUSIONES

El aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Superior posee una complejidad adicional debido a su carácter marcadamente intercultural, que sugiere la necesidad de una modelación didáctica metacognitiva que sirva de herramienta oportuna al estudiante acerca de cómo optimizar su autorreflexión y autorregulación consciente de su propio proceso de aprendizaje.

La literatura internacional y nacional sobre el tema de la autorregulación y la metacognición en el aprendizaje, aunque abundante y diversa, es aún insuficiente con respecto a las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que se precisa modelar teórica y metodológicamente varios aspectos de estas particularidades, lo cual se aborda en la sección teórica inicial de la presente ponencia.

La experiencia de aplicación y generalización práctica del modelo elaborado, a través de guías y tarjetas de estudio, con estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera (Alemán) y con estudiantes del Curso Avanzado de Idioma Español para No Hispanohablantes, respectivamente, llevada a cabo en la Universidad de Matanzas durante los cursos académicos 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019 corroboraron la pertinencia del modelo didáctico elaborado y su utilidad como guía teórico-metodológica en el proceso de perfeccionamiento de la autorreflexión y la autorregulación consciente del aprendizaje.

De modo similar, esta experiencia antes referida, sugirió la necesidad de adecuar y perfeccionar constantemente las tarjetas y guías, de acuerdo con la especificidad de los contenidos lingüo-comunicativos que se estudian y los nuevos contextos de aprendizaje, propiciando así la interiorización del modelo visualizado y de sus invariantes, hasta que estos formen parte consciente y permanente del modo de actuación del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Amerstorfer, Carmen M. (2020). The dynamism of strategic learning: Complexity theory in strategic L2 development. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz SSLT 10 (1). 2020. 21-44 <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.2> <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt>.
- Fisher, Linda. (2018). “‘Emotion Recollected in Tranquility’: Blogging for Metacognition in Language Teacher Education.” In *Metacognition in Language Learning and Teaching*, edited by Åsta Haukås, Camilla Bjørke, and Magne Dypedahl. New York: Routledge.
- Fuentes Rodríguez, Homero, Ilsa B. Alvarez Valiente (2002): La formación por la contemporaneidad: modelo holístico-configuracional de la didáctica en la Educación Superior. En: *cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/.../rev5.[Consulado, 8 de diciembre, 2015]*.
- Galperin, P. Y., Y Pan tina, N. C. (2014). El hábito motor en dependencia del tipo de orientación en la tarea. Resumido en: Reflejo de orientación y actividad orientadora de búsqueda, Moscú: A. P. N., 1958 (en ruso).

- Haukås, Åsta. (2018). "Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview." In *Metacognition in Language Learning and Teaching*, edited by Åsta Haukås, Camilla Bjørke, and Magne Dypedahl. New York: Routledge.
- Leontyev, A.N. (2015): Problemas del desarrollo psicológico. Moscú: Universidad de Moscú (en ruso).
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2009): Neurodidáctica; cerebro , curriculum y mente humana. Ediciones Litoral, Bogotá.
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2012): Desarrollo de las configuraciones cognitivas y afectivas del ser humano: la educación basada en la mente y el cerebro. ISBN Acabado en rústica: 9789589897027.
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2011): Neuroeducación: ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes. Ediciones U, Colombia.
- Ortiz Ocaña. Alexander (2013): El pensamiento configuracional, Presentacion en power point. En: Slideshare, <http://es.slideshare.net/rubenero/el-pensamiento-configuracional> [Consultado, 15 de abril, 2014].
- Rodríguez Morell, Jorge Luis (2020). Education for Multi and Intercultural Communication at the EFLI Major Programs in Cuban universities: the curriculum design. Paper presented at the ILT Forum in Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Rodríguez Morell (2016). Ciencias de la educación, interculturalidad y formación humanística en la Educación Superior cubana, caribeña y latinoamericana contemporánea. UNIANDES Y Editorial Jurídica del Ecuador. Quito.
- Rodríguez Morell, J. (2011)..Toward the development of a metacognitive intercultural communicative competence in the education of students of interpreting: general theoretical/ pragmatic foundations. In: *Translation & Interpreting Research* Vol 3, No 1 (2011). trans-int.org.
- Rodríguez Morell, Jorge Luis (2006): Hacia una educación humanista en la formación de comunicadores interculturales. En: Revista Cubana de Educación Superior. No. Xxvi, mayo-agosto, 2006.
- Rodríguez Morell, Jorge Luis (2000). Estrategia pedagógica para el desarrollo del autocontrol de la comprensión y la re-expresión intercultural en la formación de traductores e intérpretes. Tesis doctoral. C.E.P.E.S.-UH, La Habana.

- Schoenfeld (1992): Teaching mathematical thinking and problem solving. In L. Resnick & Kopley (Eds.): *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research/* Alexandria, V.A.: The Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 83-103.
- Stephanou, Georgia, Maria-Helena Mpiontini (2017). Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects.
- Talizina, Nina (2008). *Psicología Educacional*. Editorial Progreso, Moscú.
- Vigotsky, Lev (1996): *Pensamiento y Lenguaje*. Edit. Revolucionaria, La Habana.
- _____ (2015). *The development of Higher Psychological Processes*. Elsevier. Amsterdam.
- Wilkinson, M. (2014): *Metacognition and on-line self-regulation of interactions* Elsevier. New York.
- Zimmerman, Barry J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. En: *Educational Psychologist* 21 (1), 3-17 Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

**SISTEMA DE EJERCICIOS PARA MEJORAR LA PRONUNCIACIÓN EN
LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE LA
CARRERA CONSTRUCCIÓN CIVIL DEL POLITÉCNICO PRIMITIVO
FILGUEIRAS RODRÍGUEZ CÁRDENAS**

Autores: Lic Sahay Ochoa Ponce de León³⁸, Dr. José Alfonso Melis Santana³⁹

RESUMEN

La investigación se desarrolló por la necesidad de atender las dificultades manifestadas en el proceso de la pronunciación sonora en Lengua Inglesa en estudiantes de Tercer Año de la

³⁸ <https://orcid.org/0000-0003-2922-0413> Lic. en Lengua Inglesa. Profesor Instructor Universidad de Ciencias Médicas Matanzas. sahyochoa@gmail.com

³⁹ <https://orcid.org/0000-0002-7514-3618> Especialista de I Grado en MGI y Anatomía Humana. Profesor Asistente. Universidad de Ciencias Médicas Juan Guiteras Gener. Matanzas. Cuba joseam.mtz@infomed.sld.cu

Carrera Construcción Civil de la Politécnica Primitivo Filgueiras Rodríguez en el Municipio de Cárdenas, se ha observado que algunos estudiantes no son capaces de pronunciar correctamente el sonido / θ / del sistema fonológico de la Lengua Inglesa, y por tanto ,logran una comunicación adecuada El objetivo planteado fue la elaboración de un sistema de tareas para mejorar la pronunciación del sonido / in / en Lengua Inglesa en los alumnos de la Carrera de Construcción Civil que permitiera al profesor de esta asignatura dirigir el correcto desarrollo de la comunicación alumno-. El estudio se realizó a partir de un diagnóstico en el proceso de pronunciación de la lengua inglesa en el aula, caracterizando las insuficiencias que presentaban los estudiantes en este proceso. En la investigación se utilizaron métodos teóricos como: el histórico-lógico, el análisis -síntesis, el inductivo-deductivo, el modelado y el enfoque sistémico. Entre los métodos del nivel empírico se utilizaron: observación, el análisis de documento, encuesta y entrevista. De los métodos estadístico-matemáticos se utilizó: el método descriptivo. A partir de la aplicación integrada de los métodos antes mencionados, se pudo evaluar la efectividad del sistema de ejercicios.

Palabras clave: Sistema de tareas, pronunciación, lengua inglesa, sistema de actividades

ABSTRACT

Was the investigation developed by the necessity of assisting the difficulties manifested in the process of the sound pronunciation in English Language in students of Third Year of the Primitive Polytechnician's Career Civil Construction Filgueiras Rodríguez in the Municipality of Cárdenas, has it been observed that some students are not able to pronounce the sound correctly /θ / of the phonological system of the English Language, and therefore, they achieve an appropriate communication. The outlined objective it was the elaboration of a system of tasks to improve the pronunciation of the sound / in / in English Language in the students of the Career of Civil Construction that it allowed the professor of this subject to direct the correct development of the communication student-student. The study was carried out starting from a diagnosis in the process of pronunciation of the English language in the classroom, characterizing the inadequacies that the students presented in this process. In the investigation theoretical methods were used as: the historical-logical one, the analysis - synthesis, the inductive-deductive one, the modeling

one and the systemic focus. Among the methods of the empiric level they were used: observation, the document analysis, interviews and he/she interviews. Of the methods statistical-mathematician it was used: the descriptive method. Starting from the integrated application of the methods before mentioned, you could evaluate the effectiveness of the system of exercises.

Key words: System of tasks, pronunciation, English language, system of activities.

RÉSUMÉ

Introduction Est-ce que l'enquête a été développée par la nécessité d'aider les difficultés manifestée dans le processus de la prononciation saine dans Langue anglaise dans étudiants de Troisième année de la Carrière du Polytechnicien Primitif Construction Civile Filgueiras Rodríguez est-ce qu'il a été observé dans la Municipalité de Cárdenas, que quelques étudiants ne sont pas capables de prononcer le son correctement /? / du système phonologique de la Langue anglaise, et par conséquent, ils accomplissent une communication appropriée L'objectif esquissé il est-ce que l'élaboration d'un système était de tâches pour améliorer la prononciation du son / dans / dans Langue anglaise dans les étudiants de la Carrière de Construction Civile qu'il a autorisé le professeur de ceci sujet à direct le développement correct de l'étudiant de l'étudiant de la communication. Matériaux et méthodes L'étude a été porté dehors commencer d'un diagnostic dans le processus de prononciation de la langue anglaise dans la classe, en caractérisant les insuffisances que les étudiants ont présenté dans ce processus. Dans l'enquête les méthodes théoriques ont été utilisées comme: l'historique logique, l'analyse - synthèse, le par induction déductif, le modelant et le centre systémique. Parmi les méthodes du niveau empirique ils ont été utilisés: observation, l'analyse du document, entrevues et il/elle entrevues. Des méthodes mathématicien statistique qu'il a été utilisé: la méthode descriptive. Conclusions: Commencer de l'application intégrée des méthodes auparavant a mentionné, vous pourriez évaluer l'efficacité du système d'exercices.

Mots de la clef: Système de tâches, prononciation, langue anglaise, système d'activités

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido objeto de disímiles investigaciones a lo largo del tiempo. Los estudios acerca de cómo se enseñan y se aprenden las lenguas han ido progresando, cambiando de orientación en función de los

diferentes estadios del desarrollo científico intelectual y de las necesidades que exige el desarrollo social. Las lenguas como fenómeno social evolucionan y se desarrollan.

Según la consideración de Benítez (2007) el inglés no solo ha evolucionado en relación con su extensión en el mundo, sino que, como consecuencia, se han modificado los perfiles sociolingüísticos de quienes lo estudian, de quienes lo enseñan y por supuesto de quienes lo aprenden. En los inicios del tercer milenio, el desarrollo científico-tecnológico, la globalización como fenómeno social y el ingente desarrollo de las tecnologías de la comunicación han propiciado un contexto diferente para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. En todos los procesos de enseñanza-aprendizaje se habla hoy en términos de eficiencia, lograr un aprendizaje eficiente de una lengua extranjera implica indudablemente la habilidad de utilizar la lengua que se aprende con fines comunicativos reales.

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido considerada desde hace varias décadas un componente importante en los programas de estudio de la Docencia Técnica Profesional orientada a formar profesionales en las diferentes áreas del conocimiento, los estudios mostraron que el aprendizaje de una lengua extranjera impacta directamente en la formación de los estudiantes al permitir para ampliar su visión del mundo, conocer otras culturas, tener acceso a otro código lingüístico e incluso comprender mejor los mecanismos de su propia lengua materna., en la carrera de Construcción Civil están establecidas las habilidades necesarias para desarrollar en los estudiantes la comunicación profesional en Idioma Inglés, que les permitan difundir los avances de la ciencia en nuestro país , intercambiar conocimientos con profesionales de todo el mundo, acceder a las tecnologías y la información más actualizada para armonizar con los cambios que ocurren en el mundo laboral y científico.

Durante el curso académico 2017-2018 en estudiante de Tercer Año de la Carrera de Construcción Civil de la Politécnica Primitivo Filgueiras Rodríguez del Municipio de Cárdenas, se ha observado que los estudiantes no pronuncian correctamente el sonido / θ / presente en el sistema fonológico del Idioma Inglés y por tanto no son capaces de lograr una pronunciación eficiente, Por tal motivo, la presente investigación se orientó hacia el problema científico: ¿Cómo contribuir a mejorar la pronunciación del sonido / θ / presente en el sistema fonológico del Idioma Inglés en estudiante de Tercer Año de la Carrera de

Construcción Civil de la Politécnica Primitivo Filgueiras Rodríguez del Municipio de Cárdenas?

El objetivo se concretó en Diseñar un sistema de tareas para contribuir a mejorar la pronunciación del sonido / θ / presente en el sistema fonológico del Idioma Inglés en estudiante de Tercer Año de la Carrera de Construcción Civil de la Politécnica Primitivo Filgueiras Rodríguez del Municipio de Cárdenas

DESARROLLO

Según Bartolí (2005), para la mayoría de investigadores de lenguas como Brown (1992); Encina (1995); Dieling y Hirschfeld (2000) la pronunciación no es solo la producción sino también la percepción de los sonidos del habla. Cantero (2003) llama pronunciación a la producción y a la percepción del habla, para ambos autores la pronunciación es en primer lugar la producción y la recepción de los sonidos del habla. En segundo lugar, el sonido es significativo porque se utiliza para conseguir significado en contextos de uso. En este caso, criterio que es compartido por los autores del presente trabajo, podemos hablar de pronunciación con referencia a los actos de habla.

Si la pronunciación es defectuosa exigirá una atención permanente por parte del interlocutor o de los interlocutores, que podrían cansarse, perder la paciencia o incluso burlarse de la pronunciación o de los esfuerzos del hablante por hacerse entender. En cambio, como indican Cortés (2002) y Dieling y Hirschfeld (2000) una buena pronunciación supondrá una mayor aceptación por parte de los nativos. Salazar (2013) relacionado con la adquisición de buena pronunciación en inglés, considera que muchos estudiantes tienen temor al hablar porque no se sienten seguros de sí mismos, ni preparados; por lo tanto, no se sienten capaces de entablar una comunicación espontánea con hablantes nativos, docentes y compañeros de clase, debido a la dificultad que esto les causa y porque piensan que no tienen aún, las herramientas necesarias para enfrentar esta clase de actividades de comunicación.

Para Bartolí (2005) a pesar de los avances e innovaciones que se han producido en la enseñanza de LE, la pronunciación sigue estando desatendida y no recibe el tratamiento adecuado. Debido en parte a que los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en el enfoque comunicativo o en el más reciente enfoque por tareas, porque, por un lado, carecen de materiales ya que no ha habido propuestas de integración de la

pronunciación en estos enfoques y por otro, los manuales y actividades existentes no desligan pronunciación de corrección fonética y por tanto, su integración en la clase comunicativa es imposible y sólo puede presentarse como un anexo o apéndice que no guarda ninguna relación con el desarrollo, contenido y enfoque de las clases.

En consecuencia, la pronunciación sigue siendo la asignatura pendiente de la enseñanza de las lenguas extranjeras, dificultad evidenciada por Cantero (1999), al plantear que, a pesar de que el enfoque comunicativo tiene entre sus objetivos potenciar la comunicación oral, no se producen los resultados que serían de esperar porque los docentes no saben cómo integrar la pronunciación en la clase comunicativa.

De modo que la pronunciación se trabaja poco para así evitar, el uso de métodos y recursos de tipo conductista que ya han sido superados en otros ámbitos de la enseñanza, problema que mantiene su vigencia, resaltado por Trujillo en el 2020 al identificar en su ámbito de formación, que el tiempo dedicado a la pronunciación en la clase de inglés es insuficiente, a pesar de que los profesores coinciden que se le debe prestar atención especial, los profesores no llevan al aula actividades encaminadas a resolver los problemas de pronunciación y colaboración, lo que conlleva a que los estudiantes tienen grandes dificultades al discriminar los sonidos, así como para producirlos, teniendo grandes dificultades en la pronunciación, elemento esencial en la comunicación Trujillo (2020)

Malo (2014), considera que la primera barrera que encuentra el estudiante en el aprendizaje de la lengua, es que descubre que el inglés es un idioma bastante difícil de comprender pues no se pronuncia como se escribe y que un mismo sonido, especialmente los vocálicos, pueden reflejarse de formas diferentes en la lengua escrita. Unido a que posee un sistema de vocales extenso, la pronunciación de la vocal correcta presenta grandes problemas, sobre todo a los hablantes de una lengua que posee un sistema vocálico corto, como en el caso del español, tiene un número elevado de fonemas vocálicos, 20 (12 vocales puras y 8 diptongos), frente a nuestras cinco vocales, y tiene un sonido irreconocible e ignorado para el español, la schwa /ə/, presente en casi todas las palabras. Además, otra de las diferencias sería la distribución de los fonemas en el espacio vocálico, esto quiere decir, que, si el castellano concentra todas sus unidades en la periferia del diagrama, el inglés presenta fonemas centrados. Por ejemplo, las vocales /ɜ:/ o /ə/ inglesas, ocupan el mismo espacio en el centro del diagrama. Considera, que para corregir los errores de pronunciación se deben

tener en cuenta dos factores, el lugar de articulación de una consonante, que sería el punto que refleja el lugar exacto de contacto donde se produce una obstrucción en la cavidad vocálica entre un articulador activo como puede ser la lengua y una zona pasiva de la propia cavidad como puede ser la parte superior de la boca. Siguiendo este criterio distingue 8 grupos diferentes, y El modo de articulación, que tiene que ver con la forma en la que los articuladores como pueden ser los órganos del habla como por ejemplo la lengua, labios y paladar, interactúan al realizar un sonido del habla. Donde distingue 6 grupos diferentes-

Para el caso particular del sonido objeto de esta investigación, /θ/ sonido dental sin voz con una pronunciación similar a la /z/ en el español. Que siempre coincide con el doble grafema <th>: “think”, “thank”, “thin”, “cathedral”, “birthday”, “Thursday”, “fifth”, “truth”, etc, que no es siempre pronunciado como /θ/: “the”, “these”, “though”, “with”, “breathe”, etc, y que se confunde con el sonido /ð/ que es un sonido dental vocálico que no existe en el español y en muchos casos este es el sonido del doble grafema <th>.

Este mismo autor recomienda para ayudar en la pronunciación poner la punta de lengua contra la parte posterior de los dientes superiores, dejar el aire pasar mientras se exhala, no usar la voz, quizás la punta de la lengua sobresalga entre los dientes superiores e inferiores, el paladar blando se eleva. /θ/ es muda y fuerte. /ð/ es sonora y suave. /ð/ dejar de sonar al final de la palabra Para pronunciar el sonido /θ/ debemos tocar nuestros dientes con la lengua. En cambio, para pronunciar el sonido /ð/ pegaremos la lengua entre nuestros dientes. Malo (2014)

En el Marco Común Europeo (MCE) de referencia (Consejo de Europa, 2001) que constituye una guía muy completa para la elaboración de programas de lenguas, exámenes, manuales, se incluyen varios apartados que contienen referencias a la pronunciación. La primera la encontramos en los grupos de competencias, dentro de las lingüísticas se incluyen la competencia léxica, la gramatical, la fonológica y la ortoépica, entre otras, se distingue claramente entre la pronunciación de la lengua oral (competencia fonológica) y la pronunciación de un texto escrito (competencia ortoépica), definiéndose la competencia fonológica como “el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de: las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos); los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo:

sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad); la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.); fonética de las oraciones (prosodia): acento y ritmo de las oraciones; entonación, se establecen un total de seis niveles de pronunciación, donde se detalla únicamente la capacidad del alumno para producir en la LE, es decir, no se tiene en cuenta la pronunciación como percepción. Se definen destrezas explícitas a la pronunciación

Se comparte el criterio de Bartolí (2005) que, aunque el MCE recoge un contenido de pronunciación bastante completo, no incluye propuestas de integración de la pronunciación en la clase comunicativa.

Este marco referencial propició que los autores entendieran la necesidad de potenciar el trabajo metodológico entre los docentes del Departamento de Inglés del Politécnico Primitivo Filgueiras Rodríguez del Municipio de Cárdenas, para contribuir a mejorar la pronunciación en Lengua Inglesa en estudiantes de Tercer Año de la Carrera de Construcción Civil.

Metodología

Se realizó un estudio observacional descriptivo, en el Politécnico “Primitivo Filgueiras Rodríguez” del Municipio de Cárdenas en el curso académico 2017-2018, la autora seleccionó intencionalmente a los profesores de inglés de la Politécnica, asumiendo como población objetivo a 6 profesores de inglés y 112 alumnos de tercer año de la carrera de Construcción Civil. La muestra seleccionada fue de 3 profesores de inglés que representan el 50 por ciento de la muestra con respecto a la población objetivo y 30 alumnos del grupo de Tercer Año de la Carrera de Construcción Civil, que se divide en 12 niñas y 18 niños, lo que representa el 26,7 por ciento de la muestra con respecto a la población objetivo.

Se utilizaron métodos teóricos, empíricos y estadísticos, desde el nivel teórico se aplicaron los siguientes métodos: lógico-histórico para el análisis de la evolución y la tendencia en el desarrollo del objeto de investigación; análisis-síntesis para el procesamiento de la información, la sistematización de fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación y para la interpretación de los datos obtenidos de los instrumentos aplicados y del estudio documental; inductivo-deductivo para determinar las relaciones generales, necesarias y fundamentales entre los objetos y fenómenos de la realidad, y el establecimiento de generalizaciones a partir de la información obtenida empíricamente, se

utilizó el modelado para representar la estructura y relaciones entre los componentes del sistema de ejercicios propuesto, y el enfoque sistémico se aplicó en todas las fases y componentes de la investigación y en la concepción de una interrelación lógica y dialéctica entre ellos.

Entre los métodos del nivel empírico se utilizaron: observación, para determinar la situación problemática, de alumnos del Tercer Año de la Carrera de Construcción Civil; el análisis de documentos para determinar la existencia y pertinencia de indicaciones y lineamientos metodológicos que puedan condicionar el resultado científico propuesto; la encuesta a los estudiantes y la entrevista para conocer las experiencias y criterios de los docentes sobre el objeto de estudio.

A partir de los métodos estadístico-matemáticos se utilizó: el método descriptivo para ponderar y valorar cualitativamente el grado de proporcionalidad y representatividad estadística de los indicadores que se determinaron en la elaboración del sistema propuesto, a través del análisis porcentual.

Con el fin de caracterizar el estado actual de la formación docente, para el desarrollo de ejercicios orientados a mejorar la pronunciación del sonido / θ / en Lengua Inglesa como instrumento de trabajo, la autora realizó en septiembre las siguientes acciones:

- 1) - Análisis del Plan de Estudios aprobado por Resolución Ministerial N ° 109/2009 para ser aplicado en los Politécnicos del país que apoyan el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de esta lengua. Este análisis se centró en determinar el papel que estos documentos le dan al idioma inglés.
- 2) - Análisis del Programa de Estudios de Tercer Año de Lengua Inglesa para la especialidad de Construcción Civil.
- 3) - Verificar la existencia de sugerencias o pautas metodológicas para los profesores con el fin de implementar de manera colaborativa el desarrollo de ejercicios dirigidos a mejorar la pronunciación del sonido / θ / en Lengua Inglesa

Se realizó una entrevista a profundidad a profesores de inglés para verificar el criterio de los profesores en relación a las particularidades y potencialidades que ofrecen los programas de las asignaturas que integran la disciplina de Lengua Inglesa, para su preparación

Se aplicó una encuesta a los estudiantes de tercer año de la especialidad de Construcción Civil para comprobar el potencial de los contenidos de inglés que reciben los estudiantes de la Construcción Civil para mejorar la pronunciación del sonido / θ / en lengua inglesa.

Se elaboró una guía para la observación a clases de Lengua Inglesa Se observaron un total de 12 clases, seis a cada uno de los dos profesores que imparten la asignatura Lengua Inglesa, en el Tercer Año de la Carrera de Construcción Civil, todas las clases fueron seleccionadas por los propios profesores, de acuerdo a su planificación y se les dirigió, nueve de ellos, a la introducción de nuevos contenidos (clases frontales) y los tres restantes fueron clases prácticas.

El sistema de ejercicios propuestos fue sometido a valoración por el método Delphi, con el fin definir la validez teórica del sistema de ejercicios para la mejora de la pronunciación del sonido / θ / en Idioma Inglés, a un grupo de 20 especialistas en el área de didáctica de la lengua inglesa, que además cuentan con experiencia en la realización de juicios y valoraciones. Todos ellos docentes e investigadores, con formación académica de Licenciados en lengua inglesa, maestrías 6 y doctorado 2, con experiencia docente de 10 a 25 años; 14 mujeres y 6 hombres, con edades que oscilan entre los 40 y 65 años. La participación fue anónima, a través de una plataforma virtual

Principales resultados

Revisión documental

1) - En el Plan de Estudios de la Carrera de Construcción Civil. Se expresa, solo brevemente, el total de horas de clases, indicando la frecuencia semanal y años académicos en los que se impartirá la asignatura, sin profundizar en la importancia de la enseñanza del inglés para desarrollar conocimientos y habilidades en este idioma en el futuro Técnico Medio en Construcción Civil.

Se puede observar que es contradictorio que la referencia a la asignatura de Lengua Inglesa sea efímera, formal y no se acompañe de indicaciones u orientaciones metodológicas a nivel de los programas de estudio de las distintas disciplinas de la carrera, que posibiliten el uso de la El idioma inglés y su implementación en las diferentes actividades que se realizan. Las observaciones realizadas a este documento mostraron que el rol asignado al Idioma Inglés en la Politécnica donde se desarrolla la especialidad de Construcción Civil, es bastante reducido.

2) - El estudio que se realizó al Programa de Tercer Año de la asignatura Lengua Inglesa para la especialidad de Construcción Civil, Nivel Técnico Medio mostró que los ejercicios que se proponen para la preparación de los profesores, no son suficientes, por lo que los alumnos de esta especialidad requieren estar mejor preparados con un vocabulario de la especialidad de Construcción Civil y donde se incluyan ejercicios con el sonido / θ / en Idioma Inglés, los textos tratados en estas bibliografías no favorecen el aumento del vocabulario, especialmente los relacionados con el uso del sonido / θ / en lengua inglesa. El análisis de los objetivos y contenidos declarados en este programa permitió evidenciar que no se refleja en ningún momento cómo establecer el vínculo de la asignatura de Lengua Inglesa con las asignaturas de la familia de Especialidades de la Construcción, las cuales se imparten desde el tercer año de carrera.

3) - El análisis de las sugerencias u orientaciones metodológicas en términos de implementar colaborativamente, en el Departamento de Lengua Inglesa, las acciones necesarias para la mejora de la pronunciación sonora / θ /, en Lengua Inglesa, para las especialidades de la rama de la construcción, nivel técnico medio, indica que existen impresiones y falta de pautas metodológicas coherentes que relacionen todos los programas de estudio de las diferentes disciplinas que componen la Carrera de Construcción Civil, lo que lleva a la necesidad de un análisis que tenga en cuenta un criterio metodológico coherentemente definido y calificado, según el orden ascendente de complejidad de los contenidos que deben asumir estas asignaturas, que definen tipos específicos de competencias a priorizar en cada semestre y año, y el método para integrarlos con competencias previamente trabajadas.

En el análisis de la estrategia metodológica del centro reveló que no se reflejan acciones que conduzcan a la reparación del docente, para lograr un trabajo con calidad en la especialidad de Construcción Civil. Asimismo, no se prevén las formas o formas de control o seguimiento de estas acciones.

Resultados obtenidos en la entrevista a profesores

Los profesores consideran que el programa actual de la especialidad de Construcción Civil debe contar con un sistema de ejercicios para su preparación en el mejoramiento de la pronunciación del sonido / θ /, consideran que no reciben pautas metodológicas para trabajar de acuerdo a la intradisciplinariedad entre las asignaturas que componen la

disciplina de Lengua Inglesa, expresaron que no cuentan con materiales bibliográficos que les permitan auto-prepararse en el sonido / θ /, se pronunciaron afirmativamente y reafirmaron que les gustaría tener un sistema de ejercicios para la mejora de la pronunciación del sonido / θ / en inglés, que les permita asegurar un trabajo coordinado y sistemático que desde la didáctica propiciara la preparación de la asignatura y crear así las condiciones adecuadas para el cumplimiento de los objetivos de las lecciones de Idioma Inglés; en estrecha vinculación con el modelo profesional y con el rol y lugar de esa disciplina en la Carrera de Construcción Civil, Los autores concluyen, en relación con los resultados obtenidos a través de la entrevista, que los docentes consideran que cuentan con la preparación necesaria para dirigir el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Sin embargo, no logran el dominio suficiente de los fundamentos teóricos metodológicos que sustentan la necesidad de preparación para la mejora de la pronunciación del sonido / θ / en Lengua Inglesa, propia de la especialidad de Construcción Civil.

Resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta a estudiantes

El 88.9%, de los estudiantes considera que los contenidos del idioma inglés que reciben no brindan el potencial necesario para la mejora de la pronunciación del sonido / θ /, el 100% reconoce que les gustaría que los contenidos en idioma inglés que reciben les den la oportunidad de mejorar la pronunciación del sonido / θ / Solo 22 estudiantes el 73,3%, aportaron otras sugerencias que pueden ser de gran utilidad, entre las que se encuentran las relacionadas con la realización de eventos para intercambiar experiencias sobre lo aprendido, así como para conocer otros contenidos de la Lengua Inglesa relacionados con su futura profesión. como Técnico Medio en Construcción Civil,

Estos resultados permitieron, entre otras cosas, comprender la necesidad de dedicar más tiempo a la mejora de la pronunciación del sonido / θ / en el idioma inglés, con el fin de buscar un acercamiento entre los contenidos del idioma inglés que se encuentran impartido a los alumnos de la Carrera de Construcción Civil y su futura profesión como Técnico Medio.

Resultados de la observación a clases

La observación de clases mostró en las doce clases visitadas, que los contenidos solo responden al Programa de Inglés que está orientado a la Carrera de Construcción Civil y no a las necesidades / requerimientos de los estudiantes relacionados con la mejora de la

pronunciación del sonido / θ / en el idioma inglés, no hubo correspondencia en la derivación y formulación de los contenidos y objetivos con carácter intradisciplinario y aún más falta de enfoque interdisciplinario.

Los parámetros analizados mostraron que la calidad de las actividades y ejercicios propuestos no propicia las relaciones intradisciplinarias, la preparación de los estudiantes de acuerdo a su futura profesión y la mejora de la pronunciación del sonido / θ / en el idioma inglés.

Sistema de ejercicios

De los 20 especialistas que participaron, la autora decidió tomar para esta investigación solo aquellos que tengan una competencia alta ($K > 0,80$), por eso el número final es 15

Los resultados de la apreciación de los especialistas mostraron que no hubo ninguna respuesta negativa en la categoría menos adecuado / apropiado o no adecuado / apropiado, en general, los especialistas dieron una valoración positiva sobre el sistema de ejercicios para la mejora de la pronunciación del sonido / θ / en idioma inglés.

- De acuerdo con la importancia del abordaje (03 - 38%) de los especialistas lo consideraron muy adecuado y (05 - 62%) lo consideraron adecuado, el criterio de especialización y la utilización del método Delphi no solo permiten evaluar la viabilidad del enfoque sino también enriquecerlo.

Según Martínez (2006) El sistema de actividades como resultado científico, asumido por algunos autores, es un conjunto de actividades afines de tal manera que integran una unidad, lo que contribuye a la consecución de un objetivo general como solución a un conocimiento científico previamente determinado.

Para Benítez (2007) la tarea comunicativa constituye la célula fundamental de un proceso de enseñanza- aprendizaje de lenguas cuyo objetivo final sea la competencia comunicativa., además, de una vía material de incorporación de la realidad a la clase, a la vez que favorecen el protagonismo del estudiante y le brindan la oportunidad de utilizar los conocimientos que posee, provenientes de otras materias o de la realidad circundante, para la solución, ya sea en el actuar personal o colectivo, de los retos que la tarea le impone a cada momento

El sistema de ejercicios para la mejora de la pronunciación del sonido / θ / en inglés, se compone de los siguientes componentes. Objetivo general. Requisitos generales para su

implementación y operación. Contenido de los ejercicios. Título de los ejercicios. Objetivo específico.→Acciones y procedimientos de cada ejercicio: Bibliografía básica de los ejercicios.

Está estructurado de tal manera que permite una operación integrada en forma de sistema, de todas sus partes componentes, por lo que el efecto transformador del sistema en su conjunto debe ser cualitativamente superior a la simple suma del efecto. de sus secciones por separado.

El objetivo del sistema de ejercicios es: Mejorar el trabajo metodológico de los docentes del departamento de Lengua para el mejoramiento de la pronunciación del sonido / θ / en Lengua Inglesa en el Politécnico Primitivo Filgueiras Rodríguez del Municipio de Cárdenas,

Requisitos generales para su implementación y operación.

1. Sistematizar los contenidos del sistema propuesto, que prepare al docente para su implementación, como debe quedar claro, la necesidad de crear un clima propicio para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje.
2. Verificar el grado de perfeccionamiento de la pronunciación de los profesores de inglés del Departamento de Idiomas de la Carrera de Construcción Civil.
3. Elaborar el plan de trabajo metodológico de los profesores del Departamento de Lengua de la Carrera de Construcción Civil, para la mejora de la pronunciación del sonido / θ / en inglés.
- 4 Sesiones formativas a través de ciclos de conferencias, talleres y secciones de trabajo intradisciplinario, donde se debe poner énfasis en el rol del docente como motor impulsor de todo el proceso y en la consecución de este último, concibiendo la ayuda como una herramienta de trabajo que aparece en conforme a las necesidades que él mismo provea y siempre que lo solicite el alumno.
- 5 Abordar la preparación metodológica de las asignaturas del docente sobre el enfoque histórico-cultural de Vygotsky, conceptos de Zona de Desarrollo del Aprendizaje y Zona de Desarrollo Cercano, el aspecto oral de la producción verbal; el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la formulación de actos de habla.

Talleres metodológicos con profesores de inglés:

Se desarrollará un sistema de cinco talleres con profesores de inglés del nivel específico ebing analizado, en los que se realizarán las siguientes actividades:

Taller 1: Sesión interactiva con los profesores de inglés en la que expondrán los métodos que han utilizado hasta ahora para la enseñanza de contenidos lingüísticos en los que el sonido / θ / aparece con alta frecuencia.

Análisis de los resultados de los métodos de enseñanza utilizados. Éxito y fracaso en clase.

Taller 2: Presentación del nuevo sistema de ejercicios concebido para enseñar el sonido / θ / en diferentes posiciones de palabras y en la cadena sintáctica de la oración.

Taller 3: Recepción y debate de propuestas y adaptaciones realizadas por los profesores con las pautas proporcionadas por las indicaciones dadas anteriormente.

La esencia didáctica del taller desarrollado anteriormente radica en las acciones que se explican en detalle a continuación:

El estudiante debe:

- Lograr la pronunciación propia del sonido / θ / para facilitar la comunicación de sus ideas.
- Preparar el propósito de su formulación para facilitar la comunicación de sus ideas.
- Fomentar un entorno afectivo favorable que facilite la formulación de actos de habla.
- Activar los conocimientos previos y ponerlos en función de predecir lo que podría pasar en la pronunciación del sonido / θ / en Idioma Inglés

Las acciones del docente didáctico deben estar dirigidas a:

- Fomentar la autoevaluación, la reflexión y el razonamiento de acciones y expresiones utilizadas para la pronunciación del sonido / θ en lengua inglesa.
- Estimular la cooperación a favor de la comprensión durante el proceso de la pronunciación del sonido / θ / en idioma inglés.
- Fomentar la pronunciación del sonido / θ / evaluando la comprensión y conciencia adquirida por el hablante de los motivos de la selección de las estrategias más efectivas para la pronunciación del sonido / θ / de la lengua inglesa.

CONCLUSIONES

La aplicación del conjunto de métodos teóricos, empíricos y estadísticos en el desarrollo de la investigación permitió la elaboración del sistema de ejercicios orientados a la mejora de la pronunciación del sonido / θ / en el idioma inglés, desde este enfoque se partieron los fundamentos teórico-metodológicos de las investigaciones se complementaron con otros

componentes, para el desarrollo del mencionado sistema. Este también fue definido como el tipo de resultado científico en las ciencias pedagógicas, más relevante como plan de acción para la transformación del estado actual de un sistema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, E. (2020). Propuesta para desarrollar la pronunciación del inglés en el posgrado del Policlínico Francisco del Sol de San Fernando de Camarones. *Revista Conrado*, 16(73), 49-53. Epub 02 de abril de 2020. Recuperado en 13 de noviembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200049&lng=es&tlng=es.
- Bartolí, M (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras Laboratorio de Fonética Aplicada – LFA PHONICA, *Revista científica universidad Barcelona* vol.1, 2005 disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5565>
- Benítez Menéndez. O (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas *Revista iberoamericana de educación* Número 42/ vol. 5 –abril -07
- Cantero, F.J. (2003). “Fonética y didáctica de la pronunciación” en MENDOZA, Antonio (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall. https://www.academia.edu/17541557/Francisco_Jos%C3%A9_Cantero_Serena_2003_Fon%C3%A9tica_y_did%C3%A1ctica_de_la_pronunciaci%C3%B3n
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas, Traducción y adaptación española del European Framework, Consejo de Europa & Dirección Académica del Instituto Cervantes (2002) www.cvc.cervantes.es/obref/marco
- Cortés, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Editorial Edinumen. <https://edinumen.es/didactica/colecci%C3%B3n-e/coleccion-e-serie-estudios/didactica-de-la-prosodia-del-espanol-acentuacion-y-entonacion-1-detalle>
- Dieling, H. y Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*, Langenscheidt disponible en: <https://www.iberlibro.com/Phonetik-Lehren-Lernen-WENDT-Hirschfeld-dieling/22562688667/bd>

- Malo Rodríguez, A. (2014). Técnicas de enseñanza de la pronunciación del inglés en el primer ciclo de Educación Primaria: Fonemas de especial dificultad para hispanohablantes Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca. 2014 Universidad de Zaragoza. Trabajo fin de grado disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/16621?ln=es>
- Martínez González LE. (2006). El sistema de actividades como resultado científico en la maestría en Ciencias de la Educación: ¿ser o no ser? [tesis]. Matanzas: Universidad Pedagógica Juan Marinello.
- Salazar Parre, C, A (2013). Estrategia didáctica para la pronunciación de los sonidos [j], [3], [e] del inglés americano Rev Docencia. Investigación. Innovación. Artículo – línea de investigación: pedagogía y didácticas Año 2 Vol. 2 N° 1 – 2013 (Págs. 56-72) ISSN - 2322-9292 disponible en: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/58>

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE LAS CANCIONES EN LA CLASE DE IDIOMA ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Autoras: M Sc. Milagros Agripina Catalá Llinás⁴⁰, M Sc. Tamara María Triana Rodríguez⁴¹, Lic. Melba Lay Mestre Domínguez⁴²

RESUMEN

⁴⁰ Miembro del proyecto de investigación La enseñanza- aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad de la Universidad de Matanzas, Cuba y de la Cátedra honorífica de lectura y escritura en la Universidad. Master en Ciencias de la Educación Superior, profesora del departamento de Español-Literatura de la Facultad de Idiomas, Universidad de Matanzas, Cuba.

⁴¹ Miembro del proyecto de investigación La enseñanza- aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad de la Universidad de Matanzas, Cuba y de la Cátedra honorífica de lectura y escritura en la Universidad. Master en Ciencias de la Educación Superior, profesora del departamento de Español-Literatura de la Facultad de Idiomas, Universidad de Matanzas, Cuba

⁴² Miembro del proyecto de investigación La enseñanza- aprendizaje de las lenguas y la literatura en la educación de la personalidad de la Universidad de Matanzas, Cuba y de la Cátedra honorífica de lectura y escritura en la Universidad. Master en Ciencias de la Educación Superior, profesora del departamento de Español-Literatura de la Facultad de Idiomas, Universidad de Matanzas, Cuba

La música es un detonante que puede cambiar el estado de ánimo. Según la melodía o la letra de la canción, puede influenciar en el actuar y sentir de los seres vivos. La utilización de las canciones en la enseñanza del idioma español como lengua extranjera favorece el aprendizaje de los alumnos que regularmente llegan a Cuba a aprender el idioma con diferentes objetivos, mas todos deben desarrollar el oído fonemático y la competencia comunicativa. Las autoras constataron a través de sus clases que la música estimula áreas del cerebro dedicadas al procesamiento del sonido y del lenguaje. El objetivo de este trabajo es compartir una propuesta didáctica para el uso de las canciones en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Palabras clave: propuesta didáctica, criterios de selección, preaudición, audición, postaudición

SUMMARY

Music is a detonator that can change the feelings. Taking into account the melody and the song lyrics, it can influence the people acts and feels. The songs use in the teaching of the Spanish language as a foreign favors the students learning who regularly come to Cuba to learn the language with different objectives, but all must develop phonemic hearing and communicative competence. The authors found through their classes that music stimulates areas of the brain dedicated to sound and language processing. The objective of this work is to share a didactic proposal for the songs use in the Spanish teaching as a foreign language.

Keywords: didactic proposal, selection criteria, pre-audition, hearing, post-audition.

RESUMO

A música é um detonante que pode mudar o estado de ánimo. Segundo a melodía ou a letra da canção, pode influenciar no atuar e sentir dos seres vivos. A utilização das canções no ensino do idioma espanhol como língua estrangeira favorece o aprendizagem dos alunos que regularmente chegam a Cuba a aprender o idioma com diferentes objetivos, mas todos devem desenvolver o oído fonemático e a competencia comunicativa. As autoras constataram através de suas aulas que a música estimula áreas do cerebro dedicadas ao procesamento do son e do linguagem. O objectivo deste trabalho e compartilhar uma proposta didáctica para o uso das canções no ensino do espanhol como língua estrangeira.

Palavras chave: proposta didáctica, critérios de seleção, préaudição, audição, postaudição.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

La música formar parte de nuestra vida y ejerce una enorme influencia en nuestros sentimientos y comportamientos.; la escuchamos en la radio, en los medios de transporte, en la televisión, en la publicidad, en los centros comerciales, en las consultas médicas, incluso en los quirófanos. Está presente en prácticamente en todos los aspectos de la vida. Se encuentra presente desde la antigüedad y en todas las culturas, es una forma de expresión artística en la que se resalta la imaginación, la creación y la innovación. Sin duda, se puede considerar como una herramienta que se puede utilizar para fortalecer y mejorar el proceso de aprendizaje de las personas. Entonces, ¿cómo no va a formar parte del aprendizaje escolar? ¿por qué ha de ser en las aulas el único sitio donde la música no esté presente? Sobre estos aspectos, los siguientes autores

Miriam Vaquero González:

Al trabajar con canciones se motiva y estimula la habilidad e inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, pues una canción implica tanto a la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal)
(Vaquero, 2012)

Maritza Liliana, Rocío Morales Bopp y Wilson Díaz Gamba:

Además de ser una expresión artística, puede ser utilizada como un recurso pedagógico que favorezca al desarrollo intelectual, motriz y de lenguaje, tanto en niños como en jóvenes y en adultos, a través del fortalecimiento de procesos cognitivos como la memoria, la atención, la percepción y la motivación (Díaz y Morales, 2014, p. 102-108).

Una de las características de la música, y en particular de las canciones, tal y como lo comenta Manuela Gil:

Es su escasa utilización de referencias espacio-temporales y personales, lo que facilita su memorización. Por tanto, para lograr un aprendizaje más duradero, se puede hacer uso de estrategias de enseñanza a partir del empleo de canciones que estimulen las emociones, la sensibilidad y la imaginación, cuya intención sea la apropiación de conocimiento, sin dejar de atender los efectos derivados que poseen las canciones para permanecer en la memoria. (Gil, 2001, p. 39)

Tim Griffe plantea 6 razones por las que se deben utilizar las canciones y la música:

1. Crea un ambiente positivo en la clase: relaja a los estudiantes, crea una atmósfera de trabajo divertida y proporciona seguridad a aquellos alumnos que se sienten más inseguros.
2. Por su *input* lingüístico: Parece haber una profunda relación entre ritmo y discurso. Ser sensibles al ritmo es un primer paso básico y necesario en el aprendizaje de una lengua y qué mejor que exponer el ritmo a los alumnos a través de la música. Además, el lenguaje natural de las canciones a veces es preferible frente a la artificialidad de la lengua existente en ciertos manuales.
3. Por su *input* cultural: La música es una reflexión del tiempo y el espacio en que es producida, por lo que son muy idóneas para utilizarlas como reflexiones históricas. Cada canción es una cápsula cultural llena de información social, así que llevar a clase una canción es llevar un “pedacito” de cultura.
4. La canción como texto: la canción puede usarse como texto, de la misma forma que un poema, un cuento, una novela, un artículo de periódico, o cualquier material real.
5. Canciones y música como complemento: pueden usarse para completar un manual, para marcar un cambio, en ocasiones especiales como Navidad o como complemento en clases de diferente índole:
 - Clase de conversación. Puede utilizarse para discutir su forma, contenido y propiciar un debate al igual que se hace con la poesía u otros discursos escritos
 - Clase de vocabulario. Las canciones son especialmente idóneas para la introducción de vocabulario porque propician un contexto.
 - Clase de gramática. En las canciones, las estructuras gramaticales se usan en un contexto natural que ayuda a conocer su uso.
 - Clase de pronunciación. Los tonos, ritmos y acentos de la música propician el aprendizaje de la pronunciación.
6. Interés de los alumnos: Es un hecho que las nuevas generaciones han crecido en un ambiente de globalización musical en el que las figuras del pop actual forman parte de la vida de los alumnos. Este puede ser un punto de conexión

con el mundo del alumno que sirve a motiva su interés y participación en la clase, en la lengua y en el aprendizaje. (Griffe, 1992, p.4-5)

Igualmente, Tim Murphey se propone hacer reflexionar a los profesores e investigadores sobre la importancia de la música y las canciones en el aula mediante ciertas afirmaciones:

- Es más fácil cantar la lengua que hablarla.
- La música es muy importante en el desarrollo de la lengua extranjera porque ayuda a conocer y utilizar correctamente la entonación de palabras y oraciones
- Las canciones actúan en la memoria a corto y largo plazo.
- La lengua egocéntrica: Según esta teoría de Piaget de 1923, parece que la mente tiene una tendencia natural a repetir lo que se oye alrededor y el ser humano experimenta cierto placer al oírse a sí mismo y repetir.
- Las canciones contienen las repeticiones que los profesores buscan y son más motivadoras que las de otro tipo de textos.
- Las canciones llevan al alumno a sentirse identificado con el texto. A pesar de las referencias temporales o espaciales que pueda tener una canción se tiende, consciente o inconscientemente a acercarlas a la vida cotidiana y experiencias personales. (Murphey, 1992, p. 6-8)

Sobre el potencial didáctico de las canciones se pronuncia también Javier Santos Asensi sugiriendo algunos aspectos por los que resulta conveniente utilizar las canciones en la clase de ELE:

- Despiertan un interés positivo entre los estudiantes debido a su carga emocional haciendo que el alumno pueda sentirse identificado con ellas.
- Posibilidad que ofrecen para la integración de temas de actualidad cultural e incluso de contenidos de otras áreas curriculares (literatura, historia, arte).
- La industria discográfica genera gran cantidad de materiales auténticos que son documentos breves y de fácil explotación.
- Son vehículos de información lingüística, desde el plano fónico hasta el sintáctico y léxico semántico.
- Son pegajosas y fáciles de memorizar, capaces de activar el mecanismo de adquisición lingüística al que se refiere. (Santos, 1997, p.130)

Los motivos por los que es aconsejable usar canciones en la clase de un idioma extranjero son muy diversos:

- Motivar a los estudiantes, desinhibirlos creando un ambiente más relajado,
- Lograr una mayor fluidez (la música y el ritmo obligan a hablar más rápido),
- Informarles de ciertos aspectos culturales. Las canciones además suscitan en el oyente cierta predisposición psicológica, sensorial y cultural lo que crea una atmósfera de cordialidad y cooperación muy importante para el desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera.

Estos aspectos convierten las canciones en uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables, en un puente entre la cultura del profesor y la del alumno.

Desde el punto de vista lingüístico son textos breves, cuyo argumento suele seguirse con facilidad, y constituyen modelos de lengua en un marco contextualizado a la par que verdaderos inventarios de lengua viva. Son vehículos para la lengua y la comunicación y ofrecen al estudiante oportunidades para practicar la entonación, la pronunciación, el ritmo, áreas concretas de vocabulario, etc.

Recogiendo todas las propuestas hasta aquí mencionadas, las autoras de este trabajo consideran que son muchas las razones que deberían motivar al profesor a llevar la música al aula.

Puede utilizarse, dentro del desarrollo de la clase, en cualquier etapa: para la presentación del nuevo *input*, para la práctica controlada (por ejemplo, dada una lista desordenada de palabras que aparecen en la canción, los estudiantes intentan colocarlas en el lugar correspondiente en un texto en el que hemos dejado los huecos de las palabras utilizadas), semi-controlada (los estudiantes predicen el final de un verso, buscando palabras que rimen), para el desarrollo de destrezas (de la comprensión auditiva y lectora, por ejemplo, respondiendo a preguntas sobre el contenido del texto oído, colocando versos previamente desordenados, etc.), para la ejercitación de estructuras o vocabulario, y, finalmente, también puede ser punto de partida para la práctica libre. Dependiendo del carácter de la canción (lenta, rápida, melancólica, alegre), ésta puede ayudar a crear distensión o tensión en clase en el momento que se crea oportuno. Incluso puede usarse en una clase entera, utilizado como temas la música, el cantante, su ambiente, etc.

En las clases de idiomas es normal que los alumnos desarrollen sentimientos de inseguridad, miedo, vergüenza, fracaso, duda o estrés, al verse privados de repente de su competencia comunicativa. Del profesor dependerá mantener vivo el nivel óptimo de aspiración al éxito, y su tarea será mediatizar en la evolución del sentimiento de la “capacidad para aprender” del alumno, favorecer estímulos positivos entre los alumnos y crear un clima propicio para que el alumno se sienta cómodo.

Aprender una lengua es una tarea dura que requiere un esfuerzo por entender, repetir, usar la lengua en conversaciones, escribir composiciones, etc. Pero, como todos los alumnos quieren aprender, lo más coherente parece ser enseñar con amenidad, buscando el enriquecimiento creativo del proceso de aprendizaje.

El carácter rítmico, la melodía, la repetición, los patrones en secuencias regulares hacen que las canciones sean pegajosas y se retengan con facilidad, actuando sobre la memoria a corto y largo plazo. Recogen un nutrido número de repeticiones necesarias que facilitan la interiorización y fijación de estructuras y vocabulario de una forma estimulante y creativa, sin que parezcan monótonas. El ritmo nos arrastra y refuerza también el léxico y las estructuras gramaticales. Además, al tratarse de un material motivador que invita a la participación activa del alumno potencia así aún más la retención y la memorización.

La máxima de Joseph O’ Connor y Jonh Seymour es que:

Recordamos un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos, un 30% de lo que vemos y un 90% de lo que hacemos. (O’ Connor y Seymour, 1992, p. 13)

Al trabajar con una canción en el aula se estaría activando el proceso de memorización al leer la letra de la canción; al escuchar la canción, al cantarla y usarla.

Se entiende como componente sociocultural la aproximación a la cultura y civilización de la lengua meta.

La enseñanza del componente sociocultural implica también la incorporación del concepto de interculturalidad al aula. La lengua extranjera es enseñada y aprendida como aceptación de la diferencia, instrumento revitalizador de valores, soporte para la tolerancia y diálogo intercultural. Como profesores se debe mostrar y enseñar las idiosincrasias de la cultura de la lengua meta, pero huyendo de tópicos y estereotipos.

La música y las canciones son un recurso ideal a la hora de llevar a cabo estos propósitos.

La tradición musical de cada país es parte del idioma y la cultura. Las canciones, como

instrumento y vehículo de comunicación de experiencias y sentimientos propios y de una comunidad, se convierten en el reflejo de las actitudes y convicciones personales, y un espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad en una época determinada. Son textos con una enorme carga cultural que encierran mitos, contenidos sociales, históricos, políticos o de la vida cotidiana de la sociedad del país de la lengua meta. Son una ventana abierta a los valores de las personas que hablan la lengua que se está aprendiendo.

Con una canción la lengua y la cultura caminan unidos y al llevar una canción a clase no sólo se está incrementando el conocimiento lingüístico, sino que se está involucrando también a los alumnos en la comunidad cultural que habla la lengua que desean aprender.

La diversidad y riqueza musical ayudan al alumno a tomar conciencia de valores demandados por la sociedad: el respeto a los demás, la solidaridad, el pluralismo, la valoración de la diversidad, etc.

Criterios de selección. ¿Qué tipo de canciones?

Lo primero que se debe tener en cuenta es que las canciones corresponden a diferentes tipologías textuales.

Antes de seleccionar una canción, se debe reflexionar sobre lo que se pretende lograr con ella, qué tipo de actividades se quieren presentar a los alumnos.

Como señala Dale T. Griffie no existen reglas fijas cuando se selecciona una canción pero sí algunas premisas que deben tenerse en cuenta:

- La clase: número de alumnos, horas semanales, nivel, intereses musicales y personales.
 - El profesor: edad e intereses musicales del profesor, apoyo por parte de la clase, propósitos, etc.
 - Posibilidades de la clase: nivel de independencia, tiempo libre, posibilidad de ampliar conocimientos, currículo.
 - La música: molestias a las demás clases, canciones disponibles, unidad didáctica.
- (Griffie, 1992, p. 6-8)

Por su parte, Javier Santos Asensi introduce algunos criterios a seguir para la selección del material:

1. Adecuación a la propia situación docente: nivel de competencia comunicativa, lingüística y cultural. Interés de los alumnos.

2. Facilidad de explotación didáctica de las letras de las canciones. En este sentido, recurre a las siete cuestiones planteadas por Osman y Wellman:

¿Se repiten palabras, frases, líneas, estribillos?

¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegajosa?

¿Tiene un patrón rítmico marcado?

¿Contiene estructuras lingüísticas útiles?

¿Es útil el vocabulario?

¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas que serían de utilidad para los estudiantes?

¿Esta canción ha tenido algún tipo de proyección internacional o ha mantenido algún tipo de interés cultural o se ha seguido escuchando y cantando al mantenerse de actualidad?

3. Claridad de la audición y nivel de interferencia musical en su comprensión.
(Santos, 1996, p. 368)

Tipología de actividades: ¿Cómo se trabajan las canciones?

Antes de pasar a elaborar las actividades de explotación, lo primero que el profesor se debe preguntar es ¿qué actividades desarrolla el alumno en su vida cotidiana con las canciones (de su lengua materna o no)?

Según Tim Murphey

- Escuchar.
- Cantar, tararear, seguir el ritmo golpeando el suelo con el pie o una superficie con los nudillos.
- Cantar sin música.
- Hablar sobre la música.
- Hablar sobre la letra, sobre su contenido, su mensaje...
- Hablar sobre el artista.
- Hablar sobre el vídeo-clip musical.
- Se utiliza para crear una atmósfera concreta (romántica, divertida, relajante, etc.)
- Para crear un ambiente social: bailar, reuniones con amigos, etc.
- Leer sobre música.

- Escuchar música en sueños.
- Desarrollar asociaciones internas entre la música y ciertos lugares, personas, acontecimientos.
- Otros además componen música, tocan instrumentos, escriben sobre música, etc. (Murphey, 1992, p.9)

En la clase de ELE con una canción, se puede:

- Estudiar gramática.
- Comprensión auditiva.
- Comprensión escrita: leer canciones, artículos, libros sobre música.
- Expresión escrita: componer canción, artículo, sobre música.
- Discusiones, debates.
- Traducciones (directas o inversas).
- Escribir diálogo con palabras de la canción.
- Usar el vídeo-clip.
- Juegos de simulación.
- Dictado musical.
- Concursos, tests.
- Retomar, repasar actividades anteriores.
- Integrar la canción en un proyecto de trabajo.
- Relación mental.
- Pronunciación, entonación.
- Romper la rutina.
- Repetición coral.
- Enseñar léxico.
- Enseñar cultura.
- Aprender de los estudiantes.
- Divertirse.

Se recomienda plantear la audición con una finalidad, motivar al alumno con una finalidad comunicativa que determina qué significados hay que escuchar y qué partes son las más importantes.

De acuerdo con Mercedes Castro Yagüe para el uso de las canciones en el aula de lenguas extranjeras se deben tener en cuenta tres momentos: preaudición, audición y postaudición.

Preaudición: El objetivo de esta primera fase suele ser despertar expectación y curiosidad hacia el tema, promover la comprensión, hacer previsiones y preparar el vocabulario de la canción. Las actividades de esta fase se centran sobre todo en la comprensión escrita y en conversaciones que implican la comprensión auditiva y la expresión oral.

Audición: Las actividades de este apartado son aquellas en las que se pide al alumno que escuche la audición con un propósito o finalidad concreta. Corresponde al momento propio de la escucha. Las actividades englobadas en este apartado son aquellas en las que se pide al alumno que escuche la audición con un propósito o finalidad concreta. Se pretende que el alumno centre su atención en uno o varios puntos de interés; debe seleccionar una información previamente pactada. Estas actividades deben ser interesantes y motivadoras capaces de crear la suficiente expectación en el alumno para llevarlas a cabo. Conviene también tener en cuenta que a veces escuchar y escribir a la vez puede ser extremadamente difícil, por eso las tareas deben ser sencillas y no demasiado largas.

Todas estas actividades trabajan en exclusiva la comprensión auditiva

Postaudición: Estas actividades engloban todo aquel trabajo posterior a la escucha de la canción relacionada con el tema de la misma. Durante mucho tiempo el único ejercicio que se hacía de este tipo eran las preguntas de comprensión auditiva de respuesta múltiple. Sin embargo, las posibilidades van mucho más allá y comprenden actividades centradas en el uso de la gramática o en la ampliación de vocabulario, las destrezas de comprensión y expresión escrita, así como la producción oral. (Castro Yagüe, 2003)

Propuesta didáctica para la utilización de la canción “Ya se va aquella edad”, de Pablito Milanés.

Teniendo en cuenta que cada año llegan a la Universidad de Matanzas y al resto de las universidades del país, personas no hispanohablantes que desean aprender el idioma ya sea por relaciones de negocios, familiares, de aprendizaje, por trabajo, por cuestiones religiosas

o simplemente por aprender otro idioma, se propone esta canción que habla precisamente del final de una etapa de la vida y el inicio de otra con nuevos proyectos de vida.

Preaudición

Conversación guiada sobre los hábitos y gustos musicales de los alumnos:

¿Alguien toca algún instrumento? ¿Quién canta a menudo? ¿Dónde y cuándo canta? ¿Compra mucho material musical?

¿Va a menudo a conciertos? Esta actividad puede realizarse a modo de encuesta.

Conversación sobre la relación entre la música y las canciones con momentos de la vida.

Conversación guiada sobre el tema de la canción, el intérprete, la época, el estilo, etc.

Conversación acerca de la juventud, los problemas que les aquejan a nivel mundial a nivel de los países, a nivel de la comunidad, a nivel del barrio, a nivel sectorial, a nivel familiar y a nivel individual; qué sucede en la vida de las personas entre los años 17 y 21, qué sensación tiene la idea de duración de esos años (muy rápido, normal, lento), son las mismas expectativas las de esos años que las de ahora, por qué; qué sentimientos primaron en estos años y cuáles ahora.

Se proyecta el vídeo-clip de la canción que se va a trabajar, pero sin sonido. Los alumnos deben formular hipótesis sobre el tipo de música y el contenido de la canción y entre todos llegar a un consenso

Se entrega la letra.

Audición

Cuestionario

Escuche (primera audición) atentamente la canción “Ya se va aquella edad”, del cantautor cubano Pablo Milanés para que realice las preguntas que se le harán a continuación:

Segunda audición:

a) Complete los espacios en blanco.

Ya se va aquella edad

Qué lindo fue, qué _____

Fue sentir la inmensa _____

De que vivir era algo más que en _____ ir,

Fue crecer, saber, _____, hacer,

buscar, pedir, brindar
recorrer el último _____
que te lleva _____ tu propia identidad

Ya se va aquella edad
Y hoy se _____ el corazón
Siento algo más que una _____

Ya se va aquella edad
Es algo _____ que va entrando,
se va _____, lacerando
algún rincón de mi _____

Y aquí está pues esa _____
que al _____ te encontrarás
sin soñar frente a tu _____ imagen
ya en un _____ del que jamás regresarás.

Ya se va aquella edad
Qué lindo fue, qué despertar
Fue sentir la inmensa sensación
De que vivir era algo más que en sueños ir,

Fue crecer, saber, dudar, hacer,
buscar, pedir, brindar
recorrer el último camino
que te lleva hacia tu propia identidad

Ya se va aquella edad
Y hoy se resiente el corazón
Siento algo más que una ilusión

Ya se va aquella edad
Es algo nuevo que va entrando,
se va imponiendo, lacerando
algún rincón de mi emoción

Y aquí está pues esa edad
que al elegir te encontrarás
sin soñar frente a tu propia imagen
ya en un viaje del que jamás regresarás

- b) Identifique sonidos que son diferentes a los de su lengua materna.
- c) Escriba las palabras que desconoce su significado.

Tercera audición:

- a) ¿Por qué cree que el autor utilizó los infinitivos: despertar, sentir, vivir, ir, crecer, saber, dudar, hacer, buscar, pedir, brindar, recorrer, elegir, soñar.
- b) Establezca una relación entre estos sustantivos utilizados por el autor en la canción: edad, sensación, sueños, camino, identidad, corazón, ilusión, rincón, emoción, imagen viaje.
- a) Interprete las siguientes expresiones:
 - “Fue sentir la inmensa sensación de que vivir era algo más que en sueños ir.”
 - “Recorrer el último camino que te lleva hacia tu propia identidad”.
 - “Al elegir te encontrarás sin soñar frente a tu propia imagen ya en un viaje del que jamás regresarás.
- b) Determine las temáticas abordadas.
- c) ¿Cuál es el tema general de la canción?
- d) ¿Por qué considera que el autor tituló la canción “Ya se va aquella edad”?
- e) ¿Coincide con la opinión del autor acerca de que la juventud es irrepetible? Explique.

Postaudición

- Proponer sinónimos para ciertas palabras de la canción.

- Inventar nuevas estrofas
- Exponga ante sus compañeros algún suceso trascendental de sus primeros años de juventud.
- Redacte un texto donde se refiera a que la juventud es muy importante, única e irrepetible.
- Redacte un informe acerca de la vida de otros jóvenes que estudian la carrera que usted estudiará en el futuro.
- Preparar una entrevista al personaje de la canción.
- Comentarios o debates sobre el tema de la canción.

CONCLUSIONES

La intención es la de reconocer y resaltar la importancia de las canciones como material didáctico y dignificar su uso en la clase de ELE. Es una poderosa herramienta que facilita el aprendizaje de canciones con una explotación didáctica basada en diferentes actividades que integren las cuatro destrezas y sigan el esquema de preaudición/ audición/ postaudición.

Las canciones son un material real que muestra la lengua en uso, abriendo las puertas a la cultura como testigo de época que son, como espejo de la cultura y de la heterogeneidad del mundo hispanohablante. Además, debido a su componente emocional y lúdico, crean un ambiente divertido, relajado, ameno y de cooperación que propicia un contexto más rico y auténtico para practicar la lengua y motiva al alumno al hablar de sus sentimientos y opiniones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Castro Yagüe, M (2003) Música y canciones en la clase de ele. Universidad de Nebrija.
Recuperado de: 2008 –bv-09castro.pdf
- Díaz, M., Morales, R. y Díaz, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 102-108.
- Gil, M. (2001). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE. *Carabela*, 39.
- Griffie, D. (1992), *Songs in action*, Prentice Hall, Londres.
- Murphey, T. (1992), *Music and Song*, OUP, Oxford.

- O'Connor, J. y Seymour, J (1992), *Introducción a la Programación neurolingüística*, Urano, Barcelona.
- Santos, J. (1996), “Música española contemporánea en el aula de español”, en *Boletín de ASELE VI* (págs. 367-378), Málaga.
- Santos, J. (1997), “Música, maestro...Trabajando con música y canciones en el aula de español”, en *Carabela nº 41* (págs. 129-152), SGEL, Madrid
- Vaquero, M. (2012). *La canción como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera* (tesis de licenciatura). Universidad de Valladolid, Palencia, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2099>.

Parte 3

BUENAS PRÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN ESTÉTICA DESDE ACCIONES SOCIOCULTURALES

Autoras: Dr. C. Isela Urra Dávila⁴³, M Sc. Lourdes Urra Dávila⁴⁴

RESUMEN

La ponencia “*La formación estética desde acciones socioculturales: Buenas prácticas*” es expresión de uno de los resultados de la actividad científico educacional de la carrera Educación Artística y sistematiza las bases conceptuales y los procedimientos metodológicos para la ejecución de actividades con carácter interdisciplinar y visión integradora de las dimensiones de la proyección educativa: lo académico, laboral-investigativo, extensionista y sociopolítico. La aplicación de diferentes métodos de investigación propios de la investigación educativa como el histórico-lógico, el inductivo-deductivo y el analítico-sintético, permitió obtener una caracterización de los aspectos más significativos del tema.

Palabras clave: formación estética/ enfoque profesional pedagógico/ acciones socioculturales.

ABSTRACT

The paper "for aesthetic training from sociocultural actions: good practices" is an expression of one of the results of the educational scientific activity of the Artistic Education and systematizes the conceptual bases and methodological procedures for the

⁴³ <https://orcid.org/0000-0003-1324-5587> Licenciada en Educación. Especialidad Educación Plástica, Máster en Educación y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora del Departamento de Educación Artística de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas. Coordinadora de las carreras Educación Artística e Instructor de Arte y miembro del Colectivo Nacional de las carreras y de la Subcomisión de Planes y Programas del Ministerio de Educación. Miembro del Proyecto de investigación: La historia local para promover la matancericidad. Programa educativo para las escuelas primarias del centro histórico urbano de la Ciudad de Matanzas. isela.urra@umcc.cu

⁴⁴ <https://orcid.org/0000-0001-8119-0309> Profesora del Departamento de Educación Artística de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas. Licenciada en Educación. Especialidad Educación Primaria y Máster en Investigación Educativa. Miembro del Proyecto de investigación: La historia local para promover la matancericidad. Programa educativo para las escuelas primarias del centro histórico urbano de la Ciudad de Matanzas. lourdes.urra@umcc.cu

execution of activities with an interdisciplinary nature and an integrative vision of the dimensions of the educational projection: the academic, labor-research, extensionist and sociopolitical. The application of different research methods of educational research such as historical-logical, inductive-deductive and analytical-synthetic, allowed to obtain a characterization of the most significant aspects of the subject.

Keywords: aesthetic training, pedagogical professional approach, sociocultural actions.

RÉSUMÉ

La présentation «Formation esthétique à partir d'actions socioculturelles: bonnes pratiques» est une expression de l'un des résultats de l'activité scientifique pédagogique de la carrière de l'enseignement artistique et systématise les bases conceptuelles et les procédures méthodologiques pour l'exécution d'activités à caractère interdisciplinaire et à vision intégrative des dimensions de la projection éducative: académique, ouvrière, vulgarisatrice et sociopolitique. L'application de différentes méthodes de recherche typiques de la recherche pédagogique telles qu'historico-logique, inductive-déductive et analytique-synthétique, a permis d'obtenir une caractérisation des aspects les plus significatifs du sujet.

Mots clés: formation esthétique / approche pédagogique professionnelle / actions socioculturelles

INTRODUCCIÓN

La educación superior en Cuba promueve un pensamiento científico que genere conocimientos y valores, por lo que “la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la Educación Superior contemporánea” (MES, 2016, p. 3). En este sentido se llevan a cabo transformaciones educacionales en el contexto cubano con el propósito de elevar la calidad de la educación, lo cual plantea retos a las instituciones educativas y a sus profesionales.

Prestar atención a la formación estética constituye una prioridad en las instituciones de educación superior y en ella “ocupan un lugar trascendental, los gustos y hábitos estéticos desarrollados (...) inspirados por altos principios ideológicos que ennoblecen y enriquecen al ser humano, hacen más interesante y sustanciosa su vida y condicionan su percepción emocional” (Ubals, 2012).

En correspondencia, la formación de profesionales de Educación Artística encargados de dirigir el proceso de formación estética en los diferentes niveles educativos ha sido objeto

de atención permanente del estado cubano, ello se evidencia en los programas de formación en su devenir histórico social, sobre la base de las ciencias de la educación cubana y como respuesta a las demandas del desarrollo sociocultural del país.

En las disciplinas de la especialidad propuestas para la Licenciatura en Educación Artística, se proponen objetivos y contenidos dirigidos a la apreciación de las artes en sus diversas expresiones y códigos que estimulan el aprendizaje, la imaginación, la creatividad, el análisis, el desarrollo de la memoria, el uso del vocabulario técnico y la valoración de obras resultado de la creación artística.

En la presente investigación se distingue la apreciación de las artes visuales por sus potencialidades para la formación estética del estudiante y su relación con el entorno visual, destacando no solo, el disfrute de la obra de arte, sino también el vínculo del estudiante con su contexto socioambiental y educativo desde el enfoque profesional pedagógico de la formación del educador artístico.

Mediante la apreciación de las artes visuales se establece un proceso de comunicación que promueve saberes, valores, sentimientos, sensibilidad, enriquecimiento espiritual y buen gusto, expresión de la formación estética en los estudiantes que se forman para asumir la dirección pedagógica de la educación artística en los diferentes niveles educacionales.

Identificar investigaciones de referencia, conllevó a que en la investigación sobre la formación estética se reconozca la interrelación con los valores humanos, la concepción durante el proceso docente educativo, la vinculación con las manifestaciones artísticas, su concreción en los diferentes subsistemas de educación, la articulación desde las dimensiones de la proyección educativa y la contribución a la formación cultural integral de los profesionales de la educación.

La ejecución de un sistema de tareas dentro de las formas de organizar la apreciación de las artes visuales para que contribuya a la formación estética en los estudiantes desde acciones socioculturales distingue las buenas prácticas en el quehacer pedagógico.

Su objetivo es fundamentar la formación estética desde acciones socioculturales, mediante diferentes métodos de la investigación educativa.

DESARROLLO

La formación estética posibilita a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística la comprensión de la realidad a través de las obras y la comparación con su experiencia,

desde una posición crítica, de formulación de juicios, apreciaciones y valoraciones; que constituyen los elementos esenciales de la formación estética del profesional que a su vez utilizará, en su práctica educativa, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística.

Desde lo psicológico se sustenta en el enfoque histórico-cultural, basado en las ideas de Vigotsky y sus seguidores, acerca de que la existencia del hombre como ser social, dotado de una psiquis humana, tiene un origen y una mediatización social e histórica; en la relación pensamiento-lenguaje (lenguaje de las imágenes); en la consideración de que la educación es la que conduce el desarrollo humano en todos los planos y contextos de la vida, y de que el aprendizaje requiere de la acción de un agente mediador para que el estudiante pueda apropiarse de la herencia cultural acumulada por la humanidad y se logre el enraizamiento cultural, sustentado en la generación de vivencias y emociones que nutren mejor los aprendizajes; facilitándole la transferencia a su contexto profesional pedagógico de actuación.

Con la ayuda de los profesores y el grupo, el estudiante alcanza niveles superiores de independencia, un desarrollo profesional y cultural que favorece el logro de los objetivos del Modelo del profesional, a través de la apreciación de las artes visuales el estudiante se apropia de conocimientos, conceptos, experiencias y valores a través de los cuales logra su autodesarrollo, convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza la sociedad en que se desarrolla.

La formación estética permite al individuo distinguir entre lo hermoso y lo feo, apreciar, disfrutar y promover la belleza del trabajo y de la vida, comprender el verdadero fin de los valores refrendados en el proceso de formación de estos profesionales. Debe coadyuvar al logro - por tanto - no solo de la realización intelectual del ser humano, sino también y sobre todo, a su realización espiritual, haciendo de las personas sujetos capaces de transformar el mundo que le rodea y a la vez conmovirse con su belleza (Ubals, 2012).

El desarrollo de la formación estética que poseen el profesor y el estudiante, posibilita el establecimiento de los niveles de ayuda que permitirán pasar a niveles superiores de desarrollo de las capacidades necesarias para participar en las correspondientes prácticas preprofesionales, contextualizadas en escenarios de actuación, y promuevan el salto cualitativo hacia la cultura estética que exige la sociedad.

Desde el punto de vista *sociológico* se considera el condicionamiento histórico-social de la educación, dirigida a la formación y desarrollo de la personalidad a través de la transmisión y apropiación de la herencia cultural de la humanidad a partir de la influencia de los diferentes niveles de socialización, en correspondencia con los fines de la educación socialista y con la política cubana de formación del profesional de la educación como ideólogo de la Revolución y promotor de una cultura estética, como parte esencial de la cultura general integral.

En este sentido, en la educación de la personalidad del estudiante de Licenciatura en Educación Artística, se concibe el empleo de la apreciación de las artes visuales como prácticas e intercambios socioculturales, que contribuyen a la formación estética en su proceso formativo como modelo de actuación en los diversos contextos sociales donde se presentan las obras representativas y en la dirección docente – educativa donde tiene lugar el proceso apreciativo.

Desde el punto de vista *de la comunicación visual*, se asumen los aportes de las investigaciones realizadas sobre la percepción y la apreciación como elementos fundamentales en la decodificación de obras de las artes visuales y su contribución a la formación estética, así como la consideración de los procesos culturales como procesos de comunicación, que trascienden todos los espacios y contextos de comunicación social humana; (Eco, 2000), específicamente la comunicación imaginal; así como la concepción interdisciplinar en el área de las humanidades, que tiene su origen en la propia naturaleza interdisciplinaria del conocimiento humano (Mañalich, 2005).

Se considera, además, el lugar de la apreciación de las artes visuales como medio instructivo-educativo para la formación estética en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística, a partir de que la imagen visual constituye una valiosa fuente de información, transmiten las ideas el carácter y los sentimientos del artista y permiten conocer los valores de una sociedad determinada y es una de las manifestaciones auténticas del quehacer sociocultural y educativo.

En este sentido, la apreciación de las artes visuales contribuye a poner a los estudiantes en disposición de apreciar los valores cognoscitivos, éticos y lúdicos de las obras de las artes visuales y expresarlos mediante situaciones apreciativas, haciendo posible la experiencia

individual de la decodificación de la creación plástica, en correspondencia con su formación estética.

Desde el punto de vista *pedagógico*, se fundamenta en los aportes de la pedagogía cubana, que considera la formación integral del hombre en su actuación en la vida, el papel de la práctica y su vínculo con la teoría para lograr la educación; la necesidad de organizar y estructurar el proceso pedagógico en relación con la vida; de propiciar que el estudiante sea protagonista en la asimilación del contenido de enseñanza; de la interrelación entre los componentes personalizados de dicho proceso pedagógico en función de las necesidades de los estudiantes y las posibilidades de la conducción creadora del docente.

Se considera que la formación estética desde la apreciación de las artes visuales es un proceso complejo que tiene lugar en los procesos de educación, aprendizaje y desarrollo mediado por obras representativas, su enseñanza se asume desde la integralidad de la unidad entre contenido y forma, en función del desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos, así como del desarrollo de la independencia, el autoaprendizaje, el autocontrol y los rasgos del carácter, intereses, motivos, valores, convicciones, normas de conducta y aspiraciones, en correspondencia con los significados sociales y de identidad nacional. Se concibe la dirección pedagógica a partir del diagnóstico de la formación estética en los estudiantes en función de ejecutar las acciones necesarias y suficientes que posibiliten su aprendizaje.

Desde el punto de vista *didáctico*, en el marco de la didáctica de la Educación Superior (Addine, 2017) se asume el aprendizaje desarrollador, tomando este proceso, como premisa fundamental que conlleve a la apropiación activa y creadora de la cultura, favoreciendo el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en correspondencia con los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.

El profesor es protagonista y responsable durante el proceso formativo, es un agente de cambio que participa desde sus saberes, en el enriquecimiento de los conocimientos y valores más preciados de la cultura y la sociedad (Addine, 2017).

La apreciación de obras de las artes visuales constituye un aprendizaje permanente para la vida, que implica el estudio del lenguaje de las imágenes como dimensión inherente de la condición humana, estrechamente ligado a la vida y a la acción social del hombre, por ser

un medio esencial de reflejo del mundo material. La formación estética desde la apreciación de las artes visuales en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística propicia el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación de la actividad estético-artística en el cumplimiento de la responsabilidad social que emana de la profesión pedagógica en dicha especialidad.

Se consideran, además, los aportes de Addine (2017), relacionados con la formación de profesionales de la educación al considerar que la didáctica de la Educación Superior posee las características de un sistema teórico, con conceptos, categorías, leyes, principios y una estructura, que, en el caso de esta investigación, está encaminada a desarrollar un modo de actuación profesional pedagógico, expresión de la formación estética.

Se asume el enfoque interdisciplinario (Jiménez, 2014), que centra su atención en la apreciación de las artes visuales como nodo para un enfoque interdisciplinario ya que es un componente esencial en los programas de disciplinas de la de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística y además, la apreciación de las artes visuales supone de la integración de saberes del lenguaje conceptual y formal (Urra, 2019), expresados en la unidad de contenido-forma y en los elementos y principios del lenguaje visual; el enfoque profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística, expresado en la necesidad de organización y dirección que debe darse a todo el sistema de influencias que recibe el profesional de la educación en formación y que debe estar presente en todo momento, como fundamento para la formación humanista de los estudiantes de la carrera.

Una de las vías para la formación estética es la realización de acciones socioculturales, las mismas pueden organizarse dentro del proceso docente en la tarea apreciativa y en sistema de tareas apreciativas.

La tarea apreciativa constituye una actividad de interacción del estudiante con de la obra de las artes visuales, planificada, organizada y jerarquizada por el profesor para desarrollar la formación estética a través de la decodificación de las obras.

El sistema de tareas apreciativas se define como un conjunto de actividades de interacción del estudiante con la obra de las artes visuales, planificada, organizada y jerarquizada por el profesor para desarrollar la formación estética a través de la decodificación de las obras. Tiene como nodo interdisciplinario la apreciación de las artes visuales, alrededor del cual se integran los contenidos de las diferentes asignaturas de la especialidad, responde a los

problemas profesionales y se materializan en lo académico, laboral- investigativo, extensionista y sociopolítico (Urra, 2019).

La interrelación de las tareas apreciativas con el proyecto educativo en la formación universitaria, expresa la integración de los contenidos de las asignaturas de la especialidad, y su implementación práctica en el modo de actuación del estudiante de la Licenciatura en Educación Artística.

En la dimensión académica las tareas apreciativas con una orientación profesional pedagógica hacia la formación estética del estudiante, garantiza los conocimientos y procedimientos necesarios para la apreciación de las obras de las artes visuales, lo que se expresa en los problemas profesionales que enfrenta en su contexto laboral y social, por lo que serán diseñadas para que sean realizadas, fundamentalmente, en la práctica laboral-investigativa.

En dicha dimensión se materializa la apropiación consciente del sustento teórico y metodológico de la formación estética desde la apreciación de las artes visuales, que permite al estudiante el desarrollo de las habilidades profesionales y la formación de hábitos para la organización y ejecución de la dirección pedagógica de los contenidos estético-artísticos-visuales en las diferentes disciplinas de la especialidad.

En la dimensión laboral-investigativa las tareas apreciativas estarán dirigidas a la solución de los problemas profesionales que tipifican el ejercicio de la Educación Artística, en estrecha relación con lo investigativo que aporta el método científico en el contexto de la práctica laboral donde se identifican, se trazan estrategias y se proponen posibles soluciones a los problemas del contexto educativo.

En la dimensión extensionista las tareas apreciativas favorecerán niveles cualitativamente superiores en el desarrollo cultural de los estudiantes y la sociedad, fundamentalmente a través de la formación para su desempeño en diferentes contextos educativos, promover la participación en actividades curriculares y extracurriculares derivadas de proyectos socio-comunitarios y de investigación, intervenir en cátedras honoríficas, así como otras asumidas desde la dinámica del contexto socio-cultural universitario.

La utilización de cuestionarios durante las acciones socioculturales y concretadas en tareas apreciativas propicia una organización lógica, coherente y desarrolladora de la apreciación que permita la lectura visual de la imagen en función de los contenidos y los objetivos

propuestos; viabiliza la comunicación entre el artista-creador y el estudiante-espectador, desde el enfoque profesional pedagógico. Por ello, en su elaboración y con propósitos relacionados con la formación estética debe considerarse en su concepción y planificación:

- Propiciar el vínculo afectivo-motivacional con las obras de las artes visuales.
- Provocar el disfrute y la motivación durante la apreciación de obras del patrimonio universal, nacional y local.
- Lograr la familiarización con las invariantes funcionales de la habilidad apreciar y que operen de manera consciente con las acciones a través de procedimientos y vías, para lograr una acción concreta en determinadas condiciones socioapreciativas:
- Orientar la observación previa de la obra de las artes visuales teniendo en cuenta los requisitos establecidos con su clasificación.
- Caracterizar la obra a partir del análisis conceptual: título, autor, fecha de realización, época-momento histórico o cuadro del mundo en que fue creada y las condiciones existentes que se ven reflejadas en la imagen de manera directa o indirecta, por medio del lenguaje visual, el género que se utiliza para expresar las ideas, su estilo o manera de crear, formato que se utiliza, soporte, así como los materiales o técnicas empleadas, entre otros aspectos que puedan resultar de interés.
- Caracterizar la obra desde el análisis formal: la correspondencia entre el contenido de la obra y las formas que el artista-creador emplea para ello, es decir, cómo ha empleado los elementos del sistema forma y cómo los organiza en el espacio (principios del diseño).
- Utilizar las relaciones interdisciplinarias desde el propio sistema de conocimientos o saberes necesarios para la apreciación de las artes visuales: con otras asignaturas e incluso con otras obras del mismo artista-creador o de otros artistas-creadores (intertextualidad entre textos icónicos), utilizando como vínculos los temas abordados, las técnicas, los materiales, la utilización de los elementos y principios del sistema forma, entre otros aspectos.
- Establecer criterios de valoración a partir del análisis de la obra como portadora de valores ideológicos, sociales, históricos, estéticos, culturales, documentales, entre otros. como expresión de la personalidad individual del artista-creador.

- Propiciar la opinión personal y los juicios de valor sobre la obra analizada, en correspondencia con los criterios establecidos en la relación contenido-forma, época-estilo, autor-estilo y formas-estilo.
- Lograr un vínculo con la obra a partir de las opiniones personales emitidas.
- Promover la comprensión sobre los beneficios que tiene la apreciación de las artes visuales para su formación estética como parte de la cultura de la profesión.
- Promover la implementación de las estrategias curriculares desde las interrogantes del cuestionario para la apreciación de las artes visuales.

La necesidad de la formación estética en los estudiantes mediante las actividades contextualizadas en situaciones apreciativas en correspondencia con el modo de actuación, condujo a la organización en diferentes etapas para la ejecución del sistema de tareas apreciativas.

La concepción se estructuró sobre la base de la integración de los elementos de la actividad práctica, gnoseológica, valorativa y comunicativa, partiendo de las experiencias previas; el aprovechamiento del potencial ético y estético del contenido de enseñanza en la formación armónica de la personalidad del estudiante; el enfoque interdisciplinario y carácter vivencial; la divulgación de la importancia de la decodificación de las obras de las artes visuales en la formación integral del hombre y en el desarrollo de sus relaciones sociales; la divulgación de la cultura universal, nacional y local desde la apreciación de obras de las artes visuales; el contexto matancero como elemento clave en la concepción de las mismas. La actividad apreciativa se insertó en un contexto sociocultural y pedagógico desde acciones socioculturales, que determinó la formación de patrones estéticos y el trabajo con obras de las artes visuales matanceras de diferentes clasificaciones atendiendo a su apariencia física.

CONCLUSIONES

La concepción de buenas prácticas para la formación estética desde acciones socioculturales expresa pertinencia en la satisfacción de las necesidades formativas en el contexto de formación profesional pedagógica en Matanzas; capacidad integradora e innovadora que permite la participación de estudiantes, profesionales en ejercicio e instituciones en diversos escenarios socioapreciativos, favorece la formación estética desde un enfoque interdisciplinario.

Además, se destaca el alcance estratégico de las buenas prácticas propuestas en la materialización de políticas educativas que aporten al vínculo entre las instituciones y promuevan la concepción de la institución educativa como centro cultural más importante de la comunidad, así como coherencia con las transformaciones y exigencias del 3er Perfeccionamiento de la Educación en Cuba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2017). *La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Aportes e impacto*. Compendio de los principales resultados investigativos en Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana.
- Castillo, M. R. (2015). *La formación estético-pedagógica de los estudiantes de la carrera Educación Básica*. Tesis presentada en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran, Santiago de Cuba.
- Díaz Peralta, L. E. (2017). *La educación estética del profesional de la educación en la formación inicial desde la extensión universitaria*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Las Villas.
- Estévez, P. R. (2017). La estética, la educación y el socialismo del Siglo XXI, *Revista Atenas*, 4 (22), pp. 129-138.
- Frómata, C. M. (2013). La escuela como institución cultural. En. Rosario Mañalich (comp.) *Didáctica de las Humanidades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Jiménez, L.(2014).Interdisciplinariedad, Identidad Nacional y Humanidades. *Desafíos para la Formación Profesional Cubano de la educación en el Siglo XXI.Amauta*. (23).149-161.Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.
- MES. (2016). *Plan del proceso docente. Carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística. Plan de estudios E*. La Habana: MES.
- MES. (2018) .*Reglamento del Trabajo Docente Metodológico*.Resolución 2 del 2018. La Habana: MES.
- MINED (2013). Proyecto de Investigación: *Perfeccionamiento de la educación estética y artística en el sistema educacional cubano, perspectivas de desarrollo, rectorado por el MINED*. La Habana: Editora Política.

- Rocha, D. (2017). *Hacia la educación Artística del siglo XXI*. Memorias del VI Taller Internacional “La Enseñanza de las Disciplinas Humanísticas.” Universidad de Matanzas, Cuba.
- Ubals, J. M. (2012). *Concepción pedagógica de la formación de la cultura estética del licenciado en educación desde su formación de pregrado*. Tesis presentada en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”. Guantánamo, Cuba.
- Urra, I. (2019). *Diagnóstico de la formación estética desde la apreciación de las artes visuales en los estudiantes en la Licenciatura en Educación Artística*. En Capítulo de libro electrónico de investigación ISBN: 978- 1- 945570 -98 -8. Red Iberoamericana de Pedagogía. Junio de 2019.
- Urra, I. (2019). *La formación estética desde la apreciación de las artes visuales en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas.

BUENAS PRÁCTICAS DEL GRUPO CIENTÍFICO ESTUDIANTIL “EDUCAR DESDE EL ARTE MATANCERO” EN LA CARRERA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Autoras: Dr. C. Isela Urra Dávila,⁴⁵ M Sc. Lourdes Urra Dávila,⁴⁶

RESUMEN

La formación profesional, desde una perspectiva científico-investigativa debe ser expresión de buenas prácticas en los diferentes contextos donde se desarrolla el modo de actuación de los estudiantes. La ponencia tiene como objetivo sistematizar las buenas prácticas del grupo científico estudiantil “Educar desde el arte matancero” en la Carrera Licenciatura en

⁴⁵ <https://orcid.org/0000-0003-1324-5587> Licenciada en Educación. Especialidad Educación Plástica, Máster en Educación y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora del Departamento de Educación Artística de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas. Coordinadora de las carreras Educación Artística e Instructor de Arte y miembro del Colectivo Nacional de las carreras y de la Subcomisión de Planes y Programas del Ministerio de Educación. Pertenece al Proyecto de investigación: La historia local para promover la matancericidad. Programa educativo para las escuelas primarias del centro histórico urbano de la Ciudad de Matanzas. isela.urra@umcc.cu

⁴⁶ <https://orcid.org/0000-0001-8119-0309> Licenciada en Educación. Especialidad Educación Primaria y Máster en Investigación Educativa. Profesora del Departamento de Educación Artística de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas. Pertenece al Proyecto de investigación: La historia local para promover la matancericidad. Programa educativo para las escuelas primarias del centro histórico urbano de la Ciudad de Matanzas. lourdes.urra@umcc.cu

Educación Artística, en la Universidad de Matanzas, por lo que se han aplicado diferentes métodos propios de la investigación educativa, lo que permite ilustrar los elementos significativos del tema.

Palabras clave: formación profesional/ buenas prácticas/ grupo científico estudiantil.

RESUME

La formation professionnelle, dans une perspective de recherche scientifique, doit être l'expression de bonnes pratiques dans les différents contextes où se développe le mode d'action des étudiants. L'objectif de la présentation est de systématiser les bonnes pratiques du groupe scientifique étudiant "Éduquer de l'art de Matanzas" dans le baccalauréat en éducation artistique, à l'Université de Matanzas, de sorte que différentes méthodes de recherche pédagogique ont été appliquées, qui permet d'illustrer les éléments significatifs du sujet.

Mots clés: formation professionnelle , bonnes pratiques , groupe scientifique étudiant

ABSTRACT

Professional training, from a scientific-investigative perspective, must be an expression of good practices in the different contexts where the students' mode of action is developed. The presentation has as objective to systematize the good practices of the student scientific group "Educate from Matanzas art" in the Bachelor's Degree in Art Education, at the University of Matanzas, for which different methods have been applied characteristic of educational research, which allows to illustrate the significant elements of the subject.

Keywords: professional training, good practices, student scientific group

INTRODUCCIÓN

Constituye una misión esencial de la Educación Superior contemporánea “la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social” (MES, 2016, p. 3). En este sentido se llevan a cabo transformaciones educacionales en el contexto cubano con el propósito de elevar la calidad de la educación, lo cual plantea retos a las instituciones educativas y a sus profesionales.

Prestar atención a la formación profesional constituye una prioridad (...), en aras de mantener su modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, integrada a la sociedad y profundamente comprometida, con la construcción de un socialismo próspero y sostenible (MES, 2016, p. 3).

Dentro de las bases conceptuales para el diseño de los planes de estudio “E” se plantea lograr una integración adecuada entre las *actividades académicas, laborales e investigativas*. La integración entre los tres tipos de actividades debe hacerse efectivo en las diferentes formas organizativas del proceso docente educativo, con énfasis en lo profesional. El componente investigativo estará presente en las actividades curriculares y extracurriculares, fomentando en los estudiantes la independencia, la creatividad y la búsqueda permanente del conocimiento (MES, 2016, p. 3).

En correspondencia, la formación de profesionales de Educación Artística encargados de dirigir el proceso de formación estética en los diferentes niveles educativos ha sido objeto de atención permanente del estado cubano, ello se evidencia en los programas de formación en su devenir histórico social, sobre la base de las ciencias de la educación cubana y como respuesta a las demandas del desarrollo sociocultural del país.

Desde los documentos rectores de la carrera se distingue como una prioridad, reconocida y atendida, la referida a la investigación científica en los programas de formación profesional de los estudiantes. Para viabilizar los propósitos y lograr la articulación desde las dimensiones de la proyección educativa y la contribución a la formación cultural integral de los estudiantes, fueron considerados los referidos a la concepción e implementación de la estrategia educativa la carrera en la Universidad de Matanzas y en específico a la integración de los estudiantes en un grupo científico, para la formación y la inserción en proyectos científicos, así como el desarrollo de habilidades investigativas.

Dirigir la Educación Artística hacia el siglo XXI, implica asumir un papel más protagónico acorde a las exigencias de una educación prospectiva y las necesidades de un profesional competente y competitivo ante un mundo lleno de múltiples transformaciones, convertidas en nuevos requerimientos actitudinales, axiológicos, formativos y sociales, en donde se hace necesario la reflexión sobre el rol de la Educación Artística como vehículo para canalizar necesidades tecnológicas, cognoscitivas y (...) expresivas de la época (Rocha, 2017, p. 3).

El objetivo de esta ponencia es sistematizar las buenas prácticas del grupo científico estudiantil “Educar desde el arte matancero” en la Carrera Licenciatura en Educación Artística, en la Universidad de Matanzas, por lo que se han aplicado diferentes métodos

propios de la investigación educativa, lo que permite ilustrar los elementos significativos del tema.

DESARROLLO

Los actuales planes de estudio para la formación de profesionales para la educación plantean en su concepción la integración de los componentes académico, laboral e investigativo, donde ocupa un lugar central la actividad laboral, que tiene mayor relevancia al estar los estudiantes en contacto con las instituciones educativas desde el primer año de la carrera. Esto resulta esencial, pues el futuro educador debe ser capaz de resolver los problemas profesionales pedagógicos que le plantea la escuela con independencia y creatividad. De ahí que los profesores del colectivo de carrera deben realizar un trabajo que favorezca la integración de todos los agentes.

La formación investigativa se expresa como un proceso de solución de problemas profesionales, presente en todas las disciplinas del plan de estudio, que se sistematiza en la Práctica Laboral Investigativa.

La formación laboral investigativa, es coherente a la preparación del futuro profesional de la educación para el desempeño de la función investigativa, en su vínculo con la docente metodológica y la de orientación, que se concreta mediante el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación educativa, el que le permite la apropiación del contenido científico pedagógico. Para cumplir el objetivo del presente trabajo centraremos la atención en la función investigativa.

Para lograr dicha formación es pertinente el cumplimiento de las exigencias siguientes:

- El desarrollo de un método científico de trabajo en los estudiantes.
- El enfoque interdisciplinario y profesional de las diferentes actividades del currículo.
- El establecimiento de diferentes niveles de sistematicidad del modo de actuación profesional pedagógica en cada año de la carrera.
- La actividad investigativa como una función del educador.

La experiencia acumulada en el diseño, ejecución y evaluación curricular, evidencia la necesidad de sistematizar el desarrollo de habilidades investigativas en articulación con la Práctica Laboral Investigativa, como disciplina principal integradora, presente en todos los años de la carrera hasta la culminación de estudios.

¿Cómo deben proceder los profesores del colectivo de carrera para garantizar la formación investigativa de los estudiantes?

Es preciso crear un clima que favorezca la búsqueda científica, una actitud crítica, la capacidad de discusión al someter ideas y proyectos ante el grupo que posibilite defender los trabajos sin temor a la crítica. Para esto es importante el análisis sistemático de autores con diferentes enfoques y puntos de vista. Es imperioso en el proceso de formación es la búsqueda de información actualizada y la discusión en el grupo de la valoración crítica realizada de diferentes fuentes. Al valorar se estudia al objeto en su desarrollo, sus nexos y relaciones esenciales, lo que implica la confrontación de puntos de vista a partir de un criterio teórico.

El desarrollo de la valoración crítica de la literatura científica juega un papel esencial en la conformación de ideas y juicios científicos necesarios en la sustentación de los argumentos expresados en los diferentes trabajos científicos que se presentes. De la misma manera es importante la elaboración de resúmenes, disertaciones y monografías como tareas investigativas en los diferentes años de la carrera.

En la lógica del proceso de enseñanza aprendizaje, cada una de las fases se desarrolla de tarea en tarea, de actividad docente en actividad docente en correspondencia con los eslabones de la asimilación. En la lógica de asimilación del contenido de cada disciplina en general es necesario considerar la integración de cada tema, la planificación de actividades para cada período, el papel activo del estudiante, vincular la teoría y la práctica, la utilización de diversas fuentes del conocimiento, vivenciar momentos y roles de la actividad científica investigativa, la comunicación interpersonal y grupal, así como el debate científico.

La participación e implicación del estudiante en el trabajo científico se diversifica como:

- a). Respuesta a situaciones planteadas por el profesor, donde el estudiante como resultado de su autopreparación ha consultado diferentes fuentes de información para obtener elementos suficientes que complementen, enriquezcan o critiquen comentarios y puntos de vista de los autores, del profesor y de sus compañeros de grupo.
- b). Presentación individual o por equipos sobre los resultados parciales que se van obteniendo en la búsqueda de información teórica o empírica de la investigación que desarrollan.

c). Preparación de temas relacionados con contenidos de las diferentes asignaturas, con propósitos de una formación investigativa.

Es por ello que, en la formación investigativa, se hace necesario flexibilizar el sistema de formas de organización de la Educación Superior, Resolución 2 del 2018, considerando el Taller como una alternativa válida, tanto para la sistematización de los contenidos relativos a la Investigación Educativa, como para la reflexión y proyección de la práctica.

Los colectivos de año deben analizar las habilidades a desarrollar desde los primeros años, lo que implica una gran flexibilidad al considerar los objetivos de cada año de la carrera, las características de los estudiantes y las condiciones de realización de las diferentes tareas.

Al vincular los conocimientos científico-pedagógicos y habilidades científico investigativas con la realidad educativa, a partir de una postura crítico constructiva y reflexiva, se pueden ir desarrollando los valores ético-profesionales esenciales en un profesional comprometido, identificado con su profesión y con su realidad social.

¿Cómo implicar a los estudiantes en buenas prácticas científico-investigativas?

La formación de los futuros investigadores en las aulas universitarias pasa por las vías curricular y extracurricular. En este sentido se reconoce la importancia de vincular los estudiantes universitarios a la solución de los problemas existentes en nuestro entorno, mediante la creación del Grupo científico estudiantil “Educar desde el Arte matancero” de la Carrera Licenciatura en Educación Artística forma parte del Proyecto de investigación: La historia local para promover la matancera. Programa educativo para las escuelas primarias del Centro Histórico de Matanzas, que está asociado al Programa Nacional: “Problemas actuales del Sistema Educativo Cubano. Perspectivas de desarrollo”.

La existencia del Proyecto donde participa un colectivo de profesores de la carrera, así como la necesidad de contribuir al desarrollo de habilidades investigativas desde la formación profesional, han favorecido la organización de este grupo científico estudiantil, bajo la dirección de la Profesora Principal del Año, donde se insertan los estudiantes que iniciaron en la cohorte 2015-2016 de la carrera Educación Artística.

En correspondencia con las prácticas y experiencias de trabajo docente educativo e investigativo, así como el diagnóstico y la caracterización del grupo, el colectivo de carrera y de año, se han propuesto introducir el trabajo con la historia local desde un enfoque identitario e interdisciplinario, como tema de investigación, en armónica relación con

asignaturas del currículo, tales como: Introducción a la Especialidad, Lenguajes Artísticos, Educación Patrimonial, Adiestramiento Artístico, Expresiones Artísticas, Estética y Sociedad, Educación Estética, Didáctica de la Educación Artística, Talleres Profesionales y la Práctica Laboral, entre otras.

El grupo científico estudiantil “Educar desde el Arte matancero” se propone como objetivos generales:

1. Familiarizar a los estudiantes con la utilización de las fuentes del conocimiento histórico - artístilocal.
2. Contribuir al desarrollo de habilidades investigativas.
3. Favorecer la participación de los estudiantes en eventos científicos.
4. Evaluar el impacto de las acciones.

Para ello se seleccionó como tema de investigación el arte matancero y su vinculación con los programas de Educación Artística de los diferentes niveles educativos.

Los objetivos de trabajo del grupo se expresan en:

- Investigar sobre las obras representativas del arte matancero.
- Seleccionar las obras representativas del arte matancero a trabajar por el grupo científico.
- Elaborar un fichero de contenido y autores de las obras representativas del arte matancero.
- Diseñar una galería de imágenes con los exponentes de las obras del arte matancero seleccionadas.
- Diseñar un producto informático para las instituciones educativas matanceras.
- Presentar el resultado en las instituciones educativas matanceras.
- Evaluar su impacto.
- Socializar los resultados en el Proyecto de investigación, en jornadas y eventos científicos, con énfasis en el Taller provincial “Escuelas por la matancalidad”.

Desde la dialéctica materialista, se utilizarán métodos de investigación de carácter general tanto del nivel teórico: el histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo –deductivo y del nivel empírico: encuestas y entrevistas. Atendiendo a la naturaleza de la investigación se utilizarán técnicas de investigación histórica, específicamente el análisis documental, el fichado bibliográfico y la crítica de las fuentes, las cuales permitieron: el estudio del contenido, la identificación y registro de la información para establecer las principales ideas y la reflexión crítica en torno a su contenido, lo cual ratificará el vínculo del arte con la

historia matancera así como, su importancia para la enseñanza y el aprendizaje de la historia local.

La investigación tiene también como propósito fortalecer la formación en valores de los estudiantes sustentado en un aprendizaje cooperado que priorice el trabajo en equipo, el intercambio de información, la participación y la creatividad.

Para contribuir a ello se presentará la propuesta y los estudiantes emitirán sus criterios y se organizarán.

El trabajo de investigación se ha conformado en tres etapas, con sus acciones:

1ra etapa: Introductoria

Acciones:

1. Participación de los miembros del grupo científico en la conferencia “Un recorrido visual por la Atenas de Cuba” impartida en Gabinete de Educación Estética de la Universidad de Matanzas.
2. Registro individual de obras de arte observadas durante la caminata visual por la Ciudad de Matanzas.
3. Trabajo de mesa colectivo para la selección de las obras de arte matancero a trabajar en el grupo científico estudiantil.
4. Elaboración del informe conclusivo de la etapa.

2da etapa: Sistematización

Acciones:

1. Elaborar un fichero de contenido y autores de las obras representativas del arte matancero.
2. Diseñar una galería de imágenes con los exponentes de las obras del arte matancero seleccionadas.
3. Diseñar un producto informático para las instituciones educativas matanceras.
4. Elaboración de sugerencias metodológicas para la utilización del producto informático en las instituciones educativas matanceras.
5. Elaboración del informe conclusivo de la etapa.

3ra etapa. Presentación y evaluación de impactos

Acciones:

1. Presentar el resultado en las instituciones educativas matanceras.

2. Evaluación del impacto:

- Elaboración, aplicación y tabulación de resultados de encuestas a docentes de instituciones educativas matanceras.
- Elaboración, aplicación y tabulación de resultados de entrevistas a especialistas.
- Presentación de los resultados en el Proyecto de investigación, en jornadas y eventos científicos.

3. Elaboración del informe conclusivo de la etapa.

Las acciones de las etapas introductoria y de sistematización se realizará durante la semana donde los estudiantes realizan *tareas de impacto social* y la *etapa de evaluación del impacto* se propone al finalizar el 1er semestre del 4to año y en ella participarán de manera conjunta profesores del colectivo de año, atendiendo a su mayor grado de complejidad. La evaluación general se incorporará al expediente de cada estudiante.

Se propone la presentación de los resultados en el evento Taller provincial “Escuelas por la matancericidad” y la Jornada Científico estudiantil de Educación Artística y de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas, así como en otros eventos de vinculados al tema.

CONCLUSIONES

La concepción de buenas prácticas del grupo científico estudiantil “Educar desde el arte matancero” en la carrera Educación Artística expresa pertinencia en la satisfacción de las necesidades formativas, con énfasis en las habilidades científico-investigativas en el contexto de formación profesional pedagógica en Matanzas; capacidad integradora e innovadora que permite la participación de estudiantes, profesionales en ejercicio e instituciones en diversos escenarios de la localidad, favorece la formación estética desde un enfoque interdisciplinario.

Además, se destaca el alcance estratégico de las buenas prácticas propuestas en la materialización de políticas educativas que aporten al vínculo entre las instituciones y promuevan la concepción de la institución educativa como centro cultural más importante de la comunidad, así como la inserción de los estudiantes en proyectos de investigación y la acertada coherencia con las transformaciones y exigencias del 3er Perfeccionamiento de la Educación en Cuba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MES. (2016). *Plan del proceso docente. Carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística. Plan de estudios E*. La Habana: MES.
- MES. (2016). *Documento base para los Planes de estudios "E"*. La Habana: MES.
- MES. (2018). *Reglamento del Trabajo Docente Metodológico*. Resolución 2 del 2018. La Habana: MES.
- Rocha, D. (2017). *Hacia la educación Artística del siglo XXI*. Memorias del VI Taller Internacional "La Enseñanza de las Disciplinas Humanísticas." Universidad de Matanzas, Cuba.
- Urra, I. (2019). *Diagnóstico de la formación estética desde la apreciación de las artes visuales en los estudiantes en la Licenciatura en Educación Artística*. En Capítulo de libro electrónico de investigación ISBN: 978- 1- 945570 -98 -8. Red Iberoamericana de Pedagogía. Junio de 2019.

UN TEXTO ESCOLAR PARA AMAR Y SENTIR LA PATRIA: HISTORIA DE CUBA DE FERNANDO PORTUONDO

Autora: Dr. C. Patricia Olga Rodríguez Lemane⁴⁷.

RESUMEN

El texto Historia de Cuba del doctor en Pedagogía y en Filosofía y Letras Fernando Portuondo fue y no ha dejado de ser, un valioso medio de enseñanza que puso de relieve el objetivo de enseñar Historia de Cuba en los Institutos de Segunda Enseñanza y para quienes desearan conocer la historia de su país, donde contenidos, imágenes, relatos, se interrelacionan entre sí, este texto fue la vía que propuso su autor para dar solución a las problemáticas que criticó en relación con la enseñanza de la historia durante la República Burguesa (1902-1958). En el texto se infiere el cumplimiento de acuerdos emanados de los Congresos Nacionales de Historia (1941-1960), al evidenciar el vínculo entre la ciencia histórica y su enseñanza. Por su valor didáctico obtuvo varios reconocimientos. En el

⁴⁷<https://orcid.org/0000-0002-9966-0601> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora del Departamento Marxismo- leninismo de la Universidad de Matanzas. Miembro del Consejo Científico de Ciencias Sociales y Humanidades. Experto de la Junta de Acreditación Nacional (JAN) para los procesos de evaluación externa en el territorio nacional. patricia.rodriguez@umcc.cu

trabajo se pretende valorar los aportes de este texto a la historia de los textos escolares en Cuba como parte de la Historia de la Educación.

Palabras clave: Fernando Portuondo, Historia de Cuba, texto escolar, recursos paratextuales, patrimonio histórico y educativo

ABSTRACT

The text History of the doctor's Cuba in Pedagogy and in Philosophy and Letters Fernando Portuondo was and he has not stopped to be, a valuable means of teaching that put of relief the objective of teaching History of Cuba in the Institutes of Second Teaching and it stops who wants to know the history of its country, where contents, images, stories, are interrelated to each other, this text was the road that its author proposed to give solution to the problems that it criticized in connection with the teaching of the history during the Bourgeois Republic (1902-1958). In the text, the execution of emanated agreements of the National Congresses of History is inferred (1941-1960), when evidencing the bond between the historical science and its teaching. For their didactic value his obtained several recognitions. In the work it is sought to value the contributions from this text to the history of the school texts in Cuba like part of the History of the Education.

Key words: Fernando Portuondo, History of Cuba, school text, paratextuals resources, educational historical patrimony

RESUMÉ

L'Histoire du texte du Cuba du docteur dans Pédagogie et dans Philosophie et Lettres Fernando Portuondo était et il n'a pas arrêté d'être, un moyens précieux d'apprendre cela ont mis de soulagement l'objectif d'apprendre Histoire de Cuba dans les Instituts de deuxième Enseignement et lui arrêts qui veulent savoir l'histoire de son pays où contenu, les images, histoires, sont mises en corrélation à l'un l'autre, ce texte était la route que son auteur a proposé à donner la solution aux problèmes qu'il a critiqué à propos de l'enseignement de l'histoire pendant la République Bourgeoise (1902-1958). Dans le texte, l'exécution d'accords émanés des Congrès Nationaux d'Histoire est inférée (1941-1960), quand manifester l'attache entre la science historique et son enseignement. Dans le travail il est cherché pour évaluer les contributions de ce texte à l'histoire des textes scolaires au Cuba aimez partie de l'Histoire de l'Éducation.

Mots-clé: Fernando Portuondo, Histoire de Cuba, texte scolaire, ressources du paratextuals, patrimoine historique pédagogique

INTRODUCCIÓN

Cada vez es más generalizada la tendencia de que:

El incierto futuro del libro impreso, y el temor a su sustitución por el libro electrónico, así como la competencia que supone para el libro escolar la invasión de Internet como fuente de aprendizaje y conocimiento dentro y fuera de la escuela, son factores que sin duda contribuyen a la consideración de los libros escolares como un patrimonio de nuestra cultura que debe ser conservado antes de que desaparezca. (Ossenbach, 2010, p.121)

En la contemporaneidad constituye una tendencia cada vez más marcada el estudio de los textos escolares como parte de la historia de la educación. Por su valía, en naciones como Francia, España, Colombia, Perú, se han realizado artículos, investigaciones y monografías valiosas sobre los mismos.

En los años noventa del pasado siglo tiene lugar la revalorización de los textos escolares como fuente de investigación de la Historia de la educación y es por ello que tanto conceptual como metodológicamente se llega a consensos sobre la terminología más adecuada a utilizar por parte de todo aquel que indague sobre el tema.

Se asume que:

Una de las figuras de la pedagogía cubana en el siglo XX, con mayor contribución a la formación intelectual y patriótica de los cubanos desde diversos contextos educativos y mediante el ejemplo personal, fue el historiador y pedagogo Fernando de la Cruz Portuondo del Prado (1903-1975). (Rodríguez & Pestana, 2017, p.3)

Tuvo una amplia producción teórica de interés para la historia de la educación y la pedagogía en Cuba, en particular para la didáctica de la historia. Sobresalen los textos Historia de Cuba (1941) y Estudios de historia de Cuba (1973), entre otras obras, junto a una sistemática labor como profesor.

Dentro de los aportes de Fernando Portuondo del Prado a la educación cubana se señala la autoría del libro de texto Historia de Cuba, arista de vital importancia en su defensa de la enseñanza de la asignatura. Es la vía que propone para dar solución a las problemáticas que criticó en relación con la enseñanza de la misma, en esta obra se infiere el cumplimiento de acuerdos emanados en los Congresos Nacionales de Historia, al evidenciar el vínculo entre la ciencia histórica y la asignatura. La misma es de gran valor didáctico. Obtuvo un reconocimiento de la Sociedad Colombista Panamericana y fue redactada por su autor en

un estilo claro, conciso. Además, estuvo vigente por más de quince años y constituye un texto de obligada consulta. En el trabajo se pretende valorar los aportes de este texto a la historia de los textos escolares en Cuba como parte de la Historia de la Educación.

DESARROLLO

La lectura constituye uno de los medios más importantes para la adquisición de la cultura, lo cual es palpable en la obra histórico-educativa de Fernando Portuondo. Esto fue determinante en el desarrollo de una amplia cultura histórica y se evidenció en su producción teórica y de manera particular en el texto escolar Historia de Cuba.

Se defiende que:

Debe reconocerse en Portuondo el interés por el conocimiento de la historia patria desde muy joven. Por esto se deben considerar la situación de la enseñanza de la historia de Cuba en su tiempo, la cual conoció y luchó por transformar. Amó la historia, la sintió, defendió y disfrutó, e hizo entrega de un sustancial legado a varias generaciones de cubanos. Hay un sello particular que le caracteriza e identifica: el desvelo permanente por la historia de Cuba y su enseñanza, su vínculo sistemático con la literatura y la lectura, a la cual contribuyó con su obra histórico-pedagógica. Gracias a él fueron miles los que aprendieron a amarla, leerla y sentirla. (Rodríguez, 2018, p.41)

El texto escolar Historia de Cuba estuvo destinado a los alumnos de los Institutos de Segunda Enseñanza, se publicó por vez primera en 1941, según consta en el Diccionario de Literatura Cubana (1984), con el título de Curso de historia de Cuba de acuerdo con el nuevo programa oficial de la materia en los institutos por la Editorial Minerva que aparece en forma de separatas, numeradas de manera continua y se consigna la autoría del Doctor Fernando Portuondo. Entonces profesor del Instituto de Segunda Enseñanza de La Víbora. No contiene prólogo ni prefacio.

Aunque no lo declara de manera explícita, el objetivo del autor con esta obra es que las generaciones de jóvenes cubanos pudieran comprender los hechos de otras generaciones que vivieron en Cuba.

En el caso que compete el texto Historia de Cuba de Fernando Portuondo fue, y no ha dejado de ser, un valioso medio de enseñanza que puso de relieve los objetivos de enseñar Historia de Cuba y motivar hacia la lectura en los Institutos de Segunda Enseñanza y para todo aquel que deseara conocer la historia de su país con sentido abarcador, donde contenido, imágenes, testimonios, relatos, mapas, literatura se interrelacionan entre sí para contribuir a la enseñanza de la asignatura a partir de un enfoque holístico.

Señalaba que: "...en Cuba no existía tradición de buenos libros escolares; los había malos y peores en algunas materias: en otras, como la Historia de Cuba, todo estaba por hacer." (Portuondo, 1973, p.376), el propio autor acota la existencia de solo dos textos de referencia para el redactor, un manual de Historia de Cuba: La Historia de la Isla de Cuba (en dos volúmenes (1865-1866) de la autoría de Pedro José Guiteras y la del mismo título en cuatro volúmenes publicada entre 1868 y 1878 por el español Jacobo de la Pezuela. (Portuondo, 1973, p.315)

Dolores Du Breuil en Historia de Cuba. Textos con fines docentes editados durante el período revolucionario (1985) expresa:

Cuba fue un estado burgués hasta 1959 y la Junta de Superintendentes era la encargada de revisar y aprobar los libros de texto, vigilando que se ajustaran a los criterios filosóficos y políticos oficiales. Hay que señalar que en este aspecto eran estrictos, no así en el pedagógico, ya que la calidad variaba entre los libros que utilizaban el método catequístico, hasta los libros de texto de Historia de Cuba de Ramiro Guerra para la enseñanza primaria y el del doctor Fernando Portuondo para la segunda enseñanza que reunían los requisitos necesarios. Los textos de Historia de Cuba como los anteriormente citados, recogían parte de las investigaciones llevadas a cabo en esos años, es decir hasta 1958. (pp.61-62)

Los autores coinciden con ello, pues el texto se convierte en obra de consulta, aun en las aulas pedagógicas de los Institutos Superiores Pedagógicos en los años 80, los estudiantes en la búsqueda de fuentes lo empleaban como parte de su preparación y estudio en la asignatura Historia de Cuba.

El texto Historia de Cuba (1941) tuvo aciertos y desaciertos. A la luz de los años y del desarrollo de la ciencia histórica, la didáctica de la historia y las tendencias del proceso de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI, mucho se puede decir, pero marcó un momento de ruptura en la concepción de libros de texto y sobre historia de Cuba en particular.

Investigadores como Zanetti (2005), Almodóvar (2010), Rodríguez (2012, 2018), han referido las principales limitaciones del texto.

José A. Rodríguez Benz plantea:

No fue una casualidad que el libro Historia de Cuba de Fernando Portuondo (1903-1975), aprobado como obra de texto para los institutos de segunda enseñanza por el Ministerio de Educación de Cuba y la Junta Técnica de Directores de esos planteles, fuese también el preferido por los profesores y por los alumnos del nivel secundario en Cuba (...). Sin dudas fue el mejor de los manuales escolares de la asignatura Historia de Cuba que se escribió durante la República neocolonial. (Rodríguez, 2012, s/p)

Para este investigador:

El análisis crítico (...) evidencia la existencia en el texto de elementos positivos y otros menos logrados, en relación de manera particular a la extensión y tratamiento de los contenidos que evidentemente respondían a un enunciado curricular y a un plan de estudios oficialmente establecido para los Institutos de Segunda Enseñanza. (Rodríguez, 2012, s/p)

Si bien lo anterior es cierto, se es del criterio que para nada desmerece el libro Historia de Cuba los méritos que le confieren otros autores e incluso quienes escriben, ya que es importante tener en consideración que toda obra humana es perceptible a su mejoramiento o puede de hecho ser superada por otras.

El historiógrafo Oscar Zanetti (2005) refiere: "...es Fernando Portuondo, autor del mejor texto de enseñanza de la Historia de Cuba escrito en el siglo XX..., esta obra constituye una excelente evidencia de la medida en que el esfuerzo renovador estaba transformando el discurso histórico nacional..." (p.40)

El referido autor plantea que:

su esquema de síntesis, de claro influjo guerriano, sigue el eje del acontecer político y se concentra en el siglo XIX, pero sin excluir los procesos económicos y culturales ni la consideración de los factores externos en sus incidencias sobre la evolución nacional. Aunque la narración no se anuda en torno a problemas y –quizás con finalidad didáctica– sigue fielmente una secuencia cronológica; en modo alguno está ausente la intención explicativa, por más que ésta, generalmente capte sólo las relaciones más elementales (Zanetti, 2005, pp.13-14), con lo cual coinciden los autores. (sic)

Se concuerda también con Zanetti (2005), cuando apunta:

La exaltación de los valores nacionales conserva el sentido indistinto y hasta a veces ingenuo que impusiera Vidal Morales cuarenta años atrás, pero Portuondo trasciende el enfoque tradicional por su manifiesto espíritu nacionalista, refrenado en el linde con el antiimperialismo, algo comprensible por tratarse de una obra concebida como texto para la enseñanza oficial. (p.40)

En cuanto al desbalance en el tratamiento de los contenidos, sobresale la profundización en las gestas independentistas, pero se dio más fuerza a la Guerra de los Diez Años (1868-1878) que a la contienda del 95. El propio autor declara la presencia de los contenidos de la República en solo 41 páginas.

José A. Rodríguez también señaló que en la sexta edición (1957), aunque la información llega hasta la Constitución de 1940, en el último tema se exponen hechos y procesos acaecidos en los primeros años de la década de 1950, lo cual se mantuvo en otras ediciones.

Esta obra evidencia todo un tenaz e intenso estudio histórico - pedagógico y literario llevado a cabo por su autor en aras de no cometer los errores de textos escolares que le antecedieron. Rompe con la didáctica tradicionalista de los libros de texto ya que recurre a cuestiones novedosas. Predomina en su redacción la explicación, la valoración, la toma de partido, la incorporación de poesías, los testimonios, entre otros elementos, además, se hace referencia a obras y autores literarios.

Un análisis detallado merece el empleo de los recursos paratextuales, uno de sus méritos más importantes sin hiperbolizar otros, pero que contribuyen a realzar el valor de este texto escolar como patrimonio histórico-educativo de la nación cubana, análisis hasta ahora no valorado por otros autores que han realizado un estudio de este libro escolar y que merecen ser rescatados por la escuela cubana actual y de manera particular por la enseñanza de la historia, pues constituyen una valiosa fuente de conocimiento histórico que evidencia la búsqueda e indagación de este autor y que constituye un valioso legado por su contenido, que destaca además la concepción didáctica de Fernando Portuondo con relación a los recursos paratextuales y sus funciones dentro del mismo, además de cómo trabajar estos en los manuales escolares, esta cuestión se mantiene en los textos escolares de Historia y otras materias en Cuba en la actualidad, pero sin dudas Fernando Portuondo marcó pautas en la manera de concebir y combinar texto y elementos paratextuales, lo cual constituyó un aspecto novedoso para la época.

Lo anterior confirma que este texto pone en evidencia la consagración del autor con su obra su contribución a la formación humana y humanística de las diferentes generaciones de cubanos, el compromiso, la defensa de la importancia de la lectura en la formación de los estudiantes y el pueblo y para la adquisición de saberes en general, los anhelos de transformación de la enseñanza de la historia de Cuba y del propio libro escolar, las horas de dedicación para lograr el resultado.

Este libro puso de relieve el carácter pedagógico de la labor de Fernando Portuondo en la enseñanza de la Historia de Cuba ya que a través del mismo su autor de forma consciente y sistemática estructuró, organizó y dirigió el proceso educativo vinculado a la enseñanza de esta asignatura en los Institutos de Segunda Enseñanza.

Se considera que el referido texto forma parte del patrimonio histórico-educativo de la nación cubana, al constituir fuente imprescindible del contenido histórico, de la enseñanza

de la historia y de la historia de la pedagogía cubana, donde a través de diferentes epígrafes se abordan importantes cuestiones relacionadas con el magisterio, la educación, personalidades, colegios, entre otros elementos que permiten conocer las particularidades de la educación y la pedagogía durante el período colonial, además de ser depositario de la memoria individual y colectiva que contiene en sus páginas ya que forma parte del acervo de la historia de los textos escolares del país como componente de la historia de la educación, y su aporte a la formación ciudadana del pueblo, aspecto este aún poco estudiado.

Otros criterios a considerar también es a partir de los valores que pondera, conceptos que esboza y trabaja, posición que asume el autor, intereses que representa, contenidos que transmite, recursos paratextuales, motivación hacia el aprendizaje, la búsqueda, la indagación histórica, tratamiento del contenido, promoción de reflexión, debate y aprendizaje, tratamiento de hechos, procesos, personalidades, fuente de cultura histórica, abordaje del tiempo histórico, empleo de un discurso literario e histórico, contextualización del contenido desde la relación pasado- presente- futuro, vínculo con las ciencias, la literatura, sirve de referente o estudio a otras asignaturas y/o materias, constituye en fin un catálogo de saberes integradores.

Intelectuales destacados de la nación cubana tales como Roig (1955), Torres-Cuevas (2001) y Rodríguez (2012) dejaron plasmadas sus valoraciones respecto a esta obra en el decursar del tiempo.

Al publicarse una nueva edición en el año 1952, el texto fue proclamado por la Sociedad Cubana de Estudios Históricos Internacionales como “la mejor Historia de Cuba que había visto la luz en el Cincuentenario de la República, en la cual figuraban todas las revalorizaciones llevadas a cabo por los Congresos Nacionales de Historia”. (Roig, 1955, p.1)

José Antonio Rodríguez, cual estudioso de los textos escolares en Cuba plantea:

Portuondo asume los aportes realizados por Ramiro Guerra a la textografía escolar de la asignatura, con un enfoque más explicativo. Puede ejemplificarse con las referencias que hace el autor a las relaciones existentes entre el contexto internacional y algunos temas de la historia de la Isla o viceversa, así como la inclusión del comportamiento del factor económico para el análisis de las diferentes etapas históricas y sus perspectivas de evolución y progreso, entre otros aspectos. (Rodríguez, 2012, s/p)

Se reflexiona que aunque lo expuesto es válido, el texto brinda un panorama íntegro de los contenidos históricos y pedagógicos que se abordan, estrechamente concatenados entre sí y que no solo se limitan tal y como expresa el citado autor a los elementos expuestos, pues ofrece una visión holística y multifactorial de la Historia donde se ha identificado no solo aspectos internacionales y el comportamiento económico, va más allá y entre los elementos que trabaja se citan: sociales, administrativos, jurídicos, militares, de sanidad, geográficos, culturales, y dentro de ellos ocupan un espacio enfático lo relacionado con la situación de la educación, religiosos, demográficos, urbanísticos, costumbrismos, ciencia y técnica, clases y grupos sociales, género, por lo cual aparece una amplia amalgama de cuestiones que se tratan.

Se es del criterio que la contribución del libro de texto de Fernando Portuondo a la enseñanza de la Historia de Cuba reside en el aporte al conocimiento de la historia de los textos escolares y en particular los de Historia de Cuba desde el período colonial y primeras décadas de la República Burguesa, aunque esta es una cuestión menos lograda, el establecimiento de nexos e interconexiones entre la Historia Universal, de América y la de Cuba, entre las categorías de lo general y lo particular, el trabajo y abordaje de los elementos paratextuales que aparecen en él (gráficos, grabados, fotos, pinturas, entre otros), la información que acompaña a cada elemento paratextual, todo lo cual incita a la lectura de manera atractiva y desde formas cultas, el orden cronológico que establece y el diseño y concepción del texto, los contenidos, el abordaje de personalidades, los valores que posee, el vínculo que se logra entre la historia y literatura, los conceptos que aborda, desde la posición que asume como autor, así como la rica selección bibliográfica, el empleo de citas y el trabajo con documentos históricos y literarios, el vínculo entre la ciencia histórica y la asignatura, el tratamiento del costumbrismo y los imaginarios, los datos que ofrece, el vínculo con la historia de la educación, la interrelación entre datos, anécdotas, poesías, testimonios que permiten el tratamiento de la historia desde la esfera cognitivo-afectiva. No obstante, se considera pertinente señalar que no en todos los capítulos aparecen temas particulares de estudio, no siempre en la bibliografía aparecen los años de publicación de las obras.

En cada tema se incorporan nuevas fuentes bibliográficas actualizadas según transcurren las ediciones del texto y se sugieren nuevas lecturas, obras literarias y comentarios.

Se defiende en esta investigación que el libro de texto Historia de Cuba, no es estático ni algo estancado en el tiempo, en sus diferentes ediciones se revitaliza, aparecen nuevas fuentes de consulta de manera particular las literarias, algunas ceden paso a otras más actualizadas, se reagrupan temas y temáticas, se incorporan, aparecen y /o desaparecen elementos paratextuales, documentos históricos, entre otros, lo que conlleva a un análisis particular hasta donde sea posible de la mayoría de las ediciones, con vistas a aportar un estudio lo más objetivo, analítico, comparativo, crítico e integral posible, cada edición amerita este estudio particular en aras de buscar lo nuevo y determinar lo que se reitera, de manera que se está en presencia de un mismo texto, que a su vez es diferente del que lo antecede, pero que en sus disímiles ediciones mantiene un hilo conductor, lo cual se constata en la ubicación espacio-temporal, heterogeneidad de fuentes del conocimiento histórico, vínculo entre historia y literatura, el empleo de elementos paratextuales, los datos, anécdotas, con que cuenta el texto permiten el abordaje de la historia desde la esfera afectivo-cognitiva, en relación con el primer aspecto abordado se evidencia su influencia positivista, en la generalidad de temas abordados se manejan heterogeneidad de datos.

Elemento novedoso es la narración de hechos, Fernando Portuondo recurre a las citas de sus protagonistas, lo que realza más la valía del texto escolar y es un recurso didáctico que emplea el autor y la torna aún más interesante, aparecen detalles poco conocidos o divulgados de la historia patria. En el texto como recurso el autor acude al testimonio como vía para resaltar la valía de lo expresado, como elemento probatorio, cómo argumento, como elemento demostrativo, lo cual se refleja en el texto principal y en el secundario.

En esta obra están presentes algunas de las líneas historiográficas que aborda el autor, dentro de las cuales se resalta la historia de la educación, las guerras independentistas, Carlos Manuel de Céspedes, José Martí entre otras.

Este libro es expresión de la cultura histórica y literaria y de la cultura cubana en general de ahí que entre otros argumentos se resalte que constituye parte del patrimonio histórico-educativo de la escuela cubana en él se encuentra toda una amplia galería de trabajos de pintores cubanos y extranjeros, con predominio del grabado, las pinturas, retratos, litografías, dentro de los cuales se destacan las de Teodoro Bry (1528-1598), Vicente Escobar (1762-1834), Juan Bautista Vermay de Beaumé (1786-1833), Víctor Patricio Landaluze (1830-1889) ,Juan Emilio Hernández Giró (1882-1953), Amplio es el trabajo

con la prensa dentro del texto de manera concreta la prensa nacional, sobre todo durante el siglo XIX aunque también se acude a periódicos foráneos, se ha referido ya que se emplea como fuente del conocimiento histórico y, a través de imágenes que avalan la evolución de la prensa escrita en la isla, ello merece e invita a los estudiantes de la carrera de Periodismo a indagar sobre el desarrollo de la prensa en Cuba en el período de la República Burguesa y su abordaje de la historia, además de ver el tratamiento de la misma mediante este texto.

Fernando Portuondo no descuida en el libro la ubicación espacio-temporal tan necesaria en la historia, en cada tema se ubica cronológicamente hechos, procesos acontecimientos, desde la propia concepción del texto este se diseña y estructura ordenadamente, intencionadamente el primer tema que se aborda es el del tiempo histórico, en relación con la ubicación espacial los mapas empleados, en algunos de ellos se consigna su fuente en otros, sobre todo los que se refieren a las gestas independentistas, no se aclara tal cuestión, por lo que se desconoce si son de la autoría de este profesor.

Los aportes del libro de Fernando Portuondo a la historia de Cuba se enmarcan de manera global en el plano teórico, en el metodológico, axiológico, científico, historiográfico, didáctico.

El abordaje de la literatura es una cuestión cardinal en el texto como se ha mencionado, de la cual hace gala Fernando Portuondo, quien vincula literatura e historia, a través de la novela histórica, la poesía, el relato, el testimonio, el costumbrismo, al ser empleados como fuentes del conocimiento, al utilizarla como vía para resaltar valores y sentimientos de identidad y nacionalidad, al contribuir a partir del contexto histórico en el cual fue escrito una forma de rescate de la literatura cubana en sus más puras y genuinas manifestaciones, pero también a través de sus páginas el autor dentro del abordaje de la cultura, destaca obras y personalidades de la misma, pero la mirada no se circunscribe solamente a la literatura de producción nacional, también acude a autores foráneos.

Ello evidencia el dominio de la literatura que poseía Fernando Portuondo el conocimiento de autores, obras, y la defensa que hace en este texto de la literatura como fuente del conocimiento histórico, donde se palpa un riguroso criterio de selección en cada uno de los temas de estudio que se proponen en el texto y en su propia redacción, algunas de las obras citadas continúan desconocidas hoy por parte de estudiantes, historiadores e intelectuales en sentido general, o no se encuentran en las bibliotecas, se comercian *on line*, otras forman

parte de los fondos raros y valiosos por lo que se torna como un elemento difícil y complejo su lectura, tal es el caso de: *El descubrimiento de América* (1892), de Manuel Sanguily; *América, historia de su descubrimiento* (1892), de Rodolfo Cronau; *Almirante del Mar Océano: una vida de Cristóbal Colón* (1945), escrita por Samuel Eliot Morison; *Aguibaná, tragedia del tiempo de los indios de Cuba* (s.f), de la autoría de Felipe Ricardo Moya; *Introducción a la esclavitud en el Nuevo Mundo* (1932) de Fernando Ortiz entre otros.

Lo mismo ocurre con las obras de los Cronistas de Indias, todo lo cual invita a una interesante, necesaria y profunda investigación futura relacionada con la contribución de estas obras a la enseñanza aprendizaje de la Historia de América y de Cuba, tanto para los estudiantes de la carrera de Marxismo–Leninismo e Historia como para los de Español–Literatura en el pregrado, pero también su abordaje desde el postgrado, justo es reconocer que textos como *Espejo de Paciencia* (1608) de Silvestre de Balboa, *Cecilia Valdés* (1882) de Cirilo Villaverde, *El padre de Las Casas* (1889) de la autoría de José Martí, se emplean hoy en la enseñanza de la historia como parte de nodos interdisciplinarios entre la historia y la literatura.

La ciencia está presente en el texto, Fernando Portuondo aborda a diferentes personalidades que descollaron en el siglo XIX en el desarrollo de sus diferentes ramas, entre ellos cabe destacar al médico Tomás Romay (1764-1849), al abogado y economista Francisco de Arango y Parreño (1765-1837), Félix Varela (1788-1853) en filosofía, José Antonio Saco(1797-1879) sociólogo, economista e historiador, Felipe Poey (1799-1891) naturalista y profesor, Esteban Pichardo (1799-1879) geógrafo, al pedagogo y filósofo José de la Luz y Caballero (1800-1862), Francisco de Albear (1816-1887) ingeniero, Álvaro Reynoso (1829-1888) científico cubano reconocido como El Padre de la Agricultura Científica Cubana, Carlos Juan Finlay (1833-1915) médico epidemiólogo , entre otros , pero esto no es lo único, el autor plasma los avances científico–técnicos más relevantes de cada momento, lo cual combina en ocasiones con imágenes, como elemento de divulgación que contiene el texto, la lectura de estos elementos facilita, motiva, la búsqueda más ampliada del desarrollo de la ciencia y la tecnología en Cuba y sus personalidades destacadas.

En el texto Fernando Portuondo consulta y orienta además los trabajos de un conjunto importante de historiadores, antropólogos, arqueólogos, etnólogos, filósofos, periodistas, académicos cubanos y latinoamericanos acuciosos todos investigadores de la historia que

con sus investigaciones contribuyeron a defender y profundizar en los estudios de Historia de Cuba, mediante obras, ponencias presentadas en los Congresos Nacionales de Historia, artículos en revistas, dentro de ellos se citan a: Antonio José Valdés (1780-1850), Antonio Bachiller y Morales (1812-1889), José Manuel de Ximeno (1824-1883), José Miró Argenter (1851-1925), Juan Gualberto Gómez (1854-1933), Ramiro Guerra (1880-1970), Carlos M. Trelles (1866-1951), Emilio Roig (1869-1964), Emeterio Santovenia (1889-1968), Enrique Gay Calvó (1889-1977) José Luciano Franco (1891-1989), Felipe Pichardo Moya (1892-1957), Jorge Mañach (1898-1961), Herminio Portell Vilá (1901-1992), Elías Entralgo (1903-1966) , entre otros.

Entre los libros más vendidos del año 1950, publicado por el periódico Avances el 29 de octubre de 1951 relacionada con las mayores ventas de libros cubanos según los propios informes de los libreros de la isla en diferentes géneros, en los correspondientes a Historia aparece en segundo lugar Historia de Cuba de Fernando Portuondo antecedido de La Guerra de los Diez Años de Ramiro Guerra.

El índice analítico del texto escolar Historia de Cuba se encuentra organizado alfabéticamente, compila expresiones, conceptos que se consideran claves y vigentes, contiene 404 términos o acepciones relacionados con personalidades, instituciones, costumbres hechos, se ubica al lector en los párrafos o figuras donde se hace referencia a ellas, en el texto, cuando el término dentro del índice es abarcador se desglosa su contenido, tiene la función de ser orientador, guía y además cronológico, cumple con los requisitos metodológicos y funciones del mismo dentro de la obra, por lo que permite al lector encontrar la información con eficacia y rapidez y sobresale su finalidad didáctica.

La información que contiene merece un análisis detallado para derivar estudios e investigaciones, tal es el caso por ejemplo del término colonización que permite conocer y profundizar en sus diferentes tipos, para de ahí conformar mapas conceptuales, esquemas lógicos, gráficas del tiempo, trabajar las diferentes categorías del tiempo tanto cronológico como histórico, entre otros recursos, lo mismo sucede con contribuciones e impuestos, en aras del conocimiento de los mismos en el pasado y de ampliar la cultura tributaria.

Al emplear como hilo conductor la historia se entrelazan en el texto escolar Historia de Cuba de Fernando Portuondo del Prado nodos de saberes integradores que potencian desde la relación dialéctica presente–pasado-futuro una comprensión más humana afectiva y

vivencial de la historia patria donde se evidencia la estrecha relación que existe entre historia, literatura y lectura para la formación, y fomento de la cultura histórica desde formas cultas.

CONCLUSIONES

A pesar del decursar del tiempo, el texto escolar Historia de Cuba constituye en la actualidad un texto de referencia para aprender historia, historia de la pedagogía, disfrutar de trepidantes lecturas que cautivan por sus valores, aprendizajes y destacan la visión holística y multifactorial de un autor y su obra para contribuir a la formación de la personalidad de las diferentes generaciones de cubanos.

A través del texto escolar Historia de Cuba de Fernando Portuondo se revela la importancia del estudio de los textos escolares, del conocimiento de la historia y la cultura histórica, su concepción integradora de la historia y los valores que transmite la misma, fundamentada en una concepción didáctica donde se articula el aprendizaje sustentado en diferentes fuentes del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almodóvar, C. (2010). *Antología crítica de la historiografía cubana. (Período neocolonial)*. T-II. La Habana: Félix Varela.
- Cronau, R. (1892). *América, historia de su descubrimiento*. Barcelona: Montaner y Simón.
- de Balboa, S. (1608). Espejo de Paciencia. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Año 28, No. 55 (2002), pp.7-20.
- de la Pezuela, J. (1868-1878). *Historia de la Isla de Cuba*. Madrid: Carlos Bailly-Baillière.
- Du Breuil, D. (1985). Historia de Cuba. Textos con fines docentes editados durante el período revolucionario. *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*. Año 76. 3era. Época. Vol. XXVII. No.2, may-agos. Ciudad de La Habana.
- Eliot, S. (1945). *Almirante del Mar Océano: una vida de Cristóbal Colón*. Buenos Aires
- Guerra, R. (1950-1952). *La Guerra de los Diez Años, 1868-1878*. 2 T. La Habana: Cultural. S. A.
- Garrigó, R. (1930). *Porcayo, Romance de la conquista de Cuba*. La Habana: Librería Nueva José López Glez.

- Guiteras, P.J. (1927-1928). “La Historia de la Isla de Cuba (en dos volúmenes (1865-1866)”. En: *Fernando Ortiz: Introducción a Historia de la isla de Cuba*, de Pedro José Guiteras, segunda edición. La Habana: Editora Cultural.
- Instituto de Literatura y Lingüística. (1984). *Diccionario de la literatura cubana*. Tomos I y II. La Habana: Letras Cubanas.
- Martí, J. (1975). *El Padre de las Casas*. En: *Obras Completas*. La Habana: Ciencias Sociales. pp. 113, 208.
- Ortiz, F. (1932). *Introducción a la esclavitud en el Nuevo Mundo*. Colección de libros cubanos vol 28 y 29. La Habana: Cultural S.A.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI.*, Vol. 28. No.2. Pp.115-132. Disponible en: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UNEDG%5B1%5D.Ossenbach.pdf>
- Portuondo, F. (1941). *Curso de Historia de Cuba*. La Habana: Editorial Minerva.
- Portuondo, F. (1973). *Estudios de historia de Cuba*. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales.
- Portuondo, F. (1975). *Historia de Cuba. 1492-1898*. Tomado de la sexta edición (segunda impresión). La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Ricardo, F. (s. f). *Aguibaná, tragedia del tiempo de los indios de Cuba*. La Habana: Imprenta El siglo XX. A. Muñiz y Hermano.
- Rodríguez, C. (1951). *Periódico Avances* 29 de octubre.
- Rodríguez, J. A. (2009). *La enseñanza oficial de la Historia de Cuba (1842-1958). Un “contra el olvido” necesario*. En: *Enseñanza de la Historia. Lecturas para docentes*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, P. & Pestana, Y. (2017). La obra histórico-pedagógica de Fernando Portuondo del Prado. Vol. 2 Nro. 38 Año: 2017 de la revista digital *ATENAS*. 15 de mayo de 2017. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/297/487>
- Rodríguez, P. (2018). *La obra histórico-pedagógica de Fernando Portuondo del Prado (1903-1975)*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas. Matanzas.
- Roig, E. (1955). Documento histórico. En: *Fondo Emilio Roig de Leuchsenring* 1186. Biblioteca de Estudios Históricos Cubanos y Americanos. La Habana: Oficina del Historiador de la Ciudad.

Sanguily, M. (1892). *El descubrimiento de América*. La Habana: Impr. La Moderna de A. Miranda y ca.

Torres-Cuevas, E. (2001). *Quería vencer al cuerpo para seguir creando*. Recuperado en: <http://www.lajiribilla.cubaweb.cu>

Villaverde, C. (1882). *Cecilia Valdés*. La Habana. T. 1, 1839.

Zanetti, O. (2005). *Isla en la Historia. La historiografía de Cuba en el siglo XX*. La Habana: Ediciones Unión.

LA INTERPRETACIÓN Y LA APROPIACIÓN PATRIMONIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ESCOLARIZADOS

Autora: Dr. C. Ana G. Peñate Villasante⁴⁸

RESUMEN

El acercamiento a las teorías y prácticas sobre la interpretación del patrimonio contribuye a su empleo en diversos escenarios priorizando acciones educativas con carácter axiológico, gnoseológico y afectivo-emotivo. En tal sentido, el objetivo de este trabajo se dirige a reflexionar sobre la importancia de la interpretación para la apropiación de los recursos patrimoniales en contextos educativos escolarizados. Para la sistematización de estos referentes se emplearon los métodos histórico-lógico, analítico-sintético e inductivo-deductivo. Como resultado, se precisa la función educativa de la interpretación del patrimonio y una metodología para el proceso de apropiación patrimonial empleando como instrumento la interpretación en las instituciones educativas.

Palabras clave: apropiación patrimonial, contextos educativos escolarizados, interpretación del patrimonio, recursos patrimoniales

ABSTRACT

The approach to the theories and practices on the interpretation of heritage contributes to its use in various settings prioritizing educational actions with an axiological, gnoseological and affective-moving character. In this sense, the objective of this work is aimed at

⁴⁸ <http://orcid.org/0000-0003-3987-6950> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Máster en Dirección. Diplomada en Estudios Socioculturales. Profesora Auxiliar. Universidad de Matanzas. Profesora principal de la Disciplina Integradora de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo del Departamento Estudios Socioculturales, Facultad Ciencias Sociales y Humanidades. Colaboradora de la carrera de Turismo, Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad de Matanzas, Cuba ana.penate@umcc.cu / aninha.penate@gmail.com.

reflecting on the importance of interpretation for the appropriation of heritage resources in school-based educational contexts. For the systematization of these referents, the historical-logical, analytical-synthetic and inductive-deductive methods were used. As a result, the educational function of heritage interpretation and a methodology for the process of heritage appropriation are required, using interpretation as an instrument in educational institutions.

Keywords: heritage appropriation, schooled educational contexts, interpretation of heritage, patrimonial resources

RÉSUMÉ

L'approche des théories et pratiques sur l'interprétation du patrimoine contribue à son utilisation dans différents contextes en privilégiant des actions éducatives à caractère axiologique, gnoséologique et déplacer affectif. En ce sens, l'objectif de ce travail vise à réfléchir sur l'importance de l'interprétation pour l'appropriation des ressources patrimoniales dans les contextes éducatifs scolaires. Pour la systématisation de ces référents, les méthodes historique-logique, analytique-synthétique et inductive-déductive ont été utilisées. Par conséquent, la fonction éducative de l'interprétation du patrimoine et une méthodologie pour le processus d'appropriation du patrimoine sont nécessaires, utilisant l'interprétation comme instrument dans les établissements d'enseignement.

Mots-clés: appropriation patrimoniale, contextes éducatifs scolarisés, interprétation du patrimoine ressources patrimoniales

INTRODUCCIÓN

El conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, transformando la información en conocimiento y el conocimiento en educación (Touriñán, 2017). El patrimonio cultural desde el ámbito social y educativo, como señala García (2009), representa un espacio de convivencia donde cada individuo se reafirma al ser parte de un grupo y se identifica con la memoria colectiva y sus significados en construcción. Genera un sentido de pertenencia y responsabilidad frente a los bienes culturales y espacios sociales que le rodean en interacción de los ciudadanos.

Al respecto, Estepa (2001, 2013); Fontal (2008, 2012, 2013); Cuenca (2014, 2016); Lucas & Estepa (2016a, 2016b y 2017), consideran que entre los valores educativos del patrimonio se encuentra su gran poder identitario (Peñate & Jiménez, 2020, p. 68) y su

capacidad para provocar emociones. El papel de la educación en los procesos de puesta en valor y socialización del patrimonio está siendo reconocido, internacionalmente, por diferentes organizaciones.

Desde esta perspectiva, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Consejo Internacional de Museos (ICOM) y el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS), presentan normativas para reforzar la protección y gestión del patrimonio cultural, promover la teoría, la metodología y la tecnología aplicada a la conservación y a su valorización. Le otorgan a la interpretación del patrimonio un lugar revelador en este sentido.

“Los procesos de identificación patrimonial y social se consideran indisociables en un contexto didáctico en el que el alumnado, aunando razón y emoción, se sienta activo, creativo y competente para establecer vínculos con aquello que puede sentir como propio” (Domínguez-Almansa, Costa-Casais & López, 2019, p. 62). En tal sentido, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la importancia de la interpretación para la apropiación de los recursos patrimoniales en contextos educativos escolarizados.

DESARROLLO

Los contenidos constituyen la base del proceso de enseñanza aprendizaje (Mena, Porras & Mena, 1996; Álvarez de Zayas, 1996, 1999; Castellanos, 2002; Zilberstein, 2002; Addine, 2004; Barreras, 2004; Ginoris, Addine & Turcaz., 2006; Meneses, 2007; Horruitiner, 2008). Responden a las preguntas ¿qué enseñar? ¿qué aprender? y se manifiestan en las siguientes tipologías: sistema de conocimientos, de habilidades y hábitos, de relaciones con el mundo y de experiencia de la actividad creadora.

La apropiación por parte de los estudiantes de los diferentes tipos de contenidos, propicia se desarrollen los cuatro pilares básicos de la educación que propone la UNESCO para enfrentar los retos y desafíos del siglo XXI: aprender a conocer (sistema de conocimientos y sistema de experiencias de la actividad creadora), aprender a hacer (sistema de habilidades y hábitos, y sistema de experiencias de la actividad creadora), aprender a vivir juntos (sistema de habilidades y hábitos, y sistema de relaciones con el mundo) y aprender a ser (sistema de relaciones con el mundo y sistema de experiencias de la actividad creadora) (Addine, 2004)

El patrimonio cultural constituye, sin duda alguna, uno de los contenidos de mayor trascendencia. Existe la tendencia a facilitar su aprendizaje y ser un tema de multiplicidad disciplinaria (Peñate, 2018).

Entender el patrimonio cultural produce un conocimiento impresionante de lo que el hombre es y le permite redimensionar hacia dónde va, conocer su presente conlleva al estudio del pasado y su proyección hacia el futuro, crear condiciones de reproducción de la vida humana y con ello la conservación y transformación de su mundo cultural, en función de sus necesidades de preservación de la especie, de la naturaleza y su cultura. (Macías, 2011, p. 30)

El conocimiento didáctico del contenido patrimonial debe estar caracterizado por la concepción del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria. De igual forma, debe entenderse su importancia como un recurso y como un objetivo propio del proceso educativo, valorándose así mismo la relevancia de los contenidos que aporta, a través de los cuales es posible hacer mucho más comprensiva, significativa y motivadora la enseñanza de las ciencias sociales (Cuenca, 2003). Tal motivo exige, a cada miembro de la institución educativa, tomar partido sobre él y responsabilizarse de manera consciente a protegerlo y conservarlo.

Comunicar el patrimonio es garantía de su preservación. Ni los decisores gubernamentales, ni los hacedores de la restauración, ni los pobladores de un sitio, portadores ellos mismos del denominado patrimonio intangible, comprenderán su responsabilidad en un asunto que debiera interesarnos a todos, si no se apropian conscientemente de los valores a perpetuar. Y el sentido de pertenencia, es sabido, nace del reconocimiento. (Oficina del Historiador de La Habana, 2013, 1)

“El reconocimiento se afianza en la labor comunicativa” (Toirac, 2017, p. 529) y “desde esta perspectiva se acentúa la importancia de lo que se identifica como interpretación” (Peñate, 2018, p.100).

La interpretación del patrimonio es un proceso comunicativo, formativo, participativo, reflexivo y creativo que, en un contexto definido, propicia el reconocimiento y uso social del patrimonio, potencia emociones e intereses cognitivos y axiológico de pertenencia identitaria, y favorece el cambio de actitudes hacia la protección del patrimonio mediante el respeto a la diversidad. (Peñate, 2020, p. 3)

Este proceso requiere de planificación y medios para su presentación coherente, revelar significados e interrelaciones entre el público y el recurso patrimonial, a través de un mensaje positivo y efectivo. Constituye un servicio público e instrumento de gestión con finalidad social, cultural, educativa y turística que promueve el consumo responsable y genera empleos. (Peñate, 2019, p. 109)

Su función educativa, de acuerdo con Gutiérrez (2012), va más allá de la información o transmisión de datos acerca del recurso interpretado en la medida en que:

- Repercute en la construcción de la identidad individual y grupal, ayudando a la gente a reconocerse a sí misma a través de una mayor comprensión del entorno que la rodea.
- Favorece el desarrollo de actitudes de respeto y conservación del patrimonio.
- Promueve el aprendizaje de conceptos y la construcción de conocimientos relacionados con el patrimonio natural y cultural (p. 530)

Una interpretación bien concebida requiere una clara comprensión del recurso patrimonial y de la audiencia. Provoca el interés para estimular que generen sus propios pensamientos y significados, reflexionen sobre el recurso o rasgo y su importancia, de forma tal que mantenga la esencia del lugar y los valores del mismo.

Al respecto, Morales & Ham (2008) plantean que la interpretación se estructura en tres niveles que permiten transmitir los valores y significados del patrimonio al público visitante. Refieren una interpretación inicial, representada por el análisis del conocimiento científico (materia prima) que después se convertirá en el mensaje interpretativo. La segunda interpretación permite traducir el conocimiento científico a un lenguaje ameno y comprensible (mensaje atractivo, breve, claro y directo) que, mediante sensaciones, emociones y el razonamiento, permite comunicar una síntesis del significado del patrimonio, utilizando técnicas y medios interpretativos. La tercera interpretación, es la que propicia el entendimiento del público. Es el visitante [estudiante] el que elaborará su propia noción del patrimonio que visita. Al producir, de manera individual, pensamientos y significados durante y después de la actividad interpretativa. Favorece al desarrollo de actitudes y comportamientos positivos hacia el cuidado, valoración y conservación de dicho patrimonio.

Bazán (2013) expone aproximaciones sobre la relación de las técnicas de interpretación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para estructurar estas reflexiones vincula teorías de aprendizajes y/o propuestas de enseñanza a los principios de la interpretación enunciados por Tilden (1957) y los primeros seis “Principios para el siglo XXI” propuestos por Beck & Cable (1998). (Anexo 1)

Existen coincidencias entre los principios interpretativos (Tilden, 1957 y Cable & Beck, 1998) y las teorías de aprendizaje y/o sugerencias didácticas. Tanto el docente como el intérprete necesitan conocer a quienes va dirigido su mensaje (primer principio), y que el mismo no sea solo información (segundo principio), reconociendo que existen diversas formas de construir el conocimiento en el interior de las personas (tercer principio), siendo necesario atraer la atención del otro para que este se interese en lo que está mirando o escuchando (cuarto principio), ofreciendo una comunicación de carácter globalizada (quinto principio), la cual puede variar según la edad de las mismas (sexto principio) (Bazán, 2013).

En el ámbito de las ciencias de la educación se debe resaltar la significación de los referentes que representan los conceptos de socialización-individualización, como par dialéctico, que explica el proceso de interiorización en el orden individual y social de las normas, las costumbres, los valores y en este caso lo referido al sentido y significado que se le atribuye a los recursos patrimoniales, elemento que se forma a nivel social y en las instituciones encargadas de ello, como lo puede ser la escuela (González Rey, 1995; Pereda & Neto, 2014; Moreno & Carrasco-Campo, 2014; Castillo, 2017).

Resulta significativo para las escuelas el empleo de metodologías para el proceso de apropiación patrimonial empleando como instrumento la interpretación. En este caso se presenta la propuesta realizada por Domínguez-Almansa, A., Costa-Casais, M. & López, R. (2019). Sugieren el diseño de situaciones para otorgar significados a determinados recursos o rasgos patrimoniales y ponerlos en valor. Para ello proponen el tránsito por tres fases que propician la implicación del alumnado mediante un proceso de descubrimiento, comprensión y significación educativa, elaboración de actuaciones y reflexión.

1. Descubrir: Tiene como objetivo aprender a revelar lo oculto en un recurso patrimonial dado. Se realizan preguntas sobre su preferencia-identificación, necesidad de protección, pertinencia de una modificación; singularidad en el contexto.

2. Significar: Su fin es comprender aspectos visibles u ocultos sobre el recurso patrimonial, sus características, la importancia de la interdisciplinariedad conectando diversas ciencias y realizando actividades prácticas. Para ello se emplean materiales gráficos, documentales y salida al campo visitando sitios previamente determinados. Este saber no prioriza un conocimiento científico profundo, sino un reconocimiento con significado educativo y cívico. Se trata de entender y mostrar los recursos como evidencias de un período y su vínculo con el presente, además de buscar aspectos de singularidad que ayuden a valorarlo como posible configurador de alguna forma de identidad.
3. Proponer: Finalmente se solicita una reflexión sobre la experiencia y la elaboración colaborativa de propuestas de actuación. Se evalúa cómo se ha asumido el nuevo conocimiento, si se ha apreciado como patrimonio y, en función de esto, los procesos de reconocimiento y apropiación que puedan generar.

Es posible entender, admirar y adquirir los valores de un recurso patrimonial, así como el establecimiento de sus significados, mediante un proceso de comunicación efectivo, para lo cual se encuentran también fundamentos en las obras de Vigotsky y en sus seguidores posteriores que acuñaron la escuela histórico-cultural.

CONCLUSIONES

Con estos presupuestos se constata la importancia que se le atribuye a la interpretación del patrimonio para la apropiación de los recursos patrimoniales en contextos educativos escolarizados. La intención de la metodología es desarrollar experiencias en el contexto educativo escolarizado, teniendo en la interpretación del patrimonio un instrumento que permita la apropiación patrimonial y analizar sus resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (comp., 2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bazán, H. (2013). Revelación de significados en Educación e Interpretación. *Boletín de Interpretación del Patrimonio*, (28), pp. 16-23. Asociación para la Interpretación del Patrimonio, España. Recuperado de: <http://www.interpretaciondelpatrimonio.com>
- Cuenca, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), pp. 76-96.

- Cuenca, J. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización el patrimonio. UNES. Universidad, Escuela y Sociedad, (1), pp. 23-41.
- Domínguez-Almansa, A., Costa-Casais, M. & López, R. (2019). Educar para reconocer: apropiación patrimonial de los depósitos cuaternarios del litoral gallego por estudiantes de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 57-70.
- González Rey, F. (1995). Comunicación, Personalidad y Desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.
- Macías, R. (2011). El trabajo sociocultural Comunitario. Fundamentos epistemológicos, metodológicos y prácticos para su realización.
- Morales, J. y Ham, S. (2008). ¿A qué interpretación nos referimos? Boletín de Interpretación del Patrimonio, (19), p. 7. Asociación para la Interpretación del Patrimonio, España. Recuperado de: <http://www.interpretaciondelpatrimonio.com>
- Moreno, A. y Carrasco-Campo, Á. (2014). El papel de la sociología en las ciencias de la educación: aportaciones y competencias para los futuros maestros. *TABANQUE*, (27), pp. 235–250.
- Oficina del Historiador de La Habana (2013b). Comunicar el patrimonio. Apuntes teóricos. La Habana, Cuba.
- Peñate, A. (2018). Los estudios del patrimonio en la educación superior cubana: carrera Gestión sociocultural para el desarrollo. En las *Memorias del XII Simposio Internacional Educación y Cultura*. Centro de Convenciones “Plaza América” Varadero, Matanzas, Cuba. Recuperado de: <http://www.cict.umcc.cu>
- Peñate, A. (2019). Propuesta de un concepto sobre interpretación del patrimonio. *Atenas*. Vol. I (45), 99-113. Recuperado de: <http://atenas.reduniv.edu.cu>
- Peñate, A. (2020). La interpretación como instrumento para la gestión del espacio público patrimonial. En CD-ROOM con las *Memorias del XIV Simposio Internacional Desafío en el manejo y gestión de ciudades*. Centro de Convenciones “Santa Cecilia”. Camagüey. Cuba.
- Peñate, A. y Jiménez, A. (2020). La educación patrimonial en los miembros de la comunidad del Centro Histórico Urbano de Matanzas. *Atenas*, Vol. 2 (50), 66-84. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu>

Pereda, J. y Neto, C. (2014). *Sociología, Educación y Sociología de la Educación*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Tilden, F. (1957). *Interpreting our heritage*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Toirac, M. (2017). Comunicación y patrimonio, una unión para conservar. *Question*, Vol. 1, (55), 527-537. Recuperado de: <http://perlo.unlp.edu.ar/question>

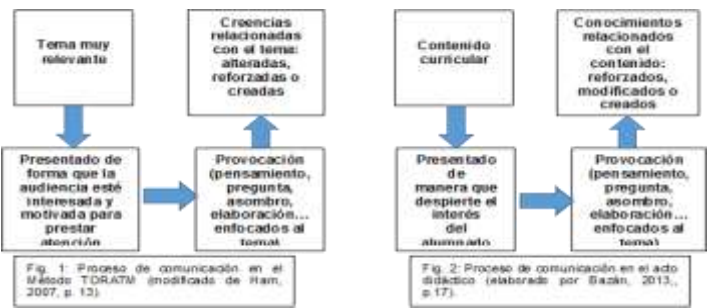
Touriñán, J. (2017). El concepto de educación, carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal hacia la construcción de ámbitos de educación. *Revista Virtual Redipe: Año 6, Volumen 12*, pp. 24-65

ANEXO 1

Vínculo de las teorías de aprendizajes y/o propuestas de enseñanza a los principios de la interpretación

Intervenir desde lo que el otro conoce		
Primer Principio de la Interpretación		Educación
Tilden (1957)	Beck y Cable (1998)	
Cualquier interpretación que de alguna forma no relacione lo que se muestra o describe con algo que se halle en la personalidad o en la experiencia del visitante, será estéril	Para despertar el interés, los intérpretes deben conseguir que los contenidos de sus mensajes se relacionen con la vida de los visitantes	Constructivismo ·Aprendizaje por reequilibrio (Piaget) ·Aprendizaje significativo (Ausubel)
El mensaje es más que mera información		
Segundo Principio de la Interpretación		Educación
Tilden (1957)	Beck y Cable (1998)	
La información, tal cual, no es interpretación. La interpretación es revelación basada en información, aunque son cosas completamente diferentes. Sin embargo, toda interpretación incluye información	El propósito de la interpretación va más allá de la entrega de información, consiste en revelar una verdad y un significado profundo	Constructivismo ·Aprendizaje por reequilibrio (Piaget) ·Aprendizaje significativo (Ausubel)

Sobre ello Sam Ham (como se citó en Bazán, 2013) sostiene que para que una comunicación tenga éxito tiene que ser amena para la audiencia y relevante con lo que ya conoce y le importa, organizada para que sea fácil de procesar, y debe incidir en algún punto atrayente (comunicar un tema potente), es decir el modelo TORA. La aplicación de tal método (figura 1) se relaciona con el proceso de comunicación en el acto didáctico (figura 2)



Diversidad de aprendizajes, diversidad de estrategias

Tercer Principio de la Interpretación		Educación
Tilden (1957)	Beck y Cable (1998)	
La interpretación es un arte, que combina otras muchas artes, sin importar que los materiales que se presentan sean científicos, históricos o arquitectónicos. Cualquier arte se puede enseñar en cierta forma	Toda presentación interpretativa –al igual que una obra de arte– se debería diseñar como una historia que informe, entretenga e ilustre	Constructivismo -Teoría de las Inteligencias (Gardner) Múltiples

Sin generar interés es difícil establecer conexiones

Cuarto Principio de la Interpretación		Educación
Tilden (1957)	Beck y Cable (1998)	
El objetivo principal de la interpretación no es la instrucción, sino la provocación	El propósito del mensaje interpretativo es inspirar y provocar a la gente para que amplíe sus horizontes	Constructivismo -Aprendizaje significativo (Ausubel)

Tal como un intérprete aburriría con una extensa enumeración de tecnicismos, el docente conseguirá iguales resultados en su clase; un estudiante motivado buscará ampliar la información aprendida en el aula. Moral y Pérez (como se citó en Bazán, 2013), indican que el profesor debe conocer cómo estimular a los alumnos a “engancharse” con el aprendizaje. Esto lo logrará con el conocimiento de los elementos del triángulo didáctico: cómo aprende el alumnado, de la asignatura que imparte y de la enseñanza (estrategias didácticas).

Coincidentemente el Servicio de Parques Nacionales de Estados Unidos (como se citó en Bazán, 2013), afirma que para que una interpretación resulte efectiva el intérprete debe tener conocimiento del recurso a interpretar (CR), de la audiencia (CA) y de técnicas

adecuadas (TA), para así poder ofrecer oportunidades interpretativas (OI).

El todo es mejor que las partes

Quinto Principio de la Interpretación		Educación
Tilden (1957)	Beck y Cable (1998)	
La interpretación debe intentar presentar un todo en lugar de una parte, y debe estar dirigida al ser humano en su conjunto, no a un aspecto particular	La interpretación debería presentar un tema o un planteamiento completo, y debería ir dirigida al individuo como un todo	Constructivismo -Aprendizaje significativo (Ausubel) -Métodos globalizadores (Decroly, Kilpatrick)

Para Tilden (2006) lo prioritario en la interpretación es ofrecer un todo en lugar de una parte, por más que esa porción pueda resultar interesante.

Estos principios de la interpretación recuerdan métodos globalizadores de enseñanza, los cuales asumen que el objetivo de la educación es facilitar el paso de visiones globales de conocimiento (generalmente superficiales) a una comprensión más profunda de la realidad (Zabala, 1995). Ejemplo de ellos son los centros de interés de Decroly y el método de proyectos de Kilpatrick

En este principio Beck y Cable (1998) refieren que la interpretación debería ir dirigida al individuo como un todo, lo cual se entrelaza con la teoría de Gardner (1983), al considerar que es necesario abordar la enseñanza de una manera integral que incluya diferentes inteligencias.

En educación es conveniente establecer la vinculación del contenido enseñado con el resto de la unidad o del programa y facilitar un organizador previo, es decir, un breve resumen de los nuevos contenidos presentado al alumnado antes de su desarrollo didáctico que cumpla la función de marco de referencia para vincular los conceptos y relaciones que posteriormente se explicarán (Sánchez, 2008).

Adecuar el mensaje a la edad del grupo

Sexto Principio de la Interpretación		Educación
Tilden (1957)	Beck y Cable (1998)	
La interpretación dirigida a los niños (digamos, hasta los doce años) no debe ser una dilución de la presentación a los adultos, sino que debe seguir un enfoque básicamente diferente. Para obtener el máximo provecho, necesitará un programa específico	La interpretación para niños, adolescentes y adultos –cuando éstos constituyen grupos homogéneos– debería aplicar enfoques diferentes	Constructivismo -Aprendizaje significativo (Ausubel)

En Interpretación es recomendable adecuar los conceptos al nivel de desarrollo cognitivo de las personas. Por ejemplo, los términos más abstractos serán explicados de una forma que puedan ser comprendidos por niños.

Diversos autores (Ham, 1992 en Moore 1993; Carcavilla et al., 2007) proponen el uso de analogías y comparaciones en la elaboración de mensajes interpretativos, como así también intercalar preguntas para que la audiencia responda. Tales estrategias discursivas son recomendadas para el fortalecimiento de aprendizaje significativo ya que las *analogías* potencian el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas), mientras que las *preguntas intercaladas* en un mensaje oral o escrito orientan y mantienen la atención (Díaz y Hernández, 1999).

Fuente: Tomado y modificada su estructura de Bazán, H. (2013). Revelación de significados en Educación e Interpretación. *Boletín de Interpretación*. No. 28, pp. 16-23. Asociación para la Interpretación del Patrimonio, España. Recuperado de: <http://www.interpretaciondelpatrimonio.com>

INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA SELECCIÓN DEL CONTENIDO HISTÓRICO LOCAL PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

Autor: M Sc. Yanko Hernández Cruz⁴⁹

RESUMEN

El vocablo *enfoque* en las ciencias pedagógicas se emplea como constructo teórico que expresa: nuevo punto de vista o partida. Un enfoque profesionalizado implica, en tanto constructo teórico, asumir posiciones teórico-metodológicas en los diferentes contextos de educación técnica y profesional, de manera que contribuya a la formación de un profesional comprometido socialmente con el legado cultural que le antecede y afiance su identidad cultural y profesional. El enfoque profesionalizado de la historia local articula con la historia personal, familiar, comunitaria, a los niveles nacional y universal como principio

⁴⁹ Doctorando del programa de Ciencias de la Educación. Universidad de Matanzas. Matanzas, Cuba. unhic-matanzas@cubarte.cult.cu, teléfono 45-256818. <https://orcid.org/0000-0001-8283-3740>

de la Didáctica de la Historia. El enfoque profesionalizado de la historia local implica para el profesor un proceso de formación continua, no solo en la preparación teórica en la asignatura que imparte, sino también en el dominio de las invariantes del conocimiento de las especialidades para su adecuada articulación.

Palabras clave: innovación didáctica, enfoque, historia local, enfoque profesionalizado

ABSTRACT

The term focus in pedagogical sciences is used as a theoretical construct that expresses: new point of view or departure. A professionalized approach implies, as a theoretical construct, assuming theoretical-methodological positions in the different contexts of technical and professional education, in such a way that it contributes to the formation of a professional socially committed to the cultural legacy that precedes him and strengthens his cultural identity and professional. The professionalized approach to local history articulates with personal, family, community history, at the national and universal levels as a principle of the Didactics of History. The professionalized approach to local history implies for the teacher a process of continuous training, not only in the theoretical preparation in the subject that he teaches, but also in the domain of the invariants of the knowledge of the specialties for their adequate articulation.

Key words: didactic innovation, approach, local history, professional approach

RÉSUMÉ

Le terme focus en sciences pédagogiques est utilisé comme une construction théorique qui exprime: nouveau point de vue ou départ. Une approche professionnalisée implique, en tant que construction théorique, d'assumer des positions théorico-méthodologiques dans les différents contextes de l'enseignement technique et professionnel, de telle sorte qu'elle contribue à la formation d'un professionnel socialement engagé dans l'héritage culturel qui le précède et renforce son identité culturelle et professionnelle. L'approche professionnalisée de l'histoire locale s'articule avec l'histoire personnelle, familiale, communautaire, aux niveaux national et universel comme un principe de la didactique de l'histoire. L'approche professionnalisée de l'histoire locale implique pour l'enseignant un processus de formation continue, non seulement dans la préparation théorique à la matière qu'il enseigne, mais aussi dans le domaine des invariants de la connaissance des spécialités pour leur articulation adéquate.

Mots clés: innovation didactique, approche, histoire locale, approche professionnelle

DESARROLLO

La educación cubana en el siglo XXI está comprometida con un proyecto social que reconoce la independencia, la soberanía, el desarrollo humano sostenible e integral de la nueva generación, preservando la cubanía y la identidad. Es decir, la formación de ciudadanos responsables, reflexivos, críticos, transformadores, capaces de elegir un proyecto de vida comprometido con la defensa de las conquistas democráticas, la paz, los derechos humanos y el medio ambiente. Es por ello, que el sistema educativo cubano realiza sistemáticas acciones para perfeccionar la calidad de la educación.

La Educación Técnica y Profesional, tiene la finalidad de cumplir como misión: “Dirigir científicamente la formación inicial y continua de la fuerza de trabajo calificada de nivel medio, así como la capacitación a la población, a través de la integración institución educativa-entidad laboral, como elemento dinamizador del desarrollo económico y social del país”. (González & Abreu, 2017, pág. 28)

En la Educación Técnica y Profesional en general y particularmente para la formación del profesional de los Servicios, la historia local propicia la articulación de la Historia de Cuba con las asignaturas técnicas, para contribuir a la formación integral de los estudiantes y favorecer su identidad profesional mediante la significatividad del estudio de cuestiones histórico sociales valiosas relacionadas con la profesión. Tal es el caso, de la historia del hombre común y de la vida cotidiana, los establecimientos dedicados a las actividades gastronómicas, hoteleras y culinarias, lo cual se ajusta a la dimensión contextual de la Historia de Cuba y al desarrollo de una relación afectiva del estudiante con su entorno social más cercano.

Es propósito de los autores realizar un acercamiento a un enfoque profesionalizado de la historia local en la formación del profesional de los Servicios de nivel medio como resultado de la integración de los presupuestos que aportan la filosofía marxista, la psicología, la didáctica de la Historia y de la Pedagogía Profesional que develan su contribución a la formación del estudiante en contextos de educación técnica y profesional.

El enfoque como constructo teórico

El término *enfoque* proviene del latín *fōcus*, del cual se deriva *focal* y de este *enfocar*. Se define como la acción de considerar o analizar un asunto desde un punto de vista determinado o tener en cuenta consideraciones especiales. En las ciencias pedagógicas se emplea por varios investigadores como constructo teórico que expresa: nuevo punto de vista o partida, orientaciones teórico-educativas, una determinada relación del hombre hacia el mundo, una guía orientadora en el desarrollo del proceso o manera de abordar un asunto. Coinciden que es una posición teórica que permite un determinado nivel de decisión en relación con la comprensión y explicación de una cuestión determinada.

Para Romeu (2007) un enfoque implica asumir determinadas concepciones teóricas y epistemológicas. Como proceso del conocimiento, el enfoque cumple una limitada función como concepción del mundo, y se diferencia del método en que es más general, incluye en sí los principios y orientaciones más generales sin reducirlos a determinaciones operacionales y le puede corresponder un método o varios.

Por su parte, Chacón (2011), en su tesis doctoral de segundo grado, enuncia que el enfoque es un sistema de conocimientos teóricos y metodológicos derivado de las ciencias, que orienta la praxis y las exigencias a tener en cuenta en los procesos del trabajo y/o de la vida cotidiana.

Plantea Izaguirre (2015) que el enfoque es un sistema de presupuestos que se emplean como perspectiva teórica para la orientación del proceso de investigación científica, desde la especificidad epistemológica del objeto y el campo investigado en su relación con la cultura científica que le es propia. En otro momento expone que el enfoque como resultado científico es un posicionamiento epistemológico que revela la especificidad teórico-praxiológica del resultado investigativo, en relación con la cultura y el contexto en que se produce y sistematiza desde la ciencia en cuestión.

Márquez (2015), en su tesis doctoral de segundo grado, expone que el enfoque cumple dos funciones: una gnoseológica y otra metodológica. Desde la posición gnoseológica el enfoque se puede emplear para designar un punto de vista, una posición teórica, una manera o modo de comprender, explicar e interpretar un fenómeno, varios aspectos de este o alguno en particular; y desde la función metodológica, el enfoque está más próximo al método, siendo el enfoque más general y menos definido que el método.

Según Vázquez (2016) un enfoque expresa el modo, los puntos de vista, las posiciones teóricas, la comprensión, la interpretación, valoración y explicación que un autor realiza sobre determinados objetos, fenómenos o procesos, lo cual está estrechamente vinculado al contexto histórico, a las necesidades y las aspiraciones presentes en la realidad social en la que se inserta su actividad, así como por las concepciones políticas, sociales y filosóficas predominantes, orientado a su comprensión más acabada con vistas a su transformación.

A tenor de estos presupuestos se consideran puntos de contactos coincidentes, que se sintetizan al expresar que el *enfoque*: orienta, organiza y dirige el camino teórico-metodológico a seguir; está determinado por el contexto histórico-social, las necesidades y aspiraciones educativas, el desarrollo científico y tecnológico, en particular, las concepciones filosóficas, políticas y sociales predominantes.

Enfoque profesionalizado de la historia local

Según Mora (2014), un enfoque de profesionalización concibe la dinámica del proceso de formación del profesional secuenciado por un método de carácter general, el instructivo, educativo y desarrollador, que se expresa mediante un procedimiento generalizado que brinda pautas para la utilización de los saberes del profesor con interés especial en el carácter sistémico para aprovechar sus cualidades totalizadoras.

Por su parte Tamayo (2014), en su tesis doctoral, precisa que el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática con un enfoque profesionalizado permite que se organice el proceso, de acuerdo sus posibilidades, en los espacios creados por la especialidad para que los estudiantes aprendan haciendo, lo que posibilita que los estudiantes perciban la utilidad de los contenidos matemáticos a la profesión. Cuando se apropia de un determinado conocimiento matemático trabajando, encuentra significado y sentido para él cobrar y dar vuelta; organizar el salón comedor, montar las mesas para brindar el servicio, preparar cocteles, entre otros.

Autores como Castaño, Díaz, & Mena (2018), son del criterio que un enfoque de profesionalización integra los contenidos de las ciencias básicas y trasciende a los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje que lo sustenta, de carácter sistémico, activador y mediatizado, que conduce a los estudiantes a la apropiación de los

contenidos de forma interdisciplinaria, como resultado de la dirección conjunta del aprendizaje por el colectivo pedagógico del año.

Cejas, Feijoo, & Roque (2018) consideran que el enfoque profesionalizado es un principio pedagógico para la formación de profesionales y un principio didáctico o metodológico para la estructuración del proceso pedagógico profesional. Es formar al profesional con un enfoque actualizado e integral de los contenidos, que conlleve el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que posibilite la transformación social de forma responsable, consciente y creativa.

Estructuralmente el enfoque tiene implícito y por tanto se relaciona con los principios que sustentan el sistema. La profesionalización, la fundamentalización y la sistematización, en tanto principios de la Educación Técnica y Profesional, constituyen sus cimientos principales y aportan coherencia e integralidad al sistema de manera general, el enfoque profesionalizado de la historia local, lo enriquece estructuralmente, ya que permite un determinado nivel de concreción de estos principios, y en esencia propicia unidad y lógica al tratamiento del contenido de una asignatura de la formación básica general acorde con las necesidades e intereses profesionales.

Un enfoque profesionalizado de la historia local en la formación del profesional de los Servicios de nivel medio implica, en tanto constructo teórico, asumir posiciones teórico-metodológicas para insertar la historia de la gastronomía, la hotelería y la actividad culinaria matanceras en los diferentes contextos de educación técnica y profesional, de manera que contribuya a la formación de un profesional comprometido socialmente con el legado cultural que le antecede y afiance su identidad cultural y profesional.

En el enfoque profesionalizado de la historia local se articulan las contribuciones teóricas y metodológicas de la pedagogía profesional y la didáctica de la historia, como criterio de selección e inserción del conocimiento histórico local en la formación profesional de los Servicios de nivel medio, en términos de: qué hechos, procesos y personalidades seleccionar, qué fuentes se dispone y cómo se seleccionan, organizan y exponen, qué actividades de aprendizaje se orientan, cómo se integran lo instructivo y lo formativo, qué vínculos permite con los contextos de la educación técnica y profesional, a qué transformaciones se aspira en los conocimientos, habilidades y valores.

Este enfoque abre espacio a la historia social con énfasis en la historia del hombre común, los hechos de la vida cotidiana y aspectos de la historia de la profesión, sin desestimar otros que aportan a su formación política y cultural general. Permite el acercamiento del estudiante a su entorno social en los contextos de educación técnica y profesional.

De igual modo el enfoque profesionalizado de la historia local articula con la historia personal, familiar, comunitaria, a los niveles nacional y universal como principio de la Didáctica de la Historia. Permite conocer e insertar en el proceso formativo las tradiciones y costumbres de un lugar, sus protagonistas individuales y colectivos, mediante la utilización de las fuentes primarias y secundarias del conocimiento histórico.

El enfoque profesionalizado de la historia local en la formación del profesional de los Servicios de nivel medio enlaza coherentemente con las acciones planteada por el Ministerio de Educación para el tratamiento de la historia local, entre ellas:

- Potenciar en los programas de Historia de Cuba los contenidos de la historia de la localidad que correspondan.
- Profundizar en las preparaciones metodológicas y colectivos de asignatura los contenidos de la historia de la localidad a impartir y su vinculación con las clases.
- Orientar la realización de trabajos prácticos, investigativos y científicos, que aborden contenidos de la historia de la localidad.
- Realizar concursos sobre la historia de la localidad.

También se ajusta a las líneas directrices de la asignatura Historia de Cuba en el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Educativo cubano, donde se asume como principio didáctico general de la asignatura: la estructuración del contenido sobre la base de los nexos entre lo universal, lo regional, lo nacional y lo local.

Particularmente en la Educación Técnica y Profesional se propone el rediseño de los programas de las asignaturas de formación general y básicas, para lograr mayor profesionalización de los contenidos en función de las necesidades específicas de cada especialidad (ICCP, 2017, pág. 19). Entre estas asignaturas se encuentra Historia de Cuba con el objetivo de contribuir a la formación de la cultura histórica del estudiante de manera general, un enfoque profesionalizado posibilita con mayor intencionalidad la formación de la cultura profesional, el conocimiento y valoración de las tradiciones y costumbres locales,

la vinculación con la vida cotidiana y los mejores exponentes de la gastronomía, la hotelería y la actividad culinaria local.

El enfoque profesionalizado de la historia local contribuye desde el conocimiento histórico local de las tradiciones y costumbres gastronómicas, hoteleras y culinarias, a que este sea significativo en el proceso formativo del estudiante, el cual posibilita una adecuada relación con los contextos de educación técnica y profesional, y el crecimiento personal en el estudiante al afianzar su identidad cultural profesional.

El enfoque profesionalizado de la historia local se compromete con una enseñanza y un aprendizaje significativo que estimula la participación activa del estudiante en las actividades del proceso de educación técnica y profesional para formarse como profesional competente, que ama la profesión, conoce los valores y las tradiciones locales vinculadas a la misma en los diferentes momentos históricos. Se trata de destacar la función social de su futuro desempeño profesional y resaltar la importancia del trabajo como fuente verdadera de riquezas.

Desde un análisis crítico de la bibliografía los autores consideran que un *enfoque profesionalizado de la historia local* se identifica como: un criterio de selección para la organización del conocimiento histórico local de forma creativa y pertinente, teniendo como eje vertebral el modelo del profesional. Favorece que el estudiante se desenvuelva en su contexto más cercano mediante la apropiación del acervo histórico cultural de su profesión a través de las tradiciones y costumbres como reflejo de la vida social y establece nexos interdisciplinarios con las asignaturas que conforman el ciclo técnico.

En el marco de la Didáctica de la Historia Social Integral, un enfoque profesionalizado de la historia local revela los aportes del ser humano al desarrollo de la sociedad en las diferentes esferas, explica los hechos, fenómenos y procesos de la realidad histórica desde una visión más integral, donde el estudiante se siente partícipe de la historia misma, mediante el contacto con las fuentes históricas y favorece el amor a su profesión al estar en contacto con las tradiciones laborales.

Addine (2017, p.33) expone “se han de considerar, dos interrelaciones fundamentales en la didáctica general: primera, lo humano, constituido por el educador, sus estudiantes, el grupo en interacción constante y fecunda; y segunda, lo cultural, formado por los objetivos, contenidos, métodos, formas de organización, evaluación”; y más adelante apunta “la

esencia del aprender no consiste... en repetir mecánicamente textos de libros ni en escuchar con atención explicaciones verbales de un maestro. Consiste, eso sí, en la actividad mental intensiva a la que los estudiantes se dedican en el manejo directo de los datos de la materia, procurando asimilar su contenido. Esa actividad mental intensiva de los estudiantes puede asumir las más variadas formas, conforme a la materia estudiada”.

Estas aseveraciones son también válidas en la didáctica de la Historia, y alcanzan una mayor singularidad refrendada por el enfoque profesionalizado de la historia local, que legitima el desarrollo de estrategias didácticas con una intencionalidad pedagógica acorde con el modelo de escuela politécnica y profesional específico. Además, el enfoque profesionalizado de la historia local implica para el profesor un proceso de formación continua, no solo en la preparación teórica en la asignatura que imparte, sino también en el dominio de las invariantes del conocimiento de las especialidades para su adecuada articulación y tomar decisiones acertadas sobre los cambios que debe introducir en su práctica pedagógica a través de los entrenamientos que realiza.

Los autores comparten las estrategias didácticas que a juicio de otros investigadores cubanos enriquecen la didáctica de la Historia Social Integral, tales como: (Palomo, Reyes, & Romero, 2007, p. 12)

- El estudio de la historia social integral como una historia que recrea todas las aristas de la actividad humana: económica, política, social, cultural e ideológica desde la dialéctica pasado-presente-futuro.
- Un acercamiento a temáticas que han tenido menos espacio en el currículo escolar, como la historia del hombre común, la historia social comunitaria, la historia de los oficios y las profesiones, la historia de la vida cotidiana, entre otros; pero sin perder el nexo con la historia local, nacional y universal.
- Un protagonismo activo de los estudiantes en el proceso del aprendizaje a partir de la participación en la decisión de contenidos que entran al currículo, métodos y procedimientos para aprenderlos y sistema de evaluación.
- El estudiante, de manera individual o grupal, utiliza los procedimientos de la investigación histórico-social para realizar sus estudios históricos, que les permite

entender el entramado social en diferentes niveles de relaciones que se ve compulsado a establecer.

- La interacción del estudiante con su grupo escolar y los profesores, miembros de la comunidad y el tutor de la entidad laboral, utilizando lo aprendido para comprender el contexto familiar, comunitario, y nacional en que vive.

Los métodos son una guía para aprender y constituyen aprendizajes en sí mismos. Se relacionan con los objetivos y las formas de organización. Son un camino en espiral que debe permitir el desarrollo de los recursos cognitivos asociados a la creatividad, pues necesitan iniciativa, decisión, investigación y arte. (Addine, 2017, p. 79)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba se emplean variados métodos en estrecha relación con las fuentes del conocimiento histórico y forman un sistema. Según Guerra (2007) el proceso de aprendizaje de la historia de los oficios y las profesiones, lleva implícita una interacción sistemática de la teoría y la práctica, a través de la cual, los estudiantes aprenden a leer la realidad de un modo diferente y establecen juicios valorativos acerca del valor social del trabajo, lo que le permite conocer algunos de los problemas de la vida cotidiana y tomar decisiones justas y acertadas para contribuir a solucionarlos.

Desde el enfoque profesionalizado de la historia local se propone el empleo de métodos que favorezcan formar un pensamiento crítico, reflexivo y abierto a cambios en los estudiantes. El *método histórico investigativo* posibilita que el estudiante se apropie de las herramientas del quehacer histórico investigativo para clasificar las fuentes, analizar y valorar las fuentes, explicar las causas de los hechos y procesos a partir de sus puntos de vista con la información obtenida por medio del análisis y la crítica de las fuentes para conformar las microinvestigaciones históricas. (Jevey, 2016, pág. 102)

El método *diálogo reflexivo* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba facilita la toma de posición, genera la crítica, estimula y desarrolla el pensamiento creativo de los estudiantes y del profesor, y constituye una vía para potenciar las habilidades para la indagación y el razonamiento del conocimiento histórico. Lo afectivo-motivacional desempeña un papel esencial pues favorece la participación de todos los implicados en el

proceso en un espacio expresivo, y viabiliza un diálogo íntegro sustentado en la argumentación y la reflexión. (Jevey, 2016, pág. 107)

Los métodos se deben convertir en promotores del cambio que permitan un aprendizaje significativo, a partir del empleo de métodos productivos, participativos, reflexivos que faciliten el desarrollo de estrategias de aprendizajes creativas, portadores de la integración de lo instructivo-educativo y lo afectivo-cognitivo.

En estrecha relación con el método se encuentran los procedimientos, entendidos como el “conjunto de pautas que se utilizan para obtener un resultado; medios que ayudan a conseguir una meta. Son formas o maneras de proceder que incluyen tácticas y métodos que ayudan a organizar la información, a establecer nuevas relaciones, facilitando el proceso de aprender a aprender” (Puig, 1993, p. 41), y comprenden acciones concretas “... que constituyen un modo de lograr el objetivo general, o sea, que el método de enseñanza es una categoría estratégica y el procedimiento, su manifestación táctica.” (Lerner, 1987, p. 13)

Los autores comparten el criterio de Reyes (2013) acerca de los procedimientos:

- La exposición oral del profesor, a partir de la descripción y la caracterización del período histórico donde destaque la contribución de la actividad gastronómica y culinaria al esplendor del territorio.
- La utilización del texto escolar y otros textos de consulta, como el material complementario que en esta investigación aporta apuntes relacionados con la historia de la gastronomía, la hotelería y la actividad culinaria matanceras como parte de la historia local a estudiar en correspondencia con el programa de la asignatura.
- Familiarizar a los estudiantes con las fuentes históricas a través de la visita al museo y a lugares históricos culturales relacionados con la gastronomía, el hotelería y la actividad culinaria matanceras.
- Emplear materiales complementarios para establecer relaciones interdisciplinarias con las asignaturas del ciclo técnico y efectuar actividades docentes y extradocentes.

CONCLUSIONES

Promover el enfoque profesionalizado de la historia local, permite que el estudiante de las especialidades de los Servicios profundice en aspectos de la historia de la gastronomía, el hotelaría y la actividad culinaria matanceras, lo cual fortalece los objetivos propuestos en el Modelo del profesional y propicia el aprendizaje significativo, el crecimiento personal y profesional de los estudiantes. Asimismo, orienta las estrategias de aprendizaje a partir de historia, las tradiciones y costumbres de la gastronomía, la hotelaría y la actividad culinaria en la localidad vinculadas a la Historia de Cuba y en estrecha relación con las asignaturas de la formación básica especializada y los contextos de educación técnica y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2017). La Didáctica General y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impacto. *Compendio de los principales resultados investigativos en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Facultad de Ciencias de la Educación. La Habana, Cuba.*
- Castaño, R., Díaz, J. C., & Mena, J. L. (2018). *Concepción didáctica para la disciplina Contabilidad en el ciclo básico de la carrera Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Pinar del Río.* Obtenido de Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, Vol. V(3), enero-junio 2018, 27-37: <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v5i3.213>
- Cejas, E. C., Feijoo, M., & Roque, M. (2018). *La cultura ambiental en la formación de profesores de Química para la Educación Técnica y Profesional en el marco de la Universalización.* Obtenido de <http://www.researchgate.net/publication/3236433176>
- Chacón, N. L. (2011). El enfoque ético, axiológico y humanista aplicado a la Educación (Modalidad compendio de obra). Presentación de resultados en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. *Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.*
- Escudero, R. A., & Trujillo, J. A. (2019). *Identidad y Cultura: un viaje a las raíces Raramuri.* Obtenido de Revista Boletín REDIPE 8(6), 174-184, Junio 2019, ISSN: 2256-1536.

- González, E. R., & Abreu, R. L. (2017). *Desafíos y respuestas de la Educación Técnica y Profesional al desarrollo socioeconómico de los países. Experiencia Cubana. Pedagogía 2017. Curso 6*. La Habana: Sello editor Educación Cubana.
- Guerra, S. (2007). Modelo didáctico para el tratamiento de la historia de los oficios y las profesiones en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Secundaria Básica. *Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Las Tunas, Cuba.
- Hernández, Y., & Jiménez, L. (2019). Profesionalizar la historia: por los caminos de la identidad en la educación técnica y profesional. *Revista REDIPE*. ISBN 978-1-945570-74-2. Colombia.
- ICCP. (2017). Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Cambios más significativos. La Habana, Cuba.
- Izaguirre, R., & Algas, L. A. (2015). *Cómo presentar un enfoque en tanto resultado científico en una investigación pedagógica*. Obtenido de Revista electrónica MULTIMED, Vol. 19, No. 1 : <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/rt/>
- Jevey, Á. F. (2016). *La Historia y su Didáctica*. Las Tunas: Edacun.
- Jiménez, L. (2019). Investigación, posgrado e innovación educativa: buenas prácticas desde la actividad del proyecto "Escuelas X la matanceridad". Colombia. Obtenido de Libro de investigación: Educación y Pedagogía VI. Editorial REDIPE. ISBN 978-1-945570-74-2: <http://redipe.org/editorial/educacion-y-pedagogia-2019/>
- Lerner, I. Y. (1987). *Fundamentos didácticos de los métodos de enseñanza*. Matanzas.
- Márquez, A. (2015). La actividad pedagógica profesional: de un enfoque analítico a un enfoque totalizador. Compendio en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. *Universidad de Ciencias pedagógicas "Frank País García"*. Santiago de Cuba, Cuba.
- Mora, L. O. (2014). Sistema de saberes para el enfoque de profesionalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Física en la carrera de Ingeniería Industrial. *Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya". Holguín, Cuba.
- Palomo, A., Reyes, J. I., & Romero, M. (2007). *Enseñanza de la Historia para la escuela actual. Curso 26. Pedagogía 2007*. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.

- Puig, I. d. (1993). *Los procedimientos*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Reyes, J. I. (3 de junio de 2020). *La introducción de los resultados científicos en la formación inicial y permanente de profesores de Historia*. Obtenido de Revista científico-educacional ROCA, Vol. 14(1), abril-junio 2018, ISSN: 2074-0735, RNPS: 2090.
- Reyes, J. I., Jevey, Á. F., Guerra, S., Palomo, A. G., & Romero, M. (2009). *Estrategia de enseñanza y aprendizaje de la Historia en la escuela. Pedagogía 2009. Curso 42*. La Habana: Sello editor Educación Cubana .
- Reyes, J. I., Jevey, Á. F., Infante, Y. O., & Palomo, A. G. (2013). *Enseñar y educar desde la Historia. Pedagogía 2013. Curso 19*. La Habana: Sello editor Educación Cubana.
- Reyes, J. I., Jevey, Á. F., Infante, Y. O., Quintero, C., López, G. J., & Rojas, A. L. (2017). *Fuentes para enseñar y aprender Historia. Pedagogía 2017. Curso 31*. La Habana: Sello editor Educación Cubana.
- Reyes, J. I., Palomo, A. G., & Díaz, H. (2013). *Enseñanza de la Historia Nacional: un enfoque desde lo local*. La Habana: Centro Nacional de Derecho de Autor (CENDA). Registro 2857-2013.
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Tamayo, M. (2014). La profesionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la especialidad de Servicios Gastronómicos. *Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero"* . Holguín, Cuba.
- Vázquez, J. R. (2016). Concepción didáctica de la Disciplina Marxismo-Leninismo e Ideario de José Martí con enfoque martiano. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. *Instituto Central de Ciencias Pedagógicas*. La Habana, Cuba.

**LA UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS
COMUNICACIONES EN EL TRATAMIENTO DE LAS EFEMÉRIDES
HISTÓRICAS DE LA LOCALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE
MATANZAS**

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

Autora: M Sc. Gladis Hernández Mediondo⁵⁰

RESUMEN

Uno de los problemas que afecta a la educación cubana actual es la insuficiente vinculación de las efemérides históricas de la localidad al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba. La bibliografía existente para el estudio del tema está dispersa, en ocasiones desactualizada y no siempre es asequible para todos los alumnos. Por otra parte, no se explota al máximo la disponibilidad de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, particularmente la informática, para enfrentar esta situación. El presente trabajo tiene como objetivo elaborar un Sitio Web que contribuya al tratamiento de las efemérides históricas de la localidad en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia de Cuba, en la Universidad de Matanzas.

Palabras clave: efemérides históricas de la localidad, Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Sitio Web, proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia de Cuba.

ABSTRACT

One of the problems that affect the present –day Cuban education is the insufficient link of the territory historical events with the teaching-learning process of the History of Cuba. The bibliography existing for studying the theme is dispersed, sometimes not brought up-to-date and it is not always attainable for all the students. On the other hand, the availability of the Technology of Information and Communications is not played upon to the utmost, particularly informatics, to face this situation. The present work has as an objective to elaborate a Web Site that contributes to the treatment to the historical events of the territory in the teaching-learning process of the History of Cuba, at the University Matanzas”.

Key words: historical events of the territory, Technology of Information and Communications, Web Site, teaching-learning process of the History of Cuba.

RÉSUMÉ

L'un des problèmes qui affectent l'éducation cubaine actuelle est le lien insuffisant entre les événements historiques de la localité et le processus d'enseignement-apprentissage de l'histoire de Cuba. La bibliographie existante pour l'étude du sujet est dispersée, parfois

⁵⁰ <https://orcid.org/0000-0002-8082-9358> Profesora Auxiliar del Departamento de Marxismo- Leninismo e Historia de la Universidad de Matanzas, Cuba. email: gladis.hernandez@umcc.cu

dépassée et n'est pas toujours accessible à tous les étudiants. En revanche, la disponibilité des technologies de l'information et de la communication, en particulier l'informatique, n'est pas pleinement exploitée pour faire face à cette situation. Le présent travail vise à développer un site Web qui contribue au traitement des événements historiques de la ville dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'histoire de Cuba, à l'Université de Matanzas.

INTRODUCCIÓN

La educación en Cuba constituye, sin lugar a dudas, uno de los logros más importantes de la Revolución a lo largo de sus más de 50 años, en los cuales se ha perfeccionado y elevado la calidad del sistema educativo de manera sistemática.

Para un exitoso logro de este desafío que se ha propuesto el país, garantizar una educación con calidad para todos, es necesario que se eliminen los rasgos de escuela tradicional que dañan el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se puede lograr a partir de la introducción de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (TIC), ya que estas constituyen medios importantes para ser aplicadas con éxito en los procesos educativos, al propiciar la producción, organización, difusión y control del saber, al mismo tiempo la preparación de los profesores mediante un proceso de superación continua, lo cual es imprescindible, a fin de aportarles las herramientas que le permitan el empleo acertado de las mismas, pues aún son muchas las limitaciones que hay que superar para garantizar que los profesores puedan emprender este reto con la eficiencia que el mismo requiere.

La clase de Historia “es un espacio social de comunicación, intercambio y enriquecimiento en función de la formación integral humanista de los estudiantes” (Palomo, 2007, p. 14) tiene entre sus funciones principales la formación y desarrollo del pensamiento histórico, así como, aportar herramientas y recursos intelectuales, vías para el enjuiciamiento ético

Emplear las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia como medios, herramientas o recursos, bien planificadas y orientadas por el profesor, debe contribuir al desarrollo integral del estudiante, propiciar la asimilación del conocimiento, el desarrollo de habilidades, la creación de ambientes participativos y colaborativos entre los profesores y los estudiantes, que fomenten la formación de valores. (Govantes' 2005, p.6)

La Historia de Cuba, como asignatura escolar, tiene el gran privilegio de desarrollar sentimientos y convicciones patrióticas a partir de una profunda identificación con las tradiciones de luchas revolucionarias y la herencia cultural del pueblo cubano. La

contribución a la formación de una cultura histórica es una de las prioridades en la enseñanza de esta materia. Con similar propósito la enseñanza de la Historia de Cuba presta medular atención al conocimiento de la historia local, por lo que los programas de la asignatura para todos los niveles de enseñanza, incluyen en el sistema de conocimientos la necesidad de abordar estos contenidos.

En este sentido en el XVI Congreso Nacional de Historia Horacio Díaz Pendás afirmaba que

la docencia de la Historia debe abrir puertas a la literatura, al pensamiento y dar una visión más humanística, que tanto tiene que ver con la formación integral del estudiante y otro elemento a destacar es ese espacio que articula las experiencias obtenidas en las investigaciones históricas. (Díaz, 2003, p. 3)

El programa de Historia de Cuba, que se imparte en el 2do año, en la Universidad de Matanzas”, aspira a que los alumnos relacionen los conocimientos de la historia con la vida práctica. A partir de aquí se significa la necesidad de que los alumnos puedan adentrarse en el estudio de los procesos más importantes de la localidad, especificándose la necesidad de profundizar en las personalidades, hechos, procesos y efemérides históricas más relevantes. En este sentido una de las vías más utilizadas en la escuela es el trabajo con las efemérides, elemento indispensable en la formación integral de los alumnos, ella posibilita el conocimiento de hechos y personajes de la Historia de Cuba y a través de ella se adquieren valores por ser una forma de inspirarse en aquellos hombres que realmente fueron ejemplares.

DESARROLLO

La Historia de Cuba es una materia escolar que despierta un interés extraordinario entre los estudiantes al tener el gran privilegio de enriquecer la temprana imaginación de los niños y jóvenes. Así mismo, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de sentimientos y convicciones patrióticas a partir de una profunda identificación con las tradiciones de luchas revolucionarias y la herencia cultural del pueblo cubano. Contribuir a la formación de una cultura histórica es una de las prioridades en la enseñanza de la misma.

La importancia que reviste el estudio de la Historia de Cuba en el proceso formativo de las nuevas generaciones es un aspecto ampliamente reconocido por la sociedad cubana y los profesionales de dicha materia, por constituir uno de los pilares para la formación integral

(intelectual, política, cultural, social y afectiva) de los adolescentes. De acuerdo con Joaquim Prats el estudio de la Historia puede servir en la educación para: (Prats, 2001)

- Preparar a los alumnos para la vida adulta.
- Despertar el interés por el pasado.
- Potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad.
- Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común.
- Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy.
- Contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado.
- Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores.
- Enriquecer otras áreas del currículum.

La finalidad educativa de la asignatura Historia es contribuir el desarrollo integral del alumno, propiciar el crecimiento de su personalidad, incidir en su formación humanista.

La presencia de la Historia en la educación se justifica desde múltiples razones: (Díaz, 2007)

- Despertar el interés del alumno por el pasado, que facilita la comprensión del presente: no se puede entender el presente sin que el educando se adentre en el estudio del pasado. El presente tiene hilos conductores que se mueven hacia el pasado, ya sea cercano o distante en el tiempo.
- Comprensión del presente para hacer reflexionar al alumno sobre su proyección futura: el estudio del pasado a partir de hechos, procesos y fenómenos, con el protagonismo de los actores de la historia, entra en conexión con la vida presente y se convierte en una vía para que este piense cómo debe ser la posición de la sociedad y la de él como miembro de la misma en el transcurrir de la historia. Qué lugar le corresponde en la sociedad como futura generación adulta.
- Potenciar en los educandos el sentido de identidad: sentirse parte de la historia y la vida de un país, conocedor de sus costumbres, raíces, tradiciones y defensor de esos valores identitarios. Esto es algo necesario en la era de la globalización neoliberal que trata de aniquilar los valores autóctonos nacionales para imponer los valores que provienen de los centros de poder en el mundo.

- Respetar la historia y las tradiciones de otros pueblos del mundo: al conocer la historia de otros pueblos del mundo, encontrará relaciones, conexiones entre el mundo, el continente y la región, con el país en que vive y elevará su cultura sobre otros países, lo que fomenta la tolerancia y la valoración de lo diferente a partir del desarrollo histórico de cada pueblo. Desde lo diverso que es el mundo actual encontrará lo semejante entre los pueblos.
 - Preparar a los alumnos para la vida adulta: al comprender desde la historia los problemas sociales, al formar criterios, actitudes y valores relacionados con la vida ciudadana. Desde la historia y la actividad desplegada por los hombres se aprende cómo enfrentar los problemas sociales.
 - Desarrollo del pensamiento del alumno: la enseñanza de la Historia favorece el ejercicio humano de pensar, se activan todos los procesos lógicos: análisis, síntesis, abstracción, inducción, deducción, comparación, generalización. Se aprende a pensar con sentido crítico, buscando elementos factuales y lógicos que posibiliten argumentar, contrastar las opiniones que tenemos con las de otros en el acto comunicativo que es la educación.
 - Se enseñan los métodos y procedimientos para la investigación histórico-social: todas las habilidades que se enseñan para reconstruir el pasado, son útiles en la formación integral del alumno. Cuando aprende a formular hipótesis, a buscar datos que permiten corroborarla o desecharla en fuentes variadas, se prepara al alumno en un serio ejercicio intelectual, que será útil en su vida futura, independientemente de la profesión que elige más tarde estudiar.
- Un componente de gran importancia en la enseñanza de la Historia de Cuba lo constituye la historia local, la cual permite a través del acercamiento a los hechos y personalidades del territorio un contacto más cercano con el acontecer nacional, así como el desarrollo de sentimientos de identidad con el territorio natal. De igual forma, proporciona la introducción de diferentes formas de organizar la docencia, como por ejemplo visitas a museos y lugares históricos, entrevistas a personalidades de la comunidad que aportan sus testimonios, entre otros, que posibilitan una docencia interactiva y desarrolladora.
- Desde el punto de vista pedagógico la historia local se considera como “...el estudio hecho para los alumnos, bajo la orientación del maestro, de los hechos, fenómenos singulares y locales del pasado lejano o próximo y del presente, de determinado territorio en su relación con el devenir histórico nacional,” (Acebo, 1991, p.14). La orientación pedagógica de la

historia local permite al estudiante identificarse con lo local a partir de su inserción lógica y coherente con la historia nacional, no como algo aparte, distante y peculiar.

A partir del curso 2009-2010, se implementó, como parte de las transformaciones en la Educación Superior, el programa de Historia de Cuba, que consta de un total de 60 horas clases, con una frecuencia semanal de dos horas. El mismo tiene como objetivo “propiciar que los alumnos (...) no pierdan vínculos con el estudio de hechos y personalidades fundamentales de la Historia de Cuba”. (C/A, 2010/2011, p.16)

En el mismo se establece una selección de hechos y personalidades que deberán ser estudiados en cada mes, aunque también ofrece la posibilidad de sustituir algunas efemérides por decisión de los colectivos pedagógicos de cada centro, bien para incorporar otras, incluyendo las de la historia local o para dedicar más tiempo a alguna de las seleccionadas. En el programa, se proponen otras efemérides como opciones que pueden tener en cuenta los colectivos pedagógicos.

Es significativo resaltar que el objetivo de la asignatura no es recargar el mes con el estudio de muchas efemérides históricas, sino abordar aquellas de mayor significación y que estas puedan ser abordadas con el suficiente detenimiento, mediante diversas actividades, que favorezcan la participación activa de los alumnos, tales como la exposición oral, la redacción de textos sobre las efemérides, la realización de paneles, la elaboración de mapas de Cuba con la localización de los hechos históricos objeto de estudio en el grado, encuentros con historiadores, matutinos, actos patrióticos, entre otras actividades concebidas por los profesores.

La asignatura debe contribuir a reforzar la identidad nacional, fortalecer la autoestima y autorreconocimiento individual y social, continuar con la educación histórica de los alumnos, lo que implica que estos asimilen los conocimientos históricos universales, nacionales y locales, el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de normas, actitudes y valores en correspondencia con la sociedad en que viven.

Es este precisamente uno de los elementos prioritarios de la enseñanza de la Historia y, en tal sentido, la historia local, particularmente el tratamiento de las efemérides, permite dar respuestas a las múltiples interrogantes que se presentan en torno a la realidad sociocultural donde el alumno se desarrolla, que son el resultado del intercambio vivencial de éste con su medio y su contestación contribuirá a hacer más significativa y propia la historia nacional,

al reconocerse, no solo como registradores de su tránsito por la vida social, sino como protagonistas y constructores cotidianos de la historia.

Las efemérides son acontecimientos importantes ocurridos en determinada fecha, por tanto, constituyen un instrumento valioso para el conocimiento de la Historia de Cuba y la localidad, pues como sucesos notables ocurridos en diferentes épocas y en diferentes lugares del planeta, constituyen una importante vía para el logro de una cultura general integral y para la formación de valores en los alumnos. (Crulls , 2002)

No se puede ofrecer de manera esquemática y rígida las diferentes formas para realizar el trabajo con las efemérides, ya que se requiere que el profesor despliegue gran iniciativa, creatividad y maestría profesional; el ejemplo personal y muy en especial la convicción de lo que significa su trabajo y su repercusión en el desarrollo social, inciden favorablemente en el logro de estos propósitos.

El trabajo con las efemérides debe tener las siguientes características:

- 1- Un carácter sistemático: Tiene que ser un trabajo de todos los días, y debe realizarse obedeciendo a las fechas indicadas.
- 2- Carácter educativo: Es determinante a la hora de hacer la selección de las actividades, aprovecha sus potencialidades educativas.
- 3- Un carácter planificado: Este trabajo es más efectivo alejado de la improvisación, solo así se logran los objetivos planificados.

Al trabajar las efemérides deben tenerse en cuenta los siguientes requerimientos: (León, 2009, p. 21)

- La intencionalidad del mensaje, pues permite prever y en consecuencia preparar las condiciones para lograr el efecto deseado, por lo que es de gran importancia.
- La clase constituye la vía por excelencia, siempre que su contenido permita la relación con la efeméride en cuestión.
- Los hechos y personajes pueden ser aprovechados por el profesor para influir en la educación de cualidades y valores de la personalidad, en la medida que despierten en el alumno emociones y sentimientos de identidad nacional.
- Al tratar una figura se debe prestar atención a elementos tales como: datos biográficos del personaje, razón por la que alcanzó relevancia, ubicación histórica, relación de su pensamiento con la época, principales aportes de su obra en cualquier ámbito ya sean nacionales, provinciales, municipales o locales.

- Cuando se trata de un hecho histórico, político, científico, de relevancia pedagógica, debe atenderse: ubicación histórica (lugar, época, causas, consecuencias, por qué adquirió relevancia) y la repercusión o el impacto que produjo, es muy importante prestar atención a los hechos acaecidos en el territorio natal de los alumnos.

- Si es una obra literaria, trabajar: su ubicación temporal y especial, autor, principales datos, su relevancia mediante la exaltación de sus valores.

La riquísima tradición revolucionaria cubana permite a los profesores contar con una inagotable fuente de hechos, personajes, instituciones y acontecimientos llenos de historia capaces de ejercer en los alumnos una gran influencia orientadora.

En el trabajo con las efemérides se debe tener en cuenta motivar a los alumnos a buscar información para desarrollar el pensamiento científico, flexible, alternativo y transformador, en la medida en que la necesidad de búsqueda de información se convierta en algo imprescindible, así como el empleo de diversos métodos y procedimientos que lo alejen de la rutina, no deben emplearse medios repetitivos, memorísticos y mecánicos, que no estimulen la búsqueda, la iniciativa y el interés de los alumnos en su acción individual. También es de significativa importancia que aprecien que el trabajo con las efemérides resulta necesario y útil para alcanzar un conocimiento general e integrador de la Historia de Cuba y de la localidad.

La importancia que se le concede a las efemérides históricas de carácter nacional y local es que contribuye a la formación básica integral del adolescente cubano sobre la base de una cultura general que permite estar plenamente identificado con su nacionalidad y patriotismo.

El hecho de conocer las efemérides y la historia de la localidad nos permiten enfrentar su presente y su preparación futura para así adoptar de manera consciente la opción del socialismo garantizando la defensa de las conquistas sociales y la continuidad de la obra de la Revolución, en su forma de sentir, de pensar y de actuar, además contribuye a la formación de valores en los alumnos con énfasis en el patriotismo.

El trabajo con las efemérides debe promover la reflexión, el debate y la participación directa de los alumnos con sus puntos de vista. La información no puede llegar al alumno como algo impuesto, debe existir el compromiso para que realmente se sienta interesado,

pues estas formaciones motivacionales, no pueden ser, de ninguna manera, desarrolladas por el ideal de nadie.

En este sentido, el estudio de las efemérides de la historia local:

- Permite demostrar los aportes de la provincia o la localidad al desarrollo de la nación cubana e incorporarlos lógicamente y coherentemente al proceso docente educativo.
- Exalta los valores de la cultura histórica del territorio.
- Desarrolla el sentido de identidad a partir del conocimiento histórico.
- Contribuir a la formación de una cultura general integral en nuestros niños y adolescentes.
- Posibilita el desarrollo de habilidades investigativas a partir del estímulo de la observación y la indagación, el análisis, la comparación y la valoración.
- Propicia la consulta de diferentes fuentes de información científica.
- Favorece la integración en su tratamiento de los conocimientos históricos íntimamente relacionados con el contexto geográfico, la cultura artística y literaria, la historia de las ciencias, las costumbres y las tradiciones del territorio. (León, 2009, p. 21-22)

Sitio Web “Efemérides de nuestra historia”.

En la actualidad, el uso de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones en el tratamiento de las efemérides históricas de la localidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba cobra especial significación. El impacto social de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones toca muy de cerca a las escuelas propiciando modificaciones en las formas tradicionales de enseñar y aprender, lo cual abre mayores posibilidades para la demostración de hechos científicos, históricos y de la cultura en general, que favorecen la formación de la concepción científica del mundo, la comprensión de fenómenos y procesos que no estaban en manos de los docentes poder demostrarlos con facilidad.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se definen como

conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética. Las TICs incluyen la electrónica como tecnología base que soporta el desarrollo de las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual.

(Rosario, 2005, <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=218>)

La utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones ponen al alcance de los alumnos la combinación de muchos medios de enseñanza con fuentes de información

que sería imposible hacer llegar a través de una clase tradicional, por ejemplo, textos, sonidos, imágenes, animaciones, videos y ejercicios prácticos que pueden facilitar el procesamiento de la información.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, particularmente los Sitios Web, contribuyen, a través de imágenes de la realidad objetiva, al desarrollo de procesos psíquicos como son la percepción, la abstracción, la representación, el pensamiento, la memoria, etc. El uso de este medio de enseñanza permite al alumno acceder a contenidos, realidades, situaciones o conceptos novedosos que le faciliten resolver problemas, aplicar métodos, técnicas y procedimientos en nuevas situaciones, lo que incrementa las posibilidades de adquisición del conocimiento.

Diferentes autores han definido qué es un Sitio Web, así como expuesto sus características esenciales, en este sentido se asume la definición de sitio Web siguiente: “Es un conjunto de archivos electrónicos y páginas Web referentes a un tema en particular, que incluye una página inicial de bienvenida, generalmente denominada home page, con un nombre de dominio y dirección en Internet”. (Sánchez, 2005, <http://omegash.tripod.com/glo.htm>)

El Sitio Web “Efemérides de nuestra Historia” se compone de dos secciones, una sección Estudiantes y una sección Profesores.

La sección Estudiantes está estructurada en un botón **Inicio** donde se precisan los acontecimientos más importantes de cada mes, se ofrece información acerca de las modificaciones en el sitio, así como otros elementos de interés para los usuarios.

Consta con una **página de bienvenida**, donde se presenta una breve caracterización del producto, así como de un botón denominado **¿Quiénes somos?**, que ofrece al usuario los datos de los autores del Sitio Web y permite realizar nuevas sugerencias para mejorar el producto.

Se estructura, además en un:

Módulo Efemérides: en este módulo se presentan efemérides nacionales y provinciales, estas últimas con videos que las relacionan.

Módulo De todo un poco: En este módulo están incluidos ocho submódulos que tratan diferentes temáticas tales como:

- **Poblamiento:** Contiene todo lo relacionado con el poblamiento del territorio, haciendo énfasis en las migraciones a través del Caribe, la presencia de negroides en Matanzas y las rutas utilizadas por los primeros pobladores durante los períodos Paleolítico y Neolítico.
- **Hechos y Fechas:** Se presenta una breve explicación de los hechos y fechas más significativos ocurridos en la localidad, con el objetivo de ampliar el conocimiento de los usuarios acerca de los mismos.
- **Historias matanceras:** Se presenta una breve caracterización de la ciudad de Matanzas.
- **Personalidades:** Incluye este módulo a personalidades matanceras del ámbito científico, educacional, histórico, musical, militar, político, literario etc.
- **Sitios Históricos:** Incluye importantes sitios históricos de Matanzas y algunos de sus municipios.
- **Arquitectura:** En este submódulo se incluye información de la arquitectura de la ciudad, precisándose datos acerca de los puentes, ingenios y fortificaciones.
- **Leyendas:** Encierra leyendas matanceras.
- **Documentos:** En este submódulo se incluyen documentos relacionados con el poblamiento del territorio, su prehistoria, los grupos aborígenes asentados en la localidad y sus principales características, nociones elementales de la historia económica, política, social y cultural de Matanzas durante el período colonial, la República Neocolonial y la Revolución en el poder, entre otros elementos de interés.

Módulo Registro: Este módulo les permite a estudiantes y profesores registrarse para la entrada al Sitio Web.

Módulo Enlaces de interés:

- Al día
- Radio cubana
- Efemérides
- Girón en la memoria

Módulo Biblioteca: Este módulo contiene una galería de imágenes, tarjetas y monumentos, además de Himnos y Marchas, alegóricos a importantes fechas históricas y juegos didácticos.

En la sección Profesores se incluye además un botón denominado **Documentos para profesores**, donde se presentan artículos de varios autores acerca del tratamiento de la

historia local en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia Nacional, el Programa de la asignatura Historia de Cuba para el 2do año de la carrera de Marxismo- Leninismo e Historia, en la Universidad de Matanzas”, así como los de 7^{mo} y 8^{vo} grado de la Educación Secundaria Básica y la selección de contenidos mínimos de Historia Local.

Consta también de un botón **Orientaciones Metodológicas** dedicado a ofrecer Orientaciones Metodológicas a los profesores para el tratamiento de las efemérides históricas de la localidad en el Proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura Historia de Cuba.

Se incluye también en el Sitio Web un botón **Actividades**, con el objetivo de ofrecer a los profesores actividades didácticas, relacionadas con las efemérides de la localidad que pueden ser empleadas en el estudio de la asignatura Historia de Cuba.

CONCLUSIONES

La investigación está sustentada en la teoría del conocimiento que ofrece la filosofía marxista-leninista, en las ideas fundamentales del enfoque histórico cultural, iniciado por Vigotsky, así como en los postulados más avanzados de la pedagogía en la contemporaneidad, lo cual constituye el fundamento del Sitio Web elaborado para el tratamiento de las efemérides históricas de la localidad y el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje de la Historia de Cuba. Por otra parte, el uso de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones y especialmente los Sitios Web en la educación constituyen herramientas pedagógicas de primer orden que están revolucionando la pedagogía con novedosos métodos de enseñanza y aprendizaje.

El Sitio Web que se presenta como resultado de la investigación posibilita dar respuesta a las dificultades que existen en cuanto al tratamiento de las efemérides históricas de la localidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia de Cuba, para el 2do año de la carrera de Marxismo- Leninismo e Historia, en la Universidad de Matanzas” y que fueron determinadas a partir del diagnóstico realizado. El Sitio Web “Efemérides de nuestra historia” se corresponde con la concepción actual de la enseñanza, al tiempo que por sus particularidades facilita y motiva el aprendizaje de los alumnos, pues en él se recogen los principales acontecimientos históricos, culturales, políticos y sociales de Cuba y de la localidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acebo, W. (1991). *Apuntes para una metodología de la enseñanza de la historia local y su vinculación con la historia patria*. La Habana, Ed. Pueblo y Educación.
- Crulls, H. & María, D. (2002). *El desarrollo de una cultura general integral y la formación de valores. Las efemérides: una alternativa metodológica*. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
- Díaz, H. (2003). *El Historiador. Órgano de la UNHIC*. No.9. Año 2. Noviembre.
- Govantes, A. (2005). Artículo: *Exigencias didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia con el apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones*. En: Revista Pedagogía Universitaria Vol. X No. 4 Centro de Referencia para la Educación Avanzada (CREA). Instituto Superior Politécnico José A. Echeverría (ISPJAE)
- León, L. (2009). *Software educativo para el tratamiento de las efemérides históricas en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Historia de Cuba y la localidad en el noveno grado de la Educación Secundaria Básica*. Tesis de Maestría. ISP Juan Marinello Vidaurreta. Matanzas.
- Palomo, A. & Reyes, José I., & Romero, M. (2007). Pedagogía. Curso 26. *Enseñanza de la Historia para la escuela actual*. La Habana.
- Pedagogía 2007. Curso 26. Enseñanza de la Historia para la escuela actual. (versión digital)
- Prats, J. (2001). Enseñar historia. *Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Programa de Historia de Cuba. Curso Escolar 2010/2011. La Habana: Pueblo y Educación
- Rosario, J. (2005). "La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual". Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=218>
- Sánchez, E. (2005). Artículo."Glosario". <http://omegash.tripod.com/glo.htm>.

CONTRIBUCIÓN DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR AL DESARROLLO DE CONOCIMIENTOS HISTÓRICOS E IDENTITARIOS EN LA EDUCACIÓN

PRIMARIA MATANCERA

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

Autora: Lic. Yilia Mena Ruz⁵¹

RESUMEN

La escuela primaria ocupa un lugar fundamental en la educación de los niños por su contribución al desarrollo de conocimientos históricos, la identidad y el sentido de pertenencia al territorio natal. En esta misión tiene un importante desempeño la biblioteca escolar, para lo cual, promueve espacios creativos e innovadores, que estimulen a los maestros, los escolares y la familia. La biblioteca escolar impulsa la realización de actividades docentes complementarias como las presentaciones de libros y la motivación para su lectura, concursos, recorridos históricos culturales, la participación en actividades comunitarias cercanas a la escuela, entre otras. La propuesta que presenta la autora se inserta en este proyecto. La ponencia tiene como objetivo exponer algunas consideraciones teóricas relacionadas con el accionar de la biblioteca escolar para promover la historia y la identidad local en la escuela primaria Raúl Gómez García, de la ciudad de Matanzas.

Palabras clave: educación primaria, biblioteca escolar, historia local

ABSTRACT

The school primary squatter a fundamental place in the contribution to the development of historical knowledge, the identity and the sense of ownership to the native territory. In this mission he/she has an important acting the school library, for that which, it promotes creative and innovative spaces that stimulate to the teachers, the scholars and the family. The school library impels the realization of complementary educational activities as the presentations of books and the motivation for its reading, competitions, cultural historical journeys, the participation in near community activities to the school, among others. The proposal that the author presents you/he/she is inserted in this project. The report has as objective to expose some theoretical considerations related with working of the school library to promote the history and the local identity in the primary school Raúl Gómez García, of the city of Matanzas.

Words key: primary education, school library, local history

RÉSUMÉ

⁵¹ <https://orcid.org/0000-0002-4840-5598> Profesora de la escuela primaria "Raúl Gómez García". Estudiante de Posgrado de la Universidad de Matanzas en la Maestría en Educación. Colaboradora del proyecto de investigación "La historia local para promover la matancercidad" yiliamr@nauta.cu

L'école primaire occupe une place fondamentale dans l'éducation des enfants pour sa contribution au développement des connaissances historiques, de l'identité et du sentiment d'appartenance à la patrie. La bibliothèque scolaire a une performance importante dans cette mission, pour laquelle, elle promeut des espaces créatifs et innovants qui stimulent les enseignants, les écoliers et la famille. La bibliothèque de l'école encourage la réalisation d'activités pédagogiques complémentaires telles que des présentations de livres et la motivation à les lire, des concours, des visites historiques culturelles, la participation à des activités communautaires près de l'école, entre autres. La proposition présentée par l'auteur est insérée dans ce projet. L'objectif de la présentation est de présenter quelques considérations théoriques liées aux actions de la bibliothèque scolaire pour promouvoir l'histoire et l'identité locale dans l'école primaire Raúl Gómez García, dans la ville de Matanzas.

Mots clés: enseignement primaire, bibliothèque scolaire, histoire locale

INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por la Organización de Naciones Unidas desde el 2015, (Organización de Naciones Unidas, 2015) destacan por su amplio alcance y nivel de receptividad mundial, así como por los desafíos que supone construir una visión propia para su implementación en cada país. De manera más o menos explícita, este documento, sobre todo en los ODS 4 y 11, relacionados con la educación y las ciudades, intencionó en su implementación crear políticas y acciones específicas centradas en la cultura y el patrimonio, lo cual favorece espacios para el desarrollo de prácticas educativas innovadoras enfocadas hacia la historia, la identidad y los valores patrimoniales de la localidad y las comunidades.

Cuba, con un amplio camino de avanzada en la implementación de estos Objetivos de Desarrollo Sostenible, demuestra desde el triunfo de la Revolución, la presencia de una política cultural y educativa que ha favorecido la defensa de la identidad y los valores patrios (Cuba, 2019).

Cuba ha suscrito y se ha mostrado partícipe de todas las iniciativas que a nivel mundial se relacionan con el cuidado y preservación del patrimonio, la identidad, los valores y la educación. La legislación cubana exhibe con orgullo como Ley No.1 la de Protección al Patrimonio Cultural, aprobada en 1977. En el 2011, en los Lineamientos 145, 163 y 137 de

la Política Económica y Social del Partido y la Revolución del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba, se exhorta a fomentar la defensa de la identidad y la conservación del patrimonio, así como, el desarrollo de investigaciones sociales y humanistas que contribuyan a la toma de decisiones en todas las instancias. También, los Objetivos 58, 64 y 65 de la I Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba, exigen perfeccionar la enseñanza y divulgación de la Historia de Cuba, con énfasis en la historia de la localidad, desarrollar investigaciones sociales y humanistas, así como, consolidar la identidad y la conservación del patrimonio. (Cuba. Partido Comunista de Cuba, 2011, págs. 30-31)

En la recién aprobada Carta Magna y en correspondencia con lo propuesto por la UNESCO, el Título III de la Constitución de la República” (Cuba. Asamblea nacional, 2019, pág. 4) “Fundamentos de la Política Educativa, Científica y Cultural”, establece en el artículo 32: j) defiende la identidad y la cultura cubana y salvaguarda la riqueza artística, patrimonial e histórica de la nación. k) protege los monumentos de la nación y los lugares notables por su belleza natural, o por su reconocido valor artístico o histórico.

En la actualidad, la escuela como institución educativa, identificada también con la aspiración de ser el centro cultural más importante de la comunidad (Bagué, 2010) es el espacio de interrelación entre maestros, escolares, familia y la comunidad, para contribuir a la educación de las nuevas generaciones de cubanos y cubanas verdaderamente cultas, conocedoras de su historia, defensores de sus raíces y su identidad, tanto a nivel nacional como local.

En Matanzas, el estudio de la historia local con enfoque identitario, asume las contribuciones de la historiografía local articulado con resultados de investigaciones pedagógicas y socioculturales, lo cual permite comprender la matanceridad, como identidad local colectiva. En este contexto, la biblioteca escolar es un significativo espacio de cultura, de aprendizaje y comunicación que contribuye al desarrollo de hábitos de lectura y proporciona los materiales de estudio relacionados con la historia local con enfoque identitario para los escolares, integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje y favoreciendo la autonomía y responsabilidad del escolar.

La escuela primaria Raúl Gómez García, de la ciudad de Matanzas, es una de las instituciones educativas participantes en el proyecto de investigación “La historia local para promover la matanceridad. Programa educativo para las escuelas primarias del Centro

Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas” y es institución reconocida por su trabajo educativo en el movimiento socioeducativo “Escuelas X la matanceridad”.

La ponencia tiene como objetivo exponer algunas consideraciones teóricas relacionadas con el accionar de la biblioteca escolar para promover la historia y la identidad local en la escuela primaria “Raúl Gómez García” de la ciudad de Matanzas.

DESARROLLO

La biblioteca escolar en la Educación Primaria

La educación cubana transita por el III Perfeccionamiento, que impulsa transformaciones en el contexto educativo escolarizado a partir del vínculo estrecho con la realidad en la que viven y se desarrollan los escolares, su medio social, familiar y comunitario para la formación de los valores, normas de conducta, sentimientos, el desarrollo del pensamiento, actitudes y otras cualidades de su personalidad. Todo esto desde una mayor interacción en actividades como los círculos de interés, los proyectos sociales y técnicos y otras actividades socio-educativas, donde destaca el accionar de la biblioteca escolar. (Cuba. MINED, 2016)

Desde fines del siglo XVIII y principalmente en el XIX se comenzó a considerar la biblioteca como una necesidad de los sistemas educativos. Es en la tercera década del siglo XX cuando se inicia un efectivo desarrollo de lo que hubo de denominarse biblioteca escolar, determinado por las transformaciones y requerimientos científicos y tecnológicos en la enseñanza. La historia de la educación matancera tiene excelentes ejemplos de la labor desplegada por las bibliotecas en instituciones educativas destacadas, entre otras cuestiones, por el magnífico desempeño de sus bibliotecas. Tal es el caso en el siglo XIX del colegio “La Empresa” o el Instituto de Segunda Enseñanza.

Una muestra de ello, llega por el testimonio del matancero Carlos de la Torre y Huerta, en su visita a Matanzas en agosto de 1899, ya consagrado científico de fama internacional, quien reseñó en el libro de autógrafos de la biblioteca del Instituto de Segunda Enseñanza de Matanzas “...si quieres que te diga lo que deseas saber, enséñame tu biblioteca...”. Y añadió: “...Mi primer maestro, el ilustre matancero Don Francisco Ximeno, concibió la idea de dotar a Matanzas de una biblioteca y un museo, como elemento indispensable de la cultura de los pueblos y aquellos libros y ejemplares, para mí queridísimos...porque en

ellos aprendí las primeras nociones en el estudio de las ciencias...” (Sánchez E. y., 1981, pág. 26)

En Cuba las bibliotecas escolares adquieren la connotación de sistema después del triunfo de la Revolución, cuando en 1960 se crea en el Ministerio de Educación un departamento de bibliotecas escolares, con la encomienda de establecer una red que empezaría por la educación primaria y se extendió desde 1968, al nivel medio y a algunos centros de la educación de adultos, lo que pudiera considerarse como programa de acción de las bibliotecas escolares en su proceso de desarrollo. Hoy todas las escuelas cuentan con una biblioteca y centros de información científico pedagógico, con una estructura metodológica y un sistema de superación continua para las bibliotecarias y bibliotecarios.

Desde ese entonces, la participación activa y directa de estas instituciones en el proceso educativo ha ido en ascenso, lo cual se evidencia en su contribución al cumplimiento de los objetivos formativos en cada nivel educativo, los servicios que brinda a los escolares en la promoción de lecturas y el estudio de las asignaturas con el propósito de lograr una mejor asimilación de los conocimientos y contribuir a la educación moral y estética de los escolares. Sobre todo, la biblioteca escolar prepara a los escolares como usuarios de biblioteca, y promueve los hábitos de lectura.

La biblioteca escolar es un centro de documentación e información bibliográfica y como tal, un importante espacio para el trabajo educativo y es el centro de la actividad intelectual de la escuela. Al igual que en el aula, en la biblioteca el trabajo educativo se realiza de forma planificada, con el propósito de influir en la formación de hábitos, actitudes y normas de conductas en los escolares, en su condición de usuarios de la biblioteca; por consiguiente, la biblioteca es una de las instituciones más eficaces con que cuenta la escuela para cumplir su encargo social.

La sociedad cubana ha otorgado a la escuela la condición de centro cultural más importante de la comunidad. En este sentido, la escuela a la que se aspira debe ser dinámica, creativa y participativa en estrecha relación con su comunidad. Este encargo fortalece la relación de la escuela primaria y las bibliotecas escolares, en aras de favorecer la formación en los escolares de conocimientos, sentimientos, valores y comportamientos de pertenencia con su territorio natal.

Para contribuir al cumplimiento de este encargo la biblioteca escolar demanda de sus bibliotecarias y bibliotecarios una sólida preparación, en conocimientos y actitudes, donde prevalezca el sentido de pertenencia con la profesión. Desde este precedente estimular la creatividad en la realización de actividades docentes, metodológicas y otras como: recorridos históricos culturales, las visitas a museos, a las tarjas y conjuntos escultóricos de la localidad, etc.

La biblioteca escolar tiene un lugar protagónico en la gestión del conocimiento e incide en la modificación del modo de actuación de los maestros y escolares en relación con la lectura y su promoción, en un currículo en el que los aprendizajes alcanzados, contribuyen a sistematizar procedimientos de carácter lógico-formal, recopilar, utilizar y compartir la información, que se aplica en diversas actividades. En este sentido las actividades que se realizan en la biblioteca escolar tienen un enfoque desarrollador, en correspondencia con las condiciones concretas en que se producen y las formas de comunicación que favorecen las relaciones entre los sujetos.

En relación con los maestros, la biblioteca también participa en su superación permanente. En este sentido la biblioteca de la escuela es fuente de cultura y perfeccionamiento profesional para el maestro. Por tal razón el conjunto de las transformaciones educativas en los últimos años ha influido de manera trascendente en la formación cultural, así como en su participación en los procesos de desarrollo socioeducativos y el acceso a las creaciones artísticas, literarias, científicas y tecnológicas, pedagógicas y de diversa índole.

En el 2018, la ciudad de Matanzas, festejó el 325 aniversario de su fundación, lo cual fue espacio propicio para repensar la continuidad del proyecto sociocultural de la ciudad. Su Centro Histórico Urbano (CHU) se delimitó en el año 1988 con un extenso territorio conformado por las zonas o barrios denominados desde el siglo XIX como Matanzas, Pueblo Nuevo y Versalles. En el 2012 se redelimitó en un espacio más pequeño y fue declarado Monumento Nacional (Cuba, 2012) por sus reconocidos valores históricos y patrimoniales. Todo ello ratifica un contexto social, histórico y patrimonial que debe ser aprehendido en los procesos educativos escolarizados con mayor intencionalidad, de manera que impacte en la escuela como centro cultural de la comunidad y en la formación integral del matancero desde las edades más tempranas.

En la actualidad la escuela matancera aporta un contexto educativo organizado y sistémico para la formación y consolidación de conocimientos, sentimientos, y valores identitarios relativos a la matanceridad. La relación historia local-matanceridad sustenta la significatividad del aprendizaje, en el descubrimiento del origen individual y de la sociedad en que vive el escolar y su familia, la cual se erige en estímulo para lograr un alto nivel de significado y sentido, tanto en lo cognitivo, lo afectivo como lo comportamental.

Las tradiciones histórico-culturales sostienen la formación y desarrollo de la identidad local y nacional, tanto a nivel individual como colectivo y desde este enfoque alcanza un importante lugar la escuela y los procesos formativos que en ella se desarrollan, en su vínculo con la comunidad y la familia.

El devenir histórico peculiar de la ciudad de Matanzas dinamiza el contexto educativo escolarizado donde la matanceridad funciona como plataforma teórica y práctica que sostiene y enrumba el desarrollo de la personalidad del educando, en tanto implica conocimientos, sentimientos y valores para promover la intervención consciente y protagónica en los destinos de la ciudad, que son también los del país.

La biblioteca escolar es el espacio idóneo para acompañar de manera activa y protagónica la preparación de los maestros y el aprendizaje de los escolares en la transmisión de saberes históricos con un enfoque identitario

Experiencias educativas de la biblioteca escolar de la escuela primaria “Raúl Gómez García” de la ciudad de Matanzas

Enseñar y aprender con la ciudad no es solamente vincular la teoría relacionada con la historia local con la práctica asociada a sus escenarios, sino que va mucho más allá. Pasa por valorar el significado cultural e identitario de la ciudad para la escuela, los escolares y sus familias; al conocer hechos, fenómenos, procesos y personalidades, los aspectos éticos y estéticos que acompañan los bienes patrimoniales, y con ello contribuir a reforzar el sentido de pertenencia que preserve el compromiso social.

La escuela primaria “Raúl Gómez García” fue de las primeras en insertarse en el programa educativo que desarrolla el proyecto de investigación “La historia local para promover la matanceridad. Ha recibido importantes reconocimientos por su participación en los talleres que promueve el movimiento socioeducativo “Escuelas X la matanceridad”, que le ha valido esta condición. (Jiménez, 2020)

La biblioteca escolar de esta institución educativa matancera tiene un lugar protagónico en estos resultados a partir de promover un programa de actividades vinculadas a la historia matancera y los valores patrimoniales de la ciudad. En ello tienen una determinada importancia no solo los conocimientos históricos y patrimoniales matanceros, sino la motivación y el grado de implicación para beneficiarse de las potencialidades y singularidades históricas y patrimoniales y su incorporación al proceso educativo, aprovechando el conocimiento vivencial y la experiencia como vías para el desarrollo de conocimientos y vínculos afectivos con el entorno matancero que contribuyen a impulsar la formación del sentido de pertenencia desde las edades más tempranas.

La escuela está ubicada en las alturas de la ciudad y no precisamente en su Centro Histórico Urbano, pero ha sabido aprovechar los lugares cercanos identificados por su valor patrimonial, las tarjas y monumentos, así como la impronta de personalidades de la comunidad que participan sistemáticamente en las actividades del centro. La cercanía del parque “René Fraga Moreno”, situado en las alturas de la ciudad que ofrece desde sus espacios una mirada peculiar de la ciudad y la bahía, permite promover acciones de educación medioambiental y estéticas relativas a la apreciación de un entorno socioambiental peculiar.

En el 2017 el movimiento socioeducativo “Escuelas X la matanceraidad” promovió entre los escolares matanceros el concurso “Matanzas y yo”, para agasajar a la ciudad de Matanzas en el 324 aniversario de su fundación. Entre los más de 200 niños y niñas participantes, sobresalen los 53 escolares de la escuela “Raúl Gómez García”, y resultaron premiadas Kamila Montes de Oca Sosa y Mayra Palacio Otero. Esta última, de 5to grado, escribió una bella carta a la ciudad donde destaca no solo los detalles que la identifican, sino por las manifestaciones de afecto y cómo desde la ingenuidad, la personaliza, para sentir emociones y tristezas por las cuestiones que la afectan. Sin embargo, lo más interesante es como muestra de manera sencilla, que no se conforma con ello y se enfrenta a pesar de sus pocos años.

“...Los parques son mis preferidos, pues en ellos jugamos y estos son preciosos, pero hay un problema, las personas no se preocupan por tu belleza y bienestar, en cambio te ensucian y supongo que te debes sentir un poco mal por esta razón, así que he decidido poner carteles que contribuyan para que cada día te encuentres más bonita...”

Bueno, ya me despido, espero que sigas siendo así y mejor, con cariño...”

Otras acciones desarrolladas desde la biblioteca escolar son las presentaciones de libros de importantes autores de la historiografía local: “Las cifras del tiempo” una cronología histórica de Matanzas (1484-1867) de Urbano Martínez Carmenate y Raúl Ruiz Rodríguez, “El urbanismo temprano en la Matanzas intrarríos (1693-1840)” de Martha Silvia Escalona Sánchez y Silvia Teresita Hernández Godoy, “Domingo del Monte y su tiempo” de Urbano Martínez Carmenate, “Los cabildos de africanos y sus descendientes en Matanzas del siglo XIX y primera década del XX” de Martha Silvia Escalona, “Matanzas: Tema con variaciones” de Raúl R. Ruiz, “Postales matanceras” de Adrián Álvarez Chávez, el Boletín “Triunvirato”, Órgano Oficial de la filial matancera de la UNHIC, “Matanzas primera urbe moderna de Cuba” de Alicia García Santana y “Leyendas matanceras” de Américo Alvarado Sicilia.

Estas presentaciones tienen como objetivo divulgar la historiografía, promover su lectura y presentar a los maestros los principales referentes para profundizar en la historia local y contribuir al desarrollo de conocimientos, sentimientos y comportamientos.

De igual forma la biblioteca ha promovido la realización sistemática de actividades con los escolares, la familia y la comunidad para desarrollar sentimientos identitarios, matutinos para conmemorar efemérides de la historia matancera, concursos, visitas a museos y tarjas, recorridos históricos culturales, exposiciones relativas a la cultura, educación y patrimonio educativo y conversatorios con maestros de la etapa republicana.

Considerando la necesidad de un acercamiento a la historia local de la ciudad de Matanzas con un enfoque identitario, la biblioteca escolar de la escuela primaria Raúl Gómez García en su tarea de contribuir al desarrollo de conocimientos históricos, ha realizado una labor de promoción, y actividades a favor de la formación de los escolares, maestros, directivos, y la comunidad.

Entre los retos más importantes se encuentran sistematizar la preparación de los maestros y los escolares y promover experiencias innovadoras que enriquezcan el acervo cultural, el sentido de pertenencia y los sentimientos de amor y orgullo por la ciudad.

CONCLUSIONES

Las bibliotecas escolares de las escuelas primarias tienen una alta responsabilidad al desarrollo de conocimientos históricos, la identidad y el sentido de pertenencia al territorio

natal para lo cual promueven espacios creativos e innovadores, que estimulen a los maestros, los escolares y la familia. La biblioteca escolar de la escuela primaria “Raúl Gómez García” de la ciudad de Matanzas tiene importantes resultados relacionados con actividades docentes complementarias como la participación en concursos, las presentaciones de libros y la motivación para su lectura, la realización de recorridos históricos culturales y la participación en actividades comunitarias cercanas a la escuela, entre otras. Como escuela participante en el movimiento socioeducativo “Escuelas X la matancericidad”, su biblioteca es destacada en el trabajo sistemático con la historia y la identidad local para promover conocimientos, sentimientos, valores y comportamientos en los maestros, los escolares y su familia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bagué, C. R. (2010). *La identidad cultural local en las disciplinas del ciclo artístico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cuba. (2019). *INFORME VOLUNTARIO DE CUBA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA AGENDA 2030*.
- Cuba. Asamblea Nacional. (2019). *Constitución de la República de Cuba*. La Habana.
- Cuba. MINED. (2016). *Ideas preliminares para la construcción del currículo institucional en el marco del perfeccionamiento de los niveles educativos del Ministerio de Educación*.
- Cuba. Partido Comunista de Cuba. (2011). *Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba*. La Habana: Ed. Política.
- Jiménez, L. (2020). *Informe final del proyecto de investigación "La historia local para promover la matancericidad"*. Matanzas.
- Organizacion de Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- Rey, F. G. (s.f.). *Personalidad Comunicación y Desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sánchez, E. y R. Ruiz(1981). *El Instituto de Matanzas. Centro de tradición revolucionaria*. La Habana: Editora política.

**EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA LA GESTIÓN DEL PATRIMONIO EN EL
CENTRO HISTÓRICO URBANO DE MATANZAS. UNA PROPUESTA PARA LA
ESCUELA PRIMARIA JULIO PINO MACHADO**

Autora: M Sc. Samantha Blanco Martínez⁵²

RESUMEN

El estudio de la educación patrimonial para la gestión del patrimonio en el Centro Histórico Urbano de Matanzas, devela una serie de insuficiencias en el aprovechamiento de potencialidades esenciales para propiciar un mayor sentido de pertenencia en la localidad. La valoración de los bienes patrimoniales como medios de enseñanza y la identificación de esta como herramienta de gestión hace posible el vínculo de los estudiantes con su propia identidad. Permite construir conocimientos en torno a la historia local, así como fomentar su voluntariedad y compromiso en la toma de decisiones ligadas a los bienes patrimoniales de su entorno. El empleo de diferentes métodos teóricos y empíricos permitió, sobre la base de la sistematización de los referentes teóricos-metodológicos del tema, diagnosticar y constatar la situación problemática. El resultado que se presenta, propone un sistema de acciones para fomentar la educación patrimonial en la escuela primaria Julio Pino Machado, como parte del trabajo realizado por el proyecto: “Escuelas X la matanceridad”, lo que puede contribuir al mejoramiento de la gestión del patrimonio en el territorio.

Palabras clave: Educación patrimonial, gestión del patrimonio, sistema de acciones.

ABSTRACT

The study of the ancestral upbringing for the behavior of the heritage in the Urban Historical Center of Matanzas, show insufficiencies in the use of potentialities essentials to achieve a bigger sense of membership in the territory. The valuation of the ancestral estates as halves of education and it identification as a tool for behavior makes possible the bond between the students and their own identity. Allows them build knowledge about local history, and also encourage their unruliness and commitment in the decision making mixed to the ancestral estates of their environment. The use of different technical and theoretical

⁵² <https://orcid.org/0000-0001-7762-1823> Profesora Asistente del Departamento de Estudios Socioculturales de la Universidad de Matanzas. Máster en Estudios sociales y comunitarios. Miembro del Proyecto de investigación “La historia local para promover la matanceridad. Programa educativo para las escuelas del CHU de la ciudad de Matanzas”

methods allow, on the found of the systematization of the theoretical-methodological referents of the subject, the diagnostic and confirmation of the problematic situation. The result presented, propose a system of actions in order to encourage the ancestral upbringing in the primary school Julio Pino Machado, as part of the work made for the project: “Schools for the Matanzas’s culture”, which may contribute to the improving of the ancestral behavior of the territory.

Key words: ancestral upbringing, behavior of the heritage, system of actions.

RÉSUMÉ

L'étude de l'éducation au patrimoine pour la gestion du patrimoine dans le centre urbain historique de Matanzas, révèle une série de lacunes dans l'utilisation des potentialités essentielles pour favoriser un plus grand sentiment d'appartenance à la ville. La valorisation des biens patrimoniaux comme supports pédagogiques et leur identification comme outil de gestion permet de relier les étudiants à leur propre identité. Cela leur permet d'acquérir des connaissances sur l'histoire locale et d'encourager leur volonté et leur engagement à prendre des décisions liées aux biens patrimoniaux de leur environnement. L'utilisation de différentes méthodes théoriques et empiriques a permis, sur la base de la systématisation des références théorico-méthodologiques du sujet, de diagnostiquer et de vérifier la situation problématique. Le résultat présenté, propose un système d'actions de promotion de l'éducation au patrimoine à l'école primaire Julio Pino Machado, dans le cadre des travaux menés par le projet: Écoles pour tuer, qui peuvent contribuer à l'amélioration de la gestion du patrimoine en le territoire.

Mots clés: éducation au patrimoine, gestion de patrimoine, système de partage.

INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural es reflejo del legado de la sociedad que, en su devenir histórico, atesora los elementos más significativos de su cultura y de su identidad como pueblo. El mismo es testimonio del progreso de la civilización y está ligado a la percepción de cada comunidad sobre su destino, sus sentimientos identitarios, sus posibilidades para alcanzar un mayor desarrollo, su interacción con el medio y con sus semejantes. En los centros históricos urbanos se ubican las principales áreas económicas, políticas, sociales, y culturales del territorio. Albergan gran parte del patrimonio cultural de los pueblos, por tal razón, precisan de acciones de preservación mediante procesos de gestión.

La UNESCO ha abordado la necesidad de incorporar a múltiples actores en la gestión del patrimonio cultural en espacios como la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (UNESCO, 1972). Allí se determinó como deber de la comunidad internacional, cooperar en la preservación del patrimonio cultural. La creación del Centro de Patrimonio Mundial en 1992, supuso un avance que permitió entregar asesoría a los estados en asuntos como: actualización de la lista de Patrimonio mundial, elección de sitios con potencial patrimonial, organización de eventos y elaboración de material educativo (UNESCO, 1992).

Autores como Corbalán, et. al (2017) afirman la necesidad de desarrollar proyectos patrimoniales dentro del mundo urbano optimizando los recursos humanos y económicos con los que hoy se cuenta. Esta inclusión de diversos actores, ubica a la educación patrimonial como una alternativa valiosa para integrar a la comunidad en el cuidado y preservación del patrimonio.

La ciudad de Matanzas, atesora un rico patrimonio cultural. En ella, predominan construcciones del estilo neoclásico y posee importantes valores intangibles apreciables en la música, bailes o festividades tradicionales. Su centro histórico urbano, declarado Monumento Nacional (2013), Zona de Protección (2015) y Ciudad turística (2018), recibe conservación a partir del Plan Maestro diseñado para celebrar su 325 aniversario.

En este contexto, la educación patrimonial es una herramienta válida para iniciar proyectos de gestión, desde el aula que permitan a los estudiantes impulsar ideas que favorezcan el cuidado del patrimonio. La presente investigación tributa al trabajo del proyecto: “Escuelas X la matanceridad” y tiene como objetivo: Proponer acciones de educación patrimonial en la escuela primaria como herramienta de gestión en el Centro Histórico Urbano de Matanzas.

DESARROLLO

La comunidad, a través de la participación y apropiación patrimonial hace de los centros históricos urbanos, espacios sociales de cooperación. En ellos la gestión patrimonial es un proyecto colectivo de ciudadanía determinado por las condiciones económicas, políticas y socioculturales del territorio.

No es hasta el “Coloquio de Quito” de 1977, que se emite una definición donde se asume por centro histórico: “todos aquellos asentamientos humanos vivos, fuertemente

condicionados por una estructura física proveniente del pasado, reconocibles como representativos de la evolución de un pueblo” (Durán, 2018).

El ritmo creciente de la modernización y las dimensiones del cambio de la sociedad ha provocado que esta atribuya un valor cada vez más significativo al patrimonio pues en tales circunstancias, los vestigios de las sociedades del pasado pueden deparar una sensación de pertenencia y de seguridad a las sociedades modernas y ser un punto de anclaje en un mundo que se transforma rápidamente.

El investigador Wijesuriya (2014), destaca la importancia de comprender el pasado como una vía para gestionar de manera más eficiente el presente y el futuro y se une al criterio de otros autores como Arizpe (s.a) al coincidir en que la percepción del patrimonio se ha extendido mucho en el último medio siglo y que el valor patrimonial de cualquier elemento cultural, tangible o intangible se establece por su relevancia en términos de la escala de valores de la cultura a la que pertenece.

Según la definición del Instituto Latinoamericano de Museos (ILAM), se entiende el patrimonio cultural como,

El conjunto de bienes tangibles e intangibles, que constituyen la herencia de un grupo humano, que refuerzan emocionalmente su sentido de comunidad con una identidad propia y que son percibidos por otros como característicos. El Patrimonio Cultural como producto de la creatividad humana, se hereda, se transmite, se modifica y optimiza de individuo a individuo y de generación a generación (2017, p. 1)

Los bienes del patrimonio, otrora monumentos individuales, edificios, fortificaciones o lugares de culto, se ven con frecuencia como hitos singulares sin relación especial con el paisaje circundante, aunque en la actualidad es más común que se reconozca que la interacción del medio ambiente con la humanidad lo ha afectado en su totalidad y que, en consecuencia, reúne las condiciones para ser reconocido como patrimonio.

La autora de este estudio se adscribe al criterio de Durán (2018), que entiende el patrimonio cultural como:

Una construcción social permanente, a partir de bienes naturales o culturales, urbanos o rurales, de significación para la comunidad portadora por sus valores excepcionales o representativos, que como tal aparecen incorporados en sus imaginarios sociales y forman parte de su identidad cultural. Constituye una representación social articulada tanto a la

memoria histórica como a la idea de futuro, es decir a su cosmovisión. Es, a la vez, un recurso cultural que contiene el potencial de transformación y autodesarrollo de la comunidad portadora que está supeditado a la lógica hegemónica de los sujetos sociales que intervienen en su gestión (p. 75)

Al explicitar el patrimonio como recurso cultural, el derecho de las comunidades a poseerlo y participar en su gestión como una opción de empoderamiento para el desarrollo, precisa que se produzca un cambio en la relación patrimonio cultural – comunidad. Una verdadera transformación a sujeto social involucrado, requiere edificar vínculos horizontales que permitan la participación y apropiación patrimonial de los sujetos portadores, en lo material y en lo simbólico.

La importancia del patrimonio cultural en la sociedad se evidencia en las múltiples interacciones, usos y significados que históricamente ha tenido. Esto obedece a que la cultura adquiere mayor relevancia como dimensión clave en los procesos de desarrollo y este es el legado e identidad que permite a una sociedad descubrirse y asumirse como individuo y como pueblo.

Sus formas de apreciación se transforman a la par que lo hace la sociedad. Las concepciones actuales son resultado de una evolución del pensamiento del hombre hacia bienes inicialmente valorados por nociones de poder o riqueza. Hoy se llama a la conservación de un legado histórico y cultural y se atribuyen valores a una gama mucho más amplia que incluye elementos tanto materiales como espirituales de un pueblo.

El siglo XXI abre muchos retos a los bienes culturales patrimoniales y su relación con la sociedad; pero también abre posibilidades para una visión plural del patrimonio, con sus oportunidades y peligros. En lo económico es una fuente de ingreso importante, pero genera grandes presiones. En lo social los ciudadanos se enfrentan al reconocimiento de los bienes culturales locales como un capital que se debe reafirmar y aumentar. De esta manera, la protección del patrimonio va más allá del bien en sí, abarcando un complejo sistema de valores que lo rodea y le dan sentido. Este panorama lleva a pensar en nuevos paradigmas de gestión patrimonial que contemplen la participación, el consenso, el diálogo, el empoderamiento de las comunidades y la transformación de las políticas culturales. Para ello, se requiere cohesionar múltiples enfoques y analizar las dinámicas sociales locales. (García, 2009, p.9)

Este contexto, permite un análisis en torno al papel que tiene la educación dentro de la gestión del patrimonio cultural. En tal sentido, diversos autores han analizado los procesos educativos y sus estrategias dentro del contexto patrimonial y proponiendo la creación de un espacio de reflexión multidisciplinar llamado por algunos Educación Patrimonial. Dicho espacio requiere de teorías y metodologías específicas, con miras a lograr la apropiación y participación de los ciudadanos en la conservación y uso responsable del patrimonio cultural.

Autores como Montañares, E. et al. (2018) y García (2009), afirman que la Educación Patrimonial se asume como un proceso pedagógico centrado en las percepciones, conocimientos y valores que subyacen en una sociedad. De esta manera, el bien patrimonial se convierte en un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social. Para ello, es necesario trabajar con los valores culturales locales más próximos a las personas, para luego proyectar los valores universales.

El diseño, planificación y ejecución de acciones educativas tendrían como objeto de estudio el diseño de estrategias y recursos educativos centrados en las personas y no en el bien cultural. Para el proceso de gestión patrimonial es importante poder involucrar a los niños y jóvenes en la protección y difusión de sus patrimonios culturales. La escuela constituye una vía para propiciar en las nuevas generaciones el conocimiento, valoración y disfrute de la herencia del pasado como parte de su presente y su futuro. Esto hace necesario incorporar el patrimonio cultural en cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo e insertar a partir de estructuras ya constituidas el tema patrimonial como un recurso para el aprendizaje.

En la educación primaria, pueden transmitirse conocimientos patrimoniales a través del contacto con los bienes culturales más próximos a la familia, la escuela o la comunidad. Se incluyen estos conocimientos como base para el desarrollo de proyectos o estrategias pedagógicas al ser un espacio multidisciplinar que involucra diversas áreas del saber y del desarrollo social.

En tal sentido, la educación patrimonial necesita crear bases teóricas y metodológicas que respondan a las necesidades de la educación en general y de la gestión patrimonial. Por ello, se debe estudiar las diversas reflexiones y experiencias educativas que se vienen

desarrollando, muchas veces aisladas, para sistematizar las bases conceptuales que subyacen en cada una.

Esto permite delimitar metas y estrategias más efectivas para la apropiación del patrimonio y la participación de la ciudadanía en su sostenibilidad. La educación patrimonial es un área que contribuye a la construcción de un espacio para la memoria colectiva, el diálogo y el intercambio. Un puente entre el patrimonio y la comunidad; entre el pasado y un futuro cargado de significados que sustente al patrimonio dentro de los sistemas de valores de la sociedad.

El estudio de este fenómeno en Cuba adquiere especial vigencia, pues desde la política económica y social del país, se privilegia el desarrollo local y se estudian modelos para mejorar la gobernabilidad de los territorios. Ello se constata en las investigaciones que acotan el tema de la gestión patrimonial en las ciudades históricas cubanas (Durán, 2018); (Bello, 2018), y que refieren, desde diversas perspectivas, el vínculo de la gestión del patrimonio con instituciones educativas.

La conformación de acciones que permita educar, formar valores, y favorecer la concientización sobre la necesidad de conservar vivo el legado cultural a las generaciones futuras, puede ser una vía eficaz para favorecer estos propósitos en las nuevas concepciones sobre el papel de la educación patrimonial como herramienta para una eficiente gestión del patrimonio en el territorio.

La autora propone un conjunto de acciones a desarrollar que se sustentan teórica y metodológicamente en la dialéctica materialista. Esto implica un conjunto de aspectos de significación directa para la investigación. En primer lugar, se reconoce el fenómeno objeto de estudio con un carácter objetivo e inserto en un sistema de relaciones e influencias del contexto sociocultural que es necesario determinar y estudiar para establecer su evolución histórica, estado real de manifestación y sus tendencias de desarrollo teniendo en cuenta los cambios cuantitativos y cualitativos. De este enfoque filosófico emana la concepción del ser humano como miembro de una comunidad con un rol activo y transformador, desde su participación en la gestión del patrimonio del lugar donde reside.

Se valora la reflexión conjunta de los actores sociales vinculados a la gestión del patrimonio, que conlleve al reconocimiento por parte de los mismos, de los recursos y estrategias necesarias para alcanzar el resultado esperado según sus posibilidades y

potencialidades. Además, se tienen en cuenta las representaciones colectivas del sentido que tributa a la formación de una identidad.

Se considera la participación como una relación social de poder en el cual los actores sociales, a partir de una conciencia de identidad propia, portadora de valores, genera acciones que contribuyen a la gestión del patrimonio, pero también se transforman así mismos. Se valora el papel de las emociones que vinculen bienes y personas, la creación de expectativas positivas que puedan satisfacerse, así como conseguir experiencias motivantes durante la interacción que se produce, propiciando el disfrute y desarrollo pleno de los sujetos participantes en los procesos de gestión patrimonial. De igual modo, potenciar el conocimiento y el vínculo afectivo con los bienes patrimoniales puede favorecer una actuación consciente hacia la conservación, sentido de pertenencia y actitudes de respeto, valores que deben formarse desde las primeras edades.

Por lo tanto, la educación patrimonial se orientará hacia la comprensión y el desarrollo de las relaciones entre el sujeto y el patrimonio, para su preparación y adaptación al medio, y para dotarle de herramientas que le orienten en el conocimiento del pasado, que le permitan apropiarse, transformar y cambiar la realidad presente y futura.

Por tal razón, las acciones propuestas comprenden la capacitación de los actores sociales vinculados a la gestión patrimonial a través de talleres que brindan herramientas para estimular la participación. Están dirigidas a los maestros, directivos de la escuela, padres y escolares. De igual modo, se incluyen dinámicas grupales con el apoyo de técnicas participativas que favorecen el diagnóstico, el conocimiento, la implicación en la toma de decisiones en función de la solución de problemas asociados a la gestión del patrimonio.

Las acciones propuestas cuentan con las siguientes características:

- **Diagnóstica:** permite la identificación de necesidades, posibilidades y oportunidades de los participantes con respecto a la gestión patrimonial.
- **Participativa:** estimula el protagonismo de los involucrados, potenciando el diálogo para que, a partir de sus gustos, preferencias y expectativas, reflexionen de conjunto, elaboren propuestas transformadoras y generen espacios e iniciativas, en correspondencia con las particularidades patrimoniales del territorio.

- Educativa: promueve la adquisición de conocimientos, valores y normas de relación y experiencias de la actividad creadora vinculada al patrimonio del centro histórico urbano.
- Flexible: las acciones que la integran, pueden adecuarse a las particularidades de cualquier centro escolar.
- Sociocultural: promueve los elementos identitarios del territorio y destaca la conservación, los juicios, proyectos sociales, normas, códigos y discursos construidos que al convertirse en patrones crean, empujan y justifican nociones acerca del patrimonio.

Se propone desarrollar las acciones en la escuela primaria Julio Pino Machado, emplazada en el Centro Histórico Urbano de la ciudad. Se tiene en cuenta, la importancia de la enseñanza primaria en el establecimiento de bases sólidas para la formación de valores y las acciones ligadas a la gestión patrimonial que han servido como antecedente como las visitas a museos, actividades y talleres en Ediciones Vigía, estudio sobre importantes figuras de la cultura matancera y visitas a otros sitios de interés patrimonial de la localidad.

Por lo antes expuesto se proponen las acciones siguientes:

Actividad #1:

Título: La educación patrimonial como recurso para la gestión del patrimonio.

Objetivo: Capacitar a los maestros y directivos de la escuela acerca de la importancia de la educación patrimonial como recurso para la gestión del patrimonio en el Centro Histórico Urbano de Matanzas.

Contenido: Talleres impartidos por especialistas vinculados al patrimonio, capacitados previamente que abordarán aspectos teóricos y metodológicos acerca de cómo lograr una mejor gestión patrimonial a partir de recursos educativos en las aulas.

Lugar: Escuela primaria Julio Pino Machado

Recursos empleados: Computadora y presentación en power point. Dinámicas grupales y técnicas participativas.

Participantes: Maestros y directivos de la escuela primaria Julio Pino Machado

Responsables: especialistas vinculados al patrimonio

Formas de evaluación: Aplicación de entrevistas grupales y Observación participante.

Actividad #2:

Título: Recursos de aprendizaje para la educación patrimonial

Objetivo: Capacitar a los maestros y directivos de la escuela sobre la importancia de utilizar recursos de aprendizaje para la educación patrimonial.

Contenido: Talleres impartidos por pedagogos e investigadores del patrimonio a maestros y directivos de la escuela primaria Julio Pino Machado que aborden diferentes técnicas y recursos para el aprendizaje que puedan ser eficientes en la educación patrimonial desde la educación primaria.

Lugar: Escuela primaria Julio Pino Machado.

Recursos empleados: Computadora y presentación en power point. Dinámicas grupales y técnicas participativas.

Participantes: Maestros y directivos de la escuela primaria Julio Pino Machado

Responsables: especialistas vinculados al patrimonio

Formas de evaluación: Aplicación de entrevistas grupales y Observación participante.

Actividad #3:

Título: Mi ciudad, mi patrimonio

Objetivos: Profundizar en los conocimientos del patrimonio de la localidad

Contenido: Se organizarán dúos de padres con sus hijos que investigarán sobre los bienes patrimoniales de la ciudad de Matanzas, a partir de información contenida en tarjetas entregadas por la investigadora o profesores previamente capacitados. Los aspectos que profundizarán son: lugar en que está emplazado, nombre, función y beneficios que aporta.

Lugar: Escuela primaria “Julio Pino Machado”

Recursos empleados: Tarjetas, mapa de la ciudad y fichas de colores.

Participantes: Alumnos de la escuela primaria “Julio Pino Machado” junto a sus padres

Responsables: profesores previamente capacitados

Formas de evaluación: Aplicación de entrevistas grupales a alumnos de la escuela primaria “Julio Pino Machado” y sus padres. Observación participante.

Actividad #4:

Título: Exposición: Matanzas y su patrimonio

Objetivos: Exponer los resultados de la investigación realizada por los padres e hijos de la escuela primaria “Julio Pino Machado”

Contenido: Los niños y padres utilizarán el área del mapa de la ciudad y colocarán una ficha de color en el lugar que visitaron y realizarán la exposición de los contenidos investigados.

Lugar: Escuela primaria “Julio Pino Machado”

Recursos empleados: Tarjetas, mapa de la ciudad y fichas de colores.

Participantes: Alumnos de la escuela primaria “Julio Pino Machado” junto a sus padres

Responsables: profesores previamente capacitados

Formas de evaluación: Aplicación de entrevistas grupales a alumnos de la escuela primaria “Julio Pino Machado” y sus padres. Observación participante.

Actividad #5:

Título: Matutino especial sobre el patrimonio Matancero

Objetivo: Profundizar en los conocimientos del patrimonio de la localidad.

Contenido: Se planificarán matutinos especiales donde se asignará a varios grupos actividades culturales para presentar en el matutino vinculadas al patrimonio matancero.

Lugar: Escuela primaria Julio Pino Machado

Recursos empleados: Tarjetas, mapa de la ciudad y fichas de colores

Participantes: Alumnos de la escuela primaria “Julio Pino Machado” junto a sus profesores

Responsables: profesores y directivos de la escuela

Formas de evaluación: Aplicación de entrevistas grupales a alumnos de la escuela primaria “Julio Pino Machado”. Observación participante.

Actividad #6:

Título: Concurso “El patrimonio de mi ciudad”

Objetivo: Exponer los conocimientos adquiridos sobre la importancia de conocer y proteger el patrimonio de la localidad.

Contenido: Los estudiantes participarán en las categorías de artes plásticas, poemas o décimas y redacción de una carta.

Lugar: Escuela primaria Julio Pino Machado

Premiación: Se realizará en correspondencia con los recursos de la escuela y se vinculará al patrimonio de la ciudad.

Participantes: Alumnos de la escuela primaria “Julio Pino Machado” junto a sus profesores

Responsables: profesores y directivos de la escuela

Formas de evaluación: Aplicación de entrevistas grupales a alumnos de la escuela primaria “Julio Pino Machado”. Observación participante.

CONCLUSIONES

Los sustentos teóricos demuestran la importancia que se le atribuye a la educación patrimonial en la gestión del patrimonio en los Centros Históricos Urbanos. Su abordaje, otorga valores simbólicos a los recursos patrimoniales desde experiencias educativas y motiva a iniciar acciones de cuidado del patrimonio desde edades tempranas.

Sobre esta base, se elaboró un conjunto de acciones, para contribuir al incremento del conocimiento, interés y cuidado del patrimonio a través de la educación patrimonial como herramienta para la gestión vinculada a este. Dichas acciones están organizadas con una incidencia multidisciplinaria y plurifactorial. Permiten el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes de la escuela primaria Julio Pino Machado, tomando en consideración las características del territorio y el grado de escolaridad de los niños involucrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizpe, L. (s.a). *El Patrimonio cultural inmaterial, la diversidad y la coherencia*. Recuperado de: info@campuseuroamericano.org
- Bello, L. (2018). Actualidad del patrimonio en Cuba, reflexiones sobre desarrollo sostenible y conservación preventiva. *Estoa* N°12 / Vol. 7 /
- Corbalán, M. et al. (2017). “Encuentros y desencuentros de la gestión del patrimonio arqueológico en la provincia de Tucumán” Consultado: [16 de septiembre de 2020]. Revista Andes [online]. Vol.28, N° 1: 00-00. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-80902017000100008&lng=es&nrm=iso
- Durán, G. (2018). Participación de la comunidad portadora en la gestión patrimonial del centro histórico urbano de Remedios. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Facultad de Ciencias Sociales, Cuba.
- García, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Instituto Latinoamericano de Museos (2017). Recuperado de: <https://ilam.org/index.php/es/>

Montanares, E. et al. (2018). Educación patrimonial para la gestión del patrimonio cultural en Chile. Consultado: [16 de septiembre de 2020]. Revista Opción Año 34, No. 87 (2018): 1370-1390 ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/330204512>

UNESCO. Sitio Oficial UNESCO. Declaraciones de la UNESCO. Consultado: [8 de enero de 2018]. Disponible en: https://www.google.com.cu/search?dcr=0&ei=RhFVWoKqO4XBjwS_x7ToBg&q=UNESCO+1978+Quito&oq=UNESCO+1978+Quito&gs_l=psyab.12...7993.20239.0.22957.17.17.0.0.0.427.3325.213j0j1.14.0...0...1.1.64.psyab..3.13.3090...0j0i131k1j0i67k1j0i22i30k1j0i19k1j0i22i30i19k1j33i22i29i30k1.0.FBGrQP0b45c

Wijesuriya, (2014). *Gestión del patrimonio mundial cultural*. Recuperado de: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/>.

LA PLANIFICACIÓN INTERPRETATIVA PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA ESCUELA

Autor: Lic. Guillermo Alfredo Jiménez Pérez⁵³

RESUMEN

La educación patrimonial en los niños se ha convertido en una vía para la formación de valores, actitudes y conocimientos en niños que viven en espacios urbanos y rurales. En muchas ocasiones los gestores del patrimonio desconocen o carecen de habilidades para acercar los niños a los recursos patrimoniales, es por ello que se hace necesario el diseño de planes de interpretación con acciones que contribuyan a elevar la educación patrimonial en los niños. Para dar respuesta a esta situación problemática se propuso como objetivo general de esta ponencia: exponer la importancia de la planificación interpretativa para elevar la educación patrimonial de los niños residentes en el Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas.

⁵³<https://orcid.org/0000-0002-4430-1871> Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Matanzas. Miembro del proyecto de investigación “La historia local para promover la matancericidad. Programa educativo para las escuelas del CHU de la ciudad de Matanzas. guillermo.jimenez@nauta.cu - guillermo941019@gmail.com

Palabras clave: Centro Histórico Urbano, educación patrimonial en los niños, planes de interpretación

ABSTRACT

The heritage education in the children has become a road for the formation of values, attitudes and cocimientos in children that live in urban and rurales spaces. In many occasions the agents of the heritage ignore or they lack abilities to bring near the children to the patrimonial resources, it is for it that becomes necessary the design of interpretation plans with actions that they contribute to elevate the heritage education in the children. To give answer to this problematic situation he intended as general objective of this report: to expose the importance of the interpretive planning to elevate the heritage education of the children residents in the Urban Historical Center from Matanzas's city.

Keywords: Urban Historical Center, heritage education in the children, interpretation plans

RÉSUMÉ

L'éducation au patrimoine chez les enfants est devenue un moyen de former des valeurs, des attitudes et des connaissances chez les enfants qui vivent dans des espaces urbains et ruraux. Dans de nombreuses occasions, les gestionnaires du patrimoine ne sont pas conscients ou n'ont pas les compétences nécessaires pour rapprocher les enfants des ressources patrimoniales, c'est pourquoi il est nécessaire de concevoir des plans d'interprétation avec des actions qui contribuent à élever l'éducation au patrimoine chez les enfants. Afin de répondre à cette situation problématique, l'objectif général de cette présentation a été proposé: exposer l'importance de la planification interprétative pour élever l'éducation au patrimoine des enfants résidant dans le centre urbain historique de la ville de Matanzas.

Mots clés: Centre urbain historique, éducation au patrimoine chez les enfants, plans d'interprétation

INTRODUCCIÓN

Los Centros Históricos Urbanos contienen en sí la esencia de las ciudades, su origen, nacimiento y evolución. Recogen la historia de los hombres y mujeres que la habitaron, sus quehaceres y modos de vida. Constituyen un resumen del desarrollo alcanzado por los pueblos. Su estudio propicia el conocimiento de las tradiciones y del progreso social en la

ciudad, favorece el cuidado, la protección y la utilización programada, sistematizada y controlada de los recursos y potencialidades que en él existen.

Su gestión contribuye a la conservación del mismo y a la vez permite que la comunidad que se relaciona con él lo valore, le asigne significados y lo cuide. La correcta planificación de acciones en función del patrimonio y los recursos contenidos en el Centro Histórico Urbano puede constituir una herramienta para la educación patrimonial en las comunidades.

Esta ponencia tributa al proyecto de investigación “Escuelas por la matancera. Programa educativo para las escuelas primarias del Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas”, a través del cual se desarrollan acciones educativas con niños para contribuir a su educación y al cuidado del patrimonio.

La ciudad de Matanzas cuenta con uno de los más amplios Centros Históricos Urbanos que por sus valores arquitectónicos, artísticos, estéticos e históricos que adquieren carácter patrimonial, fue declarado Monumento Nacional en el año 2013 y Zona de Protección de la ciudad de Matanzas en 2014.

En torno a él se circunscriben numerosas muestras del patrimonio intangible matancero y cubano que demandan ser interpretados con el fin de provocar la concientización en los ciudadanos y visitantes foráneos para su conservación y mantenimiento. Un plan de interpretación puede contribuir a la educación, sensibilización y formación de valores en la comunidad que reside en esta área. Ante la carencia de este plan y con el fin de elaborar un soporte para que los profesionales empleen herramientas y desplieguen proyectos de gestión del patrimonio, desde la participación comunitaria, con el objetivo de concientizar a todos los que se vinculen de una manera u otra con el Centro Histórico Urbano, se hace este estudio.

El objetivo es exponer la importancia de la planificación interpretativa para elevar la educación patrimonial de los niños residentes en el Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas.

DESARROLLO

Para la planificación interpretativa se deben tener en cuenta como principales elementos los recursos patrimoniales seleccionados para la interpretación, las características de estos recursos y el contexto sociocultural, definir los aspectos puntuales a emplear en la

interpretación, las propuestas de áreas o espacios y las fases para la realización de los planes interpretativos.

Martín (2005) expone que la planificación interpretativa tiene como objetivos: comunicar el significado del lugar, satisfacer las necesidades del visitante, crear conciencia sobre los recursos patrimoniales, provocar la conservación, entre otras.

Estos objetivos permiten que los recursos, mensajes, medios y destinatarios se definan durante la planificación, primero durante la elaboración y luego en la puesta en marcha de los planes, el diseño de estos es ajustable a las circunstancias que tienen lugar durante las experiencias prácticas de la interpretación, los tipos de públicos y sus intereses.

Algunos aspectos a tener en cuenta en el caso de la ciudad y su centro histórico, son las tradiciones, las características de las personas que viven y se interesan por él, los recursos inmateriales, entre otros. Hay que escudriñar el espacio y su historia para poder transmitir con seguridad el mensaje. Se debe lograr que los visitantes se lleven un recuerdo claro y propicio de lo que se interpreta. (Peñate & Jiménez, 2020)

La planificación interpretativa es el elemento clave para lograr la efectividad. Hay que determinar las necesidades y encauzarlas a partir de las oportunidades interpretativas. La coherencia entre los bienes a interpretar y para que muestren al recurso como un todo. No es suficiente conocer el lugar para mostrarlo a los visitantes, debe haber una conexión clara entre todos los elementos y el modo en que se establece esa conexión. (INTEPA, 2012)

La planificación interpretativa debe ser realizada por un equipo interdisciplinar capacitado y conocedor del patrimonio. Expertos expresaron que: “antes de la planificación interpretativa existe y se requiere de un proceso previo que permita garantizar la excelencia y calidad del mismo. El proceso es variable ya que depende del sitio o lugar en que se trabaje y solo se diferencia como consecuencia de la envergadura del proyecto”. (Jiménez & González, 2013)

Otros alegaron que “en el proceso de la planificación interpretativa intervienen múltiples agentes y es por eso que se considera un trabajo interdisciplinar en el que puede o deben intervenir técnicos en interpretación, arquitectos, diseñadores, historiadores, biólogos, sociólogos, educadores, artesanos, conservadores, restauradores; directivos de los diferentes centros interpretativos, dirigentes políticos. Sumado a ellos y específicamente en el caso

Cuba, considero que es necesario también contar con especialistas en Estudios Socioculturales y guías de turismo entre otros muchos”.

El autor de este estudio afirma que se requieren personas capaces que, a partir de un diagnóstico, las caracterizaciones de los recursos patrimoniales, los estudios de público, las necesidades de la comunidad y los conocimientos y habilidades en la interpretación del patrimonio, elaboren acciones que puedan ser ejecutadas y evaluadas como portadoras de los valores patrimoniales y transmisoras de significados, que propicien en este sentido la educación y socialización del patrimonio.

El resultado final de cada planificación interpretativa es el plan de interpretación. En el caso de los Centros Históricos Urbanos deben vincular todo el contexto y el área en que se circunscribe el centro histórico como defiende el consultor en interpretación Jorge Morales. No se puede hablar de un plan si solo se concentra en dos o tres espacios patrimoniales o comprende una o dos manifestaciones del patrimonio intangible del Centro Histórico.

Los planes interpretativos deben tener como punto de partida los objetivos que se quieren alcanzar, serán guías que conducirán a los intérpretes a lograr con eficacia los fines propuestos. En estos planes se deben reflejar los niveles de la planificación interpretativa como exponen los autores del proyecto INTEPA: valorar los fundamentos teóricos de la interpretación, estructurar el discurso a emplear, elaborar los mensajes y transmitirlos de forma amena de manera tal que generen conexiones entre los valores del recurso patrimonial y los intereses del público y evaluar las actividades. (INTEPA Mod. I, 2012)

En la ciudad de Matanzas se hace necesario el desarrollo de planes interpretativos, ya que no se cuentan con ellos y se están creando algunas condiciones propicias para el flujo de públicos interesados en el patrimonio de la ciudad.

Especialistas afirmaron: “Respecto a este punto considero que el Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas no cuenta con planes interpretativos. Soy de la opinión de que existen planes de reanimación pero que no forman parte de un amplio proyecto de interpretación. Son acciones que tributan a ello; pero que se realizan de manera independiente y no como parte de un plan interpretativo”.

“Luego de la creación de la Oficina del Conservador de la ciudad, se han dado pasos agigantados en el rescate, preservación y restauración del patrimonio cultural inmueble de

la ciudad que sin lugar a dudas tributarán a un correcto y bien planificado plan de interpretación”.

Otro experto aseveró que no existen planes interpretativos y que una vez concluida la restauración pudiera dedicarse a ello un grupo especializado en la interpretación del patrimonio, que también se carece de esos especialistas.

Tal como plantea INTEPA y con lo cual coincide el investigador los indicadores de cada plan deben responder a las siguientes preguntas según el documento emitido por el proyecto INTEPA en 2012: ¿Por qué?, ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? y ¿Cómo se va a evaluar? Y esto de complementa con la formulación de objetivos, el análisis del recurso, de la audiencia, los medios y la evaluación.

Según (INTEPA Mod. V, 2012) la estructura del plan de interpretación hay que justificar la selección del recuso (determinación, clasificación, caracterización y valores), selección del mensaje y los medios a emplear, revelación de significados, acciones a realizar para cumplir los objetivos, instrumentos para evaluar.

Los expertos entrevistados afirmaron que “para confeccionar los planes de interpretación, primeramente, hay que reunir y analizar la información acerca del recurso a interpretar; analizar y definir quiénes serán los destinatarios de los servicios interpretativos para posteriormente definir cuáles serán las estrategias comunicacionales que mejor transmitan el mensaje. También se requiere de un análisis de los medios a emplear, los servicios que se brindan y que se pueden ofertar. Como elemento de gran importancia de cualquier plan de interpretación es la evaluación de los servicios. Los planes de interpretación no son ni pueden ser documentos estáticos, sino que requiere de actualización continua”.

Los objetivos de la planificación se elaboran a partir de qué se va a planificar e indican cómo se van a orientar las acciones dentro del plan, se clasifican atendiendo a sus fines en objetivos de gestión, servicio y comunicación.

Cada acción interpretativa planificada debe ir justificada por los valores se potencian a partir de estas en los públicos. A juicio de algunos expertos “la interpretación del patrimonio es un vehículo viable y potenciador de valores y principios en la sociedad y específicamente en el público que visita los diferentes centros interpretativos”.

Otros plantean que “desde la interpretación se desarrollan valores de amor, respeto por y hacia el patrimonio, sentido de pertenencia, identitarios, de responsabilidad, de compromiso

ético y moral, se desarrolla también el gusto estético, de preservación y conservación del patrimonio, de cooperación, buenas costumbres y de superación personal entre otros muchos valores y principios”.

La estructura y el contenido de los planes interpretativos está sujeto a cambios a partir de los objetivos a seguir, que siempre deben estar en función del público; los recursos patrimoniales a interpretar, los medios con que se cuentan, los tipos de públicos, sus motivaciones y las habilidades de los guías e intérpretes del patrimonio.

En el caso del Centro Histórico Urbano la propuesta de un plan de interpretación para la educación y socialización del patrimonio es novedosa y ajustable al contexto de una ciudad como Matanzas, única por su encanto, sus recursos y su gente. A partir de todos estos elementos se propone un plan de interpretación que comprende en su estructura aspectos como: la denominación del recurso patrimonial y una imagen; su clasificación, estado técnico y valor; caracterización, condiciones para el desarrollo de actividades, destinatarios, objetivos, medios, puesta en valor y uso actual, servicios de atención al público, actividades, formas de socialización de los resultados y evaluación. (Jiménez, 2018)

En relación al diseño del plan de interpretación se deben tener en cuenta los objetivos de la planificación interpretativa y los objetivos de interpretación. En ambos casos hay que tener presentes que los niños son los destinatarios esenciales del plan y por ello los objetivos deben estar dirigidos a este segmento de público.

- Objetivos de la planificación interpretativa (¿para qué se planifica?):
 - De gestión: Diseñar un servicio de interpretación para concientizar en los niños la importancia de la preservación del patrimonio.
 - De servicio: Determinar los recursos, las acciones y los medios para la interpretación.
 - De comunicación: Incrementar el conocimiento de los niños en relación a los valores y significados del patrimonio.
- Objetivos para la interpretación (¿para qué se va a interpretar?):
 - De gestión: Influir en las actitudes y comportamientos de los niños en relación a la conservación y valorización del patrimonio contenido en el Centro Histórico Urbano.

- De servicio: Favorecer la interpretación del patrimonio en el Centro Histórico Urbano.
- De comunicación: Explicar la importancia de los recursos patrimoniales, sus significados y valores.

El plan quedó conformado con 30 actividades para implementarlo, atendiendo a los 11 recursos patrimoniales seleccionados y ubicados en el Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas.

La denominación del recurso patrimonial y una imagen; su clasificación, estado técnico y valor; caracterización, condiciones para el desarrollo de actividades, destinatarios, objetivos, medios, puesta en valor y uso actual, servicios de atención al público, actividades, formas de socialización de los resultados y evaluación conformaron la estructura del plan de interpretación.

El proceso de planificación requiere para su éxito de la evaluación. Con ella se pretende conocer la efectividad y eficiencia de la planificación como proceso generalizador, el plan de interpretación, las acciones, entre otros aspectos. La evaluación se realiza desde el comienzo de la planificación, durante la puesta en práctica del plan y al finalizar las acciones.

Se recomiendan emplear un abanico de puntuaciones equivalentes a valores del 0-4 (muy mal, mal, regular, bien, muy bien) y una opción N/A (no apreciable) que se luego se decodificarán. Se dispondrá de un espacio al final del cuestionario para que los colaboradores emitan sus criterios.

Para evaluar el resultado del proceso de planificación tendrán en cuenta criterios referentes al plan de interpretación, a los objetivos del plan, los medios para cumplir los objetivos, el personal que realiza la actividad, los destinatarios, los recursos patrimoniales, la continuidad del plan, su perfeccionamiento.

En relación a la evaluación de los servicios y al desarrollo de las acciones interpretativas se tendrán en cuenta si se aplicaron los principios de la interpretación del patrimonio, las propuestas de actividades, el mensaje y su diseño. El empleo de señaléticas, si la comunicación fue efectiva y agradable. La infraestructura también es evaluable, se tuvieron en cuenta además de los medios efectivos, las condiciones del sitio, del recurso, si respondieron a los intereses del público, si los sitios reúnen las condiciones de *confort* y

seguridad. Se evalúa, además, la aprehensión del mensaje por los niños a los que se destina el plan, el impacto sobre los sitios y recursos donde se ejecuta, el proceso de gestión y los resultados.

A continuación, se presenta una actividad para ejemplificar el diseño del plan de interpretación:

Denominación del recurso patrimonial: Museo Provincial Palacio de Junco

Clasificación, estado técnico y valor: Patrimonio cultural, material, inmueble

Estado Técnico del recurso: Bueno, segundo grado de protección

Valores del recurso: arquitectónico, doméstico, civil

Caracterización: Dirección: Milanés/Magdalena y Ayllón. Su portal altera la ortogonalidad de la ciudad, fue lo único que quedó en pie tras un incendio en 1845. Se procede a su reconstrucción con la previsión de dejar patios interpuestos entre las dependencias de servicio, las casas aledañas y la estructura principal, lo que provocó una disposición planimetría inusual. Es uno de los pocos edificios matanceros con entresuelos. Tras una reparación y restauración capital, dirigida por el prestigioso arquitecto Daniel Taboada Espiniella en 1979, el 13 de diciembre de 1980 abrió sus puertas el Palacio de Junco transformado en Museo Provincial de Matanzas. (esta caracterización será expuesta con un lenguaje sencillo y se omitirán datos poco comprensibles por los niños dependiendo de su edad)

Condiciones para el desarrollo de las actividades: buenas

Destinatarios: niños de las escuelas primarias del Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas y sus familiares

Objetivos: De conocimientos (mensaje): Conocer la importancia de nuestra historia y la naturaleza

Emocionales (significados): Preservar el entorno para contribuir al mantenimiento de la especie humana

De comportamientos (actitudes a potenciar): Preservar la naturaleza

Medios necesarios: Exposiciones, guiones, sonidos de animales, luces y video de la vida animal en Cuba

Puesta en valor y uso actual: Museo provincial y centro metodológico. Espacio para consultas, superación. Uso actual: Museo Provincial, 1980

Servicios de atención al público: Exposiciones, asesorías, talleres y cursos de superación

Actividades a realizar: Visitar sala de Ciencias Naturales, exponer la importancia de cuidar la naturaleza, observar el video de vida animal (animales cubanos en peligro de extinción fundamentalmente), representar animales en dibujos y con plastilina o arcilla, exponerlos en una galería con el nombre de los niños y sus familiares.

Vía de socialización de los resultados: taller de creatividad, poster promocional con imágenes de la actividad

Forma de evaluación de la actividad: Estado de satisfacción de la familia (preguntas dirigidas a los familiares), los niños le pondrán una estrella dorada a su dibujo si les gustó mucho la actividad, estrella plateada si les gustó un poco y bronceada si no les gustó

Las actividades deben promover en primer lugar la educación de los niños al emplear como medios los bienes y recursos patrimoniales, debe primar la formación de valores, actitudes y conocimientos en los niños y familiares que acompañan a las actividades. No se debe descuidar la atención a estos adultos, por ello se deben diseñar acciones en las que participen, ejerzan roles y sean colaboradores. A los niños se les debe motivar con premios, insignias de ganadores, logotipos para colgar de sus ropas. Se deben activar en ellos los órganos sensoriales y presentarles variadas actividades cognitivas y físico motoras.

CONCLUSIONES

La planificación interpretativa se hace necesaria para propiciar la calidad de la interpretación de los bienes, sitios y recursos patrimoniales. Permite establecer los objetivos, diseñar de antemano las actividades, los mensajes a transmitir, los medios a emplear y otros aspectos necesarios para comunicar los valores patrimoniales y lograr el diálogo entre el público y el recurso, sin olvidar la mediación del intérprete patrimonial y/o las imágenes, audios y señaléticas en caso de ser visita guiada o autoguiada. En el caso de la interpretación para niños se hace necesario que el plan esté concebido para ese segmento de público, que se tengan presentes sus intereses, necesidades cognitivas, de satisfacción y recreación durante las actividades. El plan de interpretación diseñado contiene actividades que demuestran cómo desde el juego y la didáctica basada en acciones lúdicas se puede contribuir a elevar la educación patrimonial en los niños residentes en el Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

- Blanco, S. (2019). *La participación comunitaria en la gestión patrimonial del Centro Histórico Urbano de Matanzas*. Tesis en opción al título académico de master en Estudios sociales y comunitarios. Universidad de Matanzas.
- INTEPA. (2012). *Interpretación del Patrimonio, una herramienta eficaz para la conservación*. Módulos I- VI.
- Jiménez, G. A. (2018). *La interpretación del patrimonio para la educación y socialización del Centro Histórico Urbano de Matanzas*. (Tesis de pregrado). Universidad de Matanzas. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Cuba. Recuperado de: <https://www.cict.umcc.cu/repositorio/trabajosdediploma>
- Jiménez, L. & González, J. M. (2013). *La interdisciplinariedad hoy: avances y retos. Experiencias en la formación del licenciado en Marxismo-Leninismo e Historia*. Pueblo y Educación, pp. 1-68.
- Peñate, A. G. & Jiménez, G. A. (2020). La educación patrimonial en los miembros de la comunidad del Centro Histórico Urbano de Matanzas. *Atenas*, 2(50), 66-84. <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/562>
- Peñate, A., Jiménez, G. & Díaz, R. (2018). *La interpretación: instrumento eficaz para la educación patrimonial en las comunidades*. En Memorias del 2do. Coloquio “La educación patrimonial: retos pedagógicos en el siglo XXI”. Colegio Universitario San Gerónimo de La Habana.

EL AULA MUSEO. UNA EXPERIENCIA DE LA EDUCACIÓN CUBANA

Autora. Dr. C. Yamilé Quintero Cabrera⁵⁴

Resumen

El museo es una institución que se dedica a conservar los exponentes de la vida material de los hombres y a perpetuarlos de generación en generación, es una fundación donde se atesoran saberes. En sus salas y depósitos se almacenan valiosos objetos originales combinados armónicamente con fotos, mapas, esquemas, datos estadísticos, textos y otros

⁵⁴ <https://orcid.org/0000-0002-2420-1814>. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar del Departamento de Historia y Marxismo-Leninismo de la Universidad de Matanzas. Pertenece al Proyecto de investigación: La historia local para promover la matanceraidad. Programa educativo para las escuelas primarias del Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas. yamile.quintero@umcc.cu

medios gráficos portadores del mensaje al visitante. Tradicionalmente las escuelas se han vinculado a los museos a través de las visitas guiadas, previamente concertadas por ambas instituciones. Otra de las vías que permite el empleo de los bienes patrimoniales a favor de la educación de las nuevas generaciones es el aula museo. En Cuba; como parte de las tradiciones culturales, patrióticas y progresistas, heredadas de los siglos XIX y XX; existen prácticas relacionadas con esta modalidad en diferentes contextos socio comunitarios, por ejemplo, los asociados a los centros históricos y las oficinas del historiador y conservador de las ciudades patrimoniales

Palabras clave: museo; patrimonio; aula; educación.

ABSTRACT

The museum is an institution that is devoted to conserve the exponents of the material life of the men and to perpetuate them of generation in generation, it is a foundation where knowledge is stored. In their rooms and deposits are stored valuable objects original cocktails harmoniously with pictures, maps, outlines, statistical data, texts and other means graphic payees of the message to the visitor. Traditionally the schools have been linked to the museums through the guided visits, previously concerted by both institutions. Another of the roads that allows the employment of the patrimonial goods in favor of the education of the new generations is the classroom museum. In Cuba; as part of the cultural, patriotic and progressive traditions, inherited of the XIX and XX centuries; practical related with this modality exist in different community contexts partner, for example, those associated to the historical centers and the historian's offices and conservative of the patrimonial cities.

Key words: museum; patrimony; classroom; education.

RESUME

Le musée est une institution qui se consacre à la préservation des représentants de la vie matérielle des hommes et à leur perpétuation de génération en génération, c'est une fondation où la connaissance est précieuse. Dans ses salles et entrepôts, des objets originaux de valeur sont stockés harmonieusement combinés avec des photos, des cartes, des diagrammes, des données statistiques, des textes et autres supports graphiques qui véhiculent le message au visiteur. Traditionnellement, les écoles ont été liées aux musées par le biais de visites guidées, préalablement organisées par les deux institutions. Un autre moyen qui permet d'utiliser les biens patrimoniaux en faveur de l'éducation des nouvelles

générations est la salle de classe du musée. À Cuba; dans le cadre des traditions culturelles, patriotiques et progressistes, héritées des XIXe et XXe siècles; Il existe des pratiques liées à cette modalité dans différents contextes sociocommunitaires, par exemple, celles associées aux centres historiques et aux bureaux de l'historien et conservateur des villes patrimoniales.

Mots-clés: musée; patrimoine; Salle de classe; éducation

INTRODUCCIÓN

El museo tiene la misión histórica y cultural de servir de vehículo para el análisis y esclarecimiento de las contradicciones antagónicas en el desarrollo de la sociedad y arribar a conclusiones para la formación científica e ideológica del pueblo. Con este propósito conjuga los elementos que propagan los valores de la cultura material y espiritual a través de la imagen, su análisis, interpretación, desempeñándose como centro colector, conservador y renovador de los bienes culturales, impidiendo que desaparezcan o lleguen fragmentadas las evidencias de la transformación y el desarrollo del hombre y la naturaleza, medios imprescindibles para el conocimiento y disfrute de las nuevas generaciones.

Esta institución adquiere función educativa cuando contribuye a desarrollar integralmente las facultades intelectuales-cognitivas del individuo y también las morales. Por tanto, para que dicha función se cumpla, no es suficiente ofrecer la imagen escueta de un objeto o de una serie de ellas, aun cuando sean exhibidas con una conveniente concepción museográfica. Se necesita un propósito de carácter educativo en función de esos objetos para transmitir sus valores con una intención determinada.

Tradicionalmente las escuelas se han vinculado a los museos a través de las visitas guiadas, previamente concertadas por ambas instituciones. Otra de las vías que permite el empleo de los bienes patrimoniales a favor de la educación de las nuevas generaciones es el aula museo. Esta modalidad favorece el vínculo con la comunidad que los circunda y salir al encuentro con el centro escolar, dejando de ser, un exponente pasivo de la cultura, un acumulador de colecciones por el tradicional mecanismo de atesorar evidencias.

En Cuba; como parte de las tradiciones culturales, patrióticas y progresistas, heredadas de los siglos XIX y XX; existen prácticas relacionadas con esta modalidad en diferentes contextos socio comunitarios, por ejemplo, los asociados a los centros históricos y las oficinas del historiador y conservador de las ciudades patrimoniales.

DESARROLLO

El museo es una institución que se dedica a conservar los exponentes de la vida material de los hombres y a perpetuarlos de generación en generación, es una fundación donde se atesoran saberes. En sus salas y depósitos se almacenan valiosos objetos originales combinados armónicamente con fotos, mapas, esquemas, datos estadísticos, textos y otros medios gráficos portadores del mensaje al visitante.

Por décadas se ha definido y entendido el museo como un espacio que ofrece enseñanza a través de los objetos que exhibe, cuyo aporte de conocimiento puede ser interpretado de manera individual, o a través de la orientación de un guía de sala o mediante planes educativos metodológicamente estructurados. Las visitas dirigidas a estos lugares en las que no debe faltar la bien pensada orientación del trabajo independiente de los estudiantes, para que estos elaboren informes y resúmenes con la información que recopilen para su ulterior exposición en clase, e incluso como divulgación cultural en la comunidad, constituyen una estupenda posibilidad para contribuir a un mejor aprovechamiento del patrimonio histórico, hacer de los jóvenes protagonistas de su proceso de aprendizaje y educación y fortalecer la identidad cultural de los mismos.

Sin embargo, el museo contemporáneo ha cambiado su tradicional concepción como depósito de valiosos objetos originales. Sus funciones sociales se han ampliado en la medida que intenta abarcar las nuevas realidades de manera atractiva e instructiva generando, a su vez, una comprensión de la conservación del patrimonio para su futuro disfrute por generaciones posteriores y en la consolidación de una cultura general con un mayor alcance cognoscitivo y representativo.

“De allí que los museos se planteen como centros de enseñanza participativa en donde al visitante se le introduce en un proceso de investigación activa a través de un sistema de estudio dirigido en donde el museo responda a las motivaciones de los usuarios un concepto dinámico y vivo constituyéndose para la educación en instrumento básico”. (Lima, 2003, pág. 2)

Los sistemas de conocimientos histórico sociales están presentes también en los entornos donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, en las ciudades, en los barrios, plazas, parques, calles, etc. Más allá del museo pueden desarrollarse estimulantes

actividades de aprendizaje y educación a partir de excursiones, recorridos y pequeñas investigaciones que los alumnos pueden realizar.

Desde las Ciencias de la Educación el museo se presenta como un marco privilegiado, que concibe la unidad de la realidad y la calidad de los sistemas de conocimientos integrados. Su vinculación con el proceso de enseñanza aprendizaje constituye una acción educativa organizada y sistemática dirigida a la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación del patrimonio natural, cultural, histórico y ético espiritual.

Los enfoques más contemporáneos sobre la educación patrimonial escolarizada privilegian en sus análisis fundamentos interdisciplinarios, filosóficos, psicopedagógicos, sociológicos y didácticos. Desde este último se destacan posiciones relacionadas con los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con los personales: el docente o los estudiantes, la primera principalmente orientada a fortalecer la función de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrada en acciones metodológicas y de superación para los docentes, y la segunda ajustada a los fundamentos psicopedagógicos y la relación cognitivo-afectiva-comportamental de los estudiantes con el patrimonio, en correspondencia con cada nivel educativo.

Balmaseda, J. y Rodríguez, E., destacan la educación patrimonial como “una alternativa o modalidad de la educación ambiental, dirigida a desarrollar el conocimiento referido al patrimonio natural y cultural (tangible e intangible), promover la vinculación motivacional-afectiva con el mismo y capacitar a las personas para garantizar su preservación y uso sostenible. Constituye un proceso educativo destinado a revelar el contenido histórico, cultural y natural presente en los objetos, paisajes y sitios con valores patrimoniales” (Balmaseda & Rodríguez, 2010, pág. 17)

Telxeira, S. reflexiona que la educación patrimonial es “un proceso permanente y sistemático de trabajo educacional centrado en el patrimonio cultural como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo es un instrumento de alfabetización cultural que posibilita a los individuos hacer la lectura del mundo que los rodea, permitiendo la comprensión del universo sociocultural y de la trayectoria histórica y cultural en que está insertado” (Telxeira, 2011, p. 134)

Rodríguez E. en su obra *La Educación Patrimonial en la formación del profesional de la Educación* propone su estudio como “proceso educativo permanente, sistemático,

interdisciplinario y contextualizado, encaminado al conocimiento del patrimonio, a la formación y desarrollo de los valores que reflejen un elevado nivel de conciencia hacia su conservación y su uso sostenible, así como a la defensa de la identidad cultural, tomando para esto a los recursos educativos del patrimonio como fuente de conocimiento individual y colectivo” (Rodríguez, 2011, p. 17)

Por su parte, Cuenca la define como “el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en los ámbitos formal, no formal e informal, en los que interactúan gran cantidad de variables y elementos (instituciones, profesorado, monitores, alumnado, público, contexto, etc.), con el objetivo de obtener la formación y capacitación de los individuos en las competencias patrimoniales necesarias para formar parte de una colectividad de miembros activos de la sociedad” (Cuenca, 2017)

En este sentido el aula museo es una estrategia de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales que hace posible, a través de un trabajo específico con fuentes primarias materiales, una aproximación a las distintas formas de vivir, trabajar y relacionarse en el pasado, pero, muy especialmente, potenciar la formación de la temporalidad y el conocimiento histórico de los estudiantes mediante la comprensión y aplicación de varios métodos de enseñanza.

Por tal motivo, el docente deberá ser protagonista principal en la construcción de una propuesta metodológica que responda tanto a sus características personales como a las de su grupo, recuperando así su función intelectual. De suma importancia será considerar la relación contenido-método como los recursos ofrecidos por el Museo para ampliar y llevar a cabo una planificación dinámica donde se recreen escenarios donde el niño sea el protagonista de su propio aprendizaje y el docente sea un facilitador de ese recorrido.

Como parte de una tendencia más ligada a lo nacional y a las tradiciones culturales, patrióticas y progresistas, heredadas del pensamiento revolucionario e independentista del siglo XIX cubano, un grupo de personalidades también abordaron los problemas generales de la educación en el país. Importantes intelectuales que al mismo tiempo eran pedagogos, sociólogos, filósofos, historiadores y estudiosos de la cultura, hicieron reflexiones muy serias sobre cómo contribuir desde las aulas a otorgarles un verdadero sentido a determinados valores, como ideales rectores de la sociedad.

Emilio Roig de Leuchsenring, desde su labor como historiador, le atribuyó siempre un lugar preponderante a la educación del pueblo cubano, ya fuese por la vía escolarizada o través de la influencia de las diversas instituciones sociales. Reconoció el papel de las ciudades como lugares que tienen un gran peso en la historia de los acontecimientos; concibió al patrimonio como un factor de identificación cultural y patriótica y creyó firmemente en la importancia de los movimientos públicos como resortes de la memoria, a partir de la creación de instituciones culturales de diversa índole, pues “...la inteligencia y la sabiduría sólo tienen un valor humano apreciable cuando se proyectan en forma de servicio popular.” (Roig, 1943, p.57). (sic)

Para Roig la confianza en la posibilidad del progreso y el perfeccionamiento humano tuvo su sustento en el conocimiento de la historia, que contribuye a la formación de la conciencia y en el reconocimiento del papel de la acción humana con su capacidad de transformar la realidad. Como intelectual confió en el enriquecimiento humano mediante la educación y otras instituciones sociales. Defendió el papel de la educación en la formación de valores. En su criterio, la escuela debía ser renovada para que contribuyera a formar una conciencia defensora de la cubanía, pero la escuela nueva debía estar en correspondencia con la sociedad nueva, debía ir a la par de las reformas sociales, pues si se aspiraba a una escuela nueva había necesariamente que ir a los cambios socioeconómicos y políticos. Roig propugnó siempre que la enseñanza debía descansar sobre una base científica para que fuera objetiva y práctica. También defendió la necesidad e importancia de democratizar la enseñanza para que llegara a todos los sectores sociales.

La obra histórico-educativa de Emilio Roig cristalizó con la fundación de numerosas instituciones de carácter histórico y educativo que contribuyeron a atesorar y difundir las mejores tradiciones del pensamiento cubano y en el vínculo que mantuvo con maestros mediante la labor de la Oficina del Historiador de La Habana. Su contribución a la educación cubana se revela a la luz de la comprensión de la educación como fenómeno social que ha tenido una gran influencia en la conformación de la identidad nacional cubana, así como en la importancia que tuvieron los museos e instituciones fundadas por él para la formación y superación de profesionales de las ciencias sociales y humanísticas en general. Este legado ha trascendido el paso del tiempo como símbolo de defensa permanente de la nacionalidad cubana.

Con una experiencia de trabajo educativo sistemático de más de 20 años, el Programa Social Infantil de la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana (OHCH) continúa reforzando el vínculo de la cultura y el patrimonio mediante la formación académica y el desarrollo personal de niños y niñas. La permanencia de alumnos en aulas habilitadas dentro de museos, residencias protegidas y el Jardín ecológico, constituye una oportunidad de crecimiento para los menores, que reciben sus clases vinculadas a un programa de educación patrimonial. En la pasada edición del proyecto se beneficiaron unos 600 estudiantes, y en esta nueva etapa funcionarán 12 aulas museos y se involucrarán 9 escuelas primarias de La Habana Vieja.

En Cuba existen otras prácticas relacionadas con esta modalidad en diferentes contextos socio comunitarios, por ejemplo, los asociados a los centros históricos y las oficinas del historiador y conservador de las ciudades patrimoniales. Se destaca el programa Aula–Museo en la Educación Primaria, que se desarrolló a partir de 1995 y logró el Premio Internacional Pilar por la Paz en el año 2002. Este programa con diferentes características y quizás con menos visibilidad ha tenido experiencias similares, no solo en la capital del país como plantean algunos autores, un ejemplo es su presencia en tres municipios de la provincia Santiago de Cuba: en el Museo Abel Santamaría, el Museo Histórico 26 de Julio y la Plaza de la Revolución “Mayor General Antonio Maceo” y dos en el Municipio Segundo Frente. Actualmente se continúan organizando por la Oficina del Historiador en la Habana Vieja y sobre todo diversificando en el país acorde con las condiciones concretas, un ejemplo muy interesante es la experiencia desarrollada en la escuela primaria ubicada en los potreros de Lázaro López, en la provincia Ciego de Ávila.

Experiencias afines existen en Matanzas promovidas por el Museo Provincial Palacio de Junco y las oficinas del Historiador y el Conservador de la ciudad de Matanzas, con buena aceptación popular. Un ejemplo matancero es la escuela primaria “Mártires del Goicuría”, antes cuartel de la dictadura batistiana convertido en escuela y escenario del ataque de las fuerzas revolucionarias el 29 de abril de 1956, que tuvo gran connotación en el occidente del país. En esta escuela, sitio de valor patrimonial, aún no declarado como tal, existe una extensión del Museo Provincial Palacio de Junco, que recrea mediante un montaje museográfico el ataque a este cuartel. Otros modelos se desarrollan en museos matanceros con múltiples y particulares potencialidades como el Castillo San Severino, el Farmacéutico

o el Museo de Bomberos, todos con valores patrimoniales declarados y con estrategias educativas desarrolladas de manera sistemática con resultados en la educación de los escolares, la familia y la comunidad.

CONCLUSIONES

En los museos existe un caudal infinito de conocimientos histórico sociales al cual puede accederse utilizando procedimientos metodológicos similares al trabajo con las fuentes museables y la investigación de la historia oral. La vinculación entre escuelas y museos se afianza en el siglo XX, a partir de la transformación de los modelos educativos. Los nuevos paradigmas educativos exigen que los museos jueguen un papel vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo con actividades científicas y de animación cultural como conversatorios, exposiciones especiales, juegos didácticos, talleres, proyecciones de videos, “Encuentros con la Historia”, excursiones, extensiones, entre otras, sino que el trabajo educativo de estas instituciones también implica la vinculación de los contenidos expositivos con los programas de estudio desde la enseñanza mediante la implementación del aula museo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balmaseda, M., & Rodríguez, E. (2010). La educación patrimonial: una alternativa de la educación ambiental orientada al desarrollo sostenible. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”. Villa Clara. Recuperado en www.cm.rimed.cu
- Cuenca, J. (2017). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial.
- Gutiérrez, T. El museo como agente de cambio social y desarrollo. Documento en línea: <http://www.portaldesalta.gov.ar/museossalta.htm>. Consulta en la Web: julio 2019
- Jiménez, L. (2020). Informe de proyecto de investigación "La historia local para promover la matancera. Programa educativo para las escuelas del CHU de la ciudad de Matanzas. Universidad de Matanzas. Matanzas.
- Lima, R. (2003). Museos al servicio de la comunidad. Trabajo presentado en el XII Encuentro Anual del ICOFOM LAM, en Salvador de Bahía- Brasil.
- Rodríguez, E. (2011). La Educación Patrimonial en la formación del profesional de la Educación. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. UCP “Félix Varela”, Villa Clara. Villa Clara.

- Roig, E. (1943). "La cubanidad en los Congresos Nacionales de Historia". En Historia y cubanidad. La Habana, Oficina del Historiador de La Habana.
- Telxeira, S. (2011). Educación Patrimonial: Alfabetización cultural para la ciudadanía. Revista Estudios pedagógicos (Valdivia). Versión *on-line* 2006. Vol XXXII N°2.

PATRIMONIO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO Y EDUCACIÓN CTS: TRADICIÓN Y ACTUALIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Autor: M Sc. Armando Santana Montes de Oca⁵⁵

RESUMEN

En los albores de la segunda década del siglo XXI, la sociedad humana se encuentra inmersa en complejos procesos expresados en el auge desmedido del capitalismo y el neoliberalismo que ha puesto la especie humana al borde de la autodestrucción. En tal contexto resulta vital para los países del tercer mundo legitimar los conocimientos por ellos generados en centros de investigación y universidades. *Una alternativa para dar respuesta a tal llamado es la utilización del patrimonio científico tecnológico de las universidades para lograr la educación ciencia, tecnología y sociedad (CTS) de los estudiantes.* La Universidad de Matanzas, acumula un patrimonio científico-tecnológico resultado de una gestión encaminada al desarrollo económico y social de la provincia; pero no se aprovechan sus potencialidades para la educación CTS de los estudiantes. El tema investigado es pertinente pues se ha avanzado en su estudio, existe una red cubana de colecciones universitarias y un marcado interés de las direcciones de Extensión Universitaria y Pregrado del Ministerio de Educación Superior; pero no se ha evidenciado su contribución a la educación CTS de los estudiantes. La ponencia se propone como objetivo demostrar la contribución del patrimonio científico-tecnológico de la Universidad de Matanzas a la educación CTS de los estudiantes.

Palabras clave: patrimonio, universidad, ciencia-tecnología-sociedad

SUMMARY

⁵⁵<https://orcid.org/0000-0003-1088-5685> Máster en Didáctica de las Humanidades, profesor de la Universidad de Matanzas, Cuba. Estudiante de posgrado en programa doctoral en ciencias de la educación. Miembro del proyecto de investigación "La historia local para promover la matancera" patrimonio.cultural@umcc.cu

In the beginnings of the second decade of the XXI century, the human society is immersed in complex processes expressed in the limitless peak of the capitalism and the neoliberalism that it has put the human species on the edge of the self-destruction. In such a context it is vital for the countries of the third world to legitimize the knowledge for them generated centers in investigation and universities. An alternative to give answer to such a call is the use of the technological scientific patrimony of the universities to achieve the education science, technology and society the students' CTS. The University of Matanzas, accumulates a patrimony scientific technological result of an administration guided to the economic and social development of the county; but they don't take advantage their potentialities for the education the students' CTS. The investigated topic it is pertinent because it has been advanced in their study, it exists a Cuban net of collections university students and a marked interest of the Addresses of University Extension and Pregrado of the Ministry of Superior Education toward him; but you evidenced not their contribution to the education the students' CTS. Objective: To demonstrate the contribution of the scientific-technological patrimony of the University from Matanzas to the education the students' CTS.

Words key: patrimony, university, science technology, education, students

RESUMO

Nos começos da segunda década do século de XXI, a sociedade humana é imersa em processos complexos expressados no cume ilimitado do capitalismo e o neoliberalismo que pôs as espécies humanas na extremidade da autodestruição. Em tal um contexto é vital para os países do terceiro mundo para legitimar o conhecimento por eles gerou centros em investigação e universidades. Uma alternativa para dar resposta a tal uma chamada é o uso do patrimônio científico tecnológico das universidades para alcançar o. ciência de educação, tecnologia e sociedade o CTS dos estudantes. A Universidade de Matanzas, acumula um patrimônio que resultado tecnológico científico de uma administração guiou ao desenvolvimento econômico e social do município; mas eles não levam vantagem as potencialidades deles/delas pela educação o CTS dos estudantes O tópico investigado é pertinente porque esteve avançado no estudo deles/delas, existe uma rede cubana de coleções os estudantes universitários e um interesse marcado dos Endereços de Extensão Universitária e Pregrado do Ministério de Educação Superior para ele; mas você não

comprovou a contribuição deles/delas à educação o CTS dos estudantes. Objetivo: Demonstrar a contribuição do patrimônio científico-tecnológico da Universidade de Matanzas para a educação o CTS dos estudantes.

Palavras teclan: patrimônio, universidade, tecnologia de ciência, educação, estudantes,

INTRODUCCIÓN

En los albores de la segunda década del siglo XXI, la sociedad humana se encuentra inmersa en los procesos "...de mundialización, globalización y crisis planetaria." (Morin & Delgado Díaz, 2017, pág. 15). lo cual se expresa en el auge desmedido del capitalismo y el neoliberalismo que ha puesto la especie humana al borde de la autodestrucción. Tales procesos han generado, "...Las tendencias a la privatización del conocimiento y la internacionalización de la investigación científica en empresas subordinadas al gran capital ha ido creando una especie de «Apartheid científico» para la gran mayoría de la humanidad. (Castro Ruz, 2007, pág. 128).

En tal contexto resulta vital para los países del tercer mundo legitimar los conocimientos por ellos generados en centros de investigación y universidades en tanto "...la *desmemoria es condición consustancial al subdesarrollo*" (Leal Spengler, 2015). Por su parte el destacado investigador cubano de los estudios CTS, J. Núñez Jover valora la situación de la siguiente forma "...el «baile sobre el Titanic» está en marcha y las universidades deberían proponerse hacer algo para frenar el desastre ecológico y social." (Núñez Jover, 2019, p. 41).

Una alternativa para dar respuesta a tal llamado es la utilización del *patrimonio científico-tecnológico de las universidades* para lograr la educación CTS de los estudiantes. Estos temas paradójicamente coinciden en una situación: las instituciones de educación superior acogen a los principales investigadores, sobre el tema, y estas raramente figuran en sus agendas investigativas.

La ponencia tiene como objetivo: Demostrar la contribución del patrimonio científico-tecnológico de la Universidad de Matanzas a la educación CTS de los estudiantes.

DESARROLLO

Abordar cualquier tema requiere de análisis sopesados del conocimiento generado, al respecto, la educación ciencia-tecnología-sociedad (CTS) no es la excepción, por el

contrario, al ser utilizado como el «santo grial» para demostrar la pertinencia o actualidad de cualquier investigación ha sido objeto de confusiones o abordajes superficiales.

En el caso de Cuba, aunque la irrupción de la educación CTS en la universidad es relativamente reciente con respecto a sus similares de Europa o los Estados Unidos, no puede desconocerse “...la mirada social a la ciencia...” (Núñez Jover, 2019, p. 25), que ha caracterizado lo mejor y más valioso del pensamiento cubano desde los albores de la nación.

Un lugar especial dentro de este lo ocupa José Martí Pérez quien “...pudo aprender los avances científicos y tecnológicos de su época, admirar la naturaleza de los países que visitó, estudiar la historia y el desarrollo económico, social, científico y cultural de diferentes naciones e intercambiar ideas con relevantes intelectuales. (Martínez González, 2007, pág. 11). lo que le permitió esbozar en un corto pero enjundioso artículo denominado “Escuela de electricidad” las transformaciones que debía operar la universidad americana de la segunda mitad del siglo XIX cuando afirmó:

Y no está la reforma completa en añadir cursos aislados de enseñanza científica a las universidades literarias; sino en crear universidades científicas, sin derribar por eso jamás las literarias; en llevar el amor a lo útil, y la abominación de lo inútil, a las escuelas de letras; en enseñar todos los aspectos del pensamiento humano en cada problema, y no, - con lo que se comete alevosa traición, - un solo aspecto; - en llevar solidez científica, solemnidad artística, majestad y precisión arquitecturales a la Literatura. ¡Sólo tales letras fueran dignas de tales hombres! (Martí Pérez, 1963, p. 3)

Pero no sería hasta el triunfo de la Revolución en enero de 1959, que la desarticulación existente entre la universidad y las demandas de la sociedad cubana comienzan a enmendarse, al erigirse en política de estado el desarrollo de la ciencia y la tecnología en pro del desarrollo de la sociedad socialista.

En consecuencia, la reforma universitaria de 1962, declaró que era responsabilidad de la universidad “...realizar la investigación científica general y difundir los conocimientos y la cultura.” (Consejo Superior de Universidades, 1962).

Pero el momento determinante en pos de la estructuración de modo consciente de una educación CTS se produjo según J. Núñez Jover con la

La creación de la Sociedad Latinoamericana de Historia de la Ciencia y la Tecnología en 1982 (Puebla, México) y la celebración en La Habana de su primer congreso en 1985 generaron significativos contactos y diálogos intelectuales para quienes queríamos comprender la ciencia en su historia y contexto. (Núñez Jover, 2019, pág. 29)

A ello se suma la creación en 1987 del Grupo de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de La Habana, que tras tres décadas de intenso bregar puede afirmarse que

En ese período emergió en Cuba un campo académico nuevo entre nosotros, que investiga y enseña sobre las articulaciones entre el conocimiento, la ciencia, la tecnología, la innovación y la sociedad. Esa perspectiva conceptual y metodológica, valiosa en sí misma en los planos de la educación y la política pública de Ciencia Tecnología e Innovación, sirvió también para las políticas de investigación, formación de posgrado y Ciencia Tecnología e Innovación de la educación superior. (Núñez Jover, 2019, pág. 35)

Atendiendo a lo anterior y a la elevada caducidad de los conocimientos científicos, no sería descabellado ahondar en la relación ciencia, tecnología y su indiscutible impacto en la sociedad.

Al contrario de lo que habitualmente se piensa en el devenir de la sociedad humana ciencia y tecnología han tenido un desarrollo independiente, pero a la vez de cierta subordinación lo que ha dado al traste con que algunos entendidos consideren que "... no [se] ha conseguido todavía aclarar adecuadamente las diferencias y relaciones entre ciencia y tecnología." (Acevedo Díaz, 2010, pág. 1). Al respecto J. Núñez Jover (1999) esclarece:

...el concepto de ciencia se suele definir por oposición al de técnica, según las diferentes funciones que ellas realizan. (...) la función de la ciencia se vincula a la adquisición de conocimientos, al proceso de conocer, cuyo ideal más tradicional es la (...) teoría científica verdadera. La objetividad y el rigor son atributos de ese conocimiento.

...la técnica se vincula a la realización de procedimientos y productos, al hacer cuyo ideal es la utilidad. ... se refiere a procedimientos operativos útiles desde el punto de vista práctico para determinados fines. (Núñez Jover, 2019, pág. 11)

Tal diferenciación e inadecuada percepción ha ido cambiando, a partir de fines del siglo XX

La ciencia y la tecnología han dejado desde entonces de proyectarse en la vida como actividades independientes, lo hacen como sistema integrado de ciencia, tecnología y producción, donde cada uno de los elementos del sistema modifica a los restantes, sin que pueda establecerse una correlación jerárquica absoluta entre ellos, tanto en la producción de conocimientos, como por los cuestionamientos que provocan. En asuntos de moralidad, la tecnología viene de la mano con la ciencia en el planteo de situaciones problemáticas y conflictos insospechados. (Delgado Díaz, 2005, pág. 129)

Ello aunque ha significado un importante paso de avance para el desarrollo de la humanidad ha planteado importantes dilemas filosóficos, éticos, políticos y ambientales, al respecto R. Pupo Pupo, afirma que “Los resultados tecnocientíficos, concretados ...en las tecnologías de la comunicación, la genética etc., si bien son valores útiles al hombre, también pueden enajenar su ser esencial, despersonalizar las relaciones humanas, matar las utopías, en fin globalizar la inhumanidad ...” (Pupo Pupo, 2005, pág. 47)

La utilización provechosa del conocimiento, la ciencia, la tecnología, la innovación y su articulación efectiva a las estrategias económicas y sociales depende no solo de la capacidad técnica de los actores involucrados en estos procesos; sino también, de la comprensión que ellos tengan de los factores sociales que influyen sobre sus actividades profesionales, así como las consecuencias sociales de las mismas. (Núñez Jover, Introducción, 2012, pág. 9)

El legítimo afán de la humanidad de llevar el desarrollo de la ciencia y la tecnología hasta límites insospechados ha generado un resultado paradójico, porque tal fin bajo los principios de un capitalismo en crisis y desenfrenado ha logrado también llevar a millones de personas a límites infrahumanos y al planeta al borde de un desastre ambiental.

Lo cual no es visible o creíble para muchos que están aún bajo el efecto del llamado

... “empujón de la ciencia”: la ciencia genera tecnología y esta la innovación a lo que sigue el crecimiento económico, el desarrollo, el bienestar, etc. Hace mucho que las políticas científicas y tecnológicas de los países desarrollados dejaron a un lado ese modelo y trabajan por articular férreamente ciencia, tecnología e innovación. En los

países subdesarrollados todavía aquel cuento de hadas tiene público (Núñez Jover, 2018, pág. 24)

Ante tales «cegueras» la humanidad en este siglo XXI deberá debatirse entre sobrevivir o perecer pues el “...enorme potencial productivo de la ciencia y de la técnica contemporánea asumirá una forma cada vez más destructiva para la civilización, para la cultura, para el hombre, para la naturaleza y aun para la vida de nuestro planeta.” (Mandel, 1977, pág. 96)

Ante tendencias alarmistas y apocalípticas según los pensadores E. Morin y C.J. Delgado es necesario asumir que “...es equívoco concebir la crisis únicamente como antesala de la destrucción inminente e inevitable.” (Morin & Delgado Díaz, 2017, pág. 10). es ineludible transformar la crisis en oportunidad para salvar la humanidad y el planeta. En pos de ello es necesario “...abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad requerimos reinventar la educación...” (Morin & Delgado Díaz, 2017, pág. 11) .

En la solución de tan urgente desafío puede desempeñar un papel fundamental la educación CTS, proceso que pone especial énfasis en la formación de una concepción que permita comprender la relación dialéctica y de concatenación que existen entre la ciencia y la tecnología y sus condicionantes e impactos sociales (de la ciencia y la tecnología en la sociedad y de la sociedad en la ciencia y la tecnología)

La educación CTS, necesita no solo una transformación en lo que se enseña (contenido de la enseñanza) cómo se enseña (métodos de enseñanza) con qué se enseña (medios de enseñanza) entorno a lo cual el autor del libro *La quinta Disciplina*, P. Senge desde el punto de vista de la Teoría General de Sistemas afirma “...los colegios en diferentes partes del mundo continúan replicando un modelo de aprendizaje pasivo, en el que los docentes hablan y los estudiantes permanecen sentados y callados, como si se les estuviese entrenando para trabajar en una fábrica.” (Senge, 2017)

Ante tales disyuntivas muchos educadores piensan que introduciendo tecnologías en las aulas podrán transformar una enseñanza basada en una pedagogía bancaria y escolástica; lo cual permite afirmar que la educación CTS comienza por la toma de conciencia de los docentes. Para romper paradigmas bajo los cuales consideramos infructuoso el logro de una verdadera educación CTS “...el profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe. Ahí empieza la innovación. Lo primero que tienen que hacer es desaprender, olvidar los métodos pedagógicos tradicionales. (Senge, 2017).

La universidad, epicentro por excelencia de la educación CTS, "...tiene diversos compromisos con el conocimiento, la ciencia, la tecnología y sus usos sociales. (Núñez Jover, 2013, pág. 7). En Cuba la educación CTS debe proponerse metas contextualizadas al desarrollo alcanzado a la altura de la segunda década del siglo XXI; lo que significó un logro en la década del 90 del siglo XX necesariamente puede que ya no lo sea.

En el pregrado se ha de pasar de una disciplina de contenido CTS como parte del ciclo de Ciencias Sociales a la búsqueda de la transversalidad de la educación CTS en el currículo, lo cual permitirá "...promover mediante programas de formación, investigación y extensión la producción, distribución y aplicación de conocimiento relevante.". (Núñez Jover, 2013, pág. 7)

El seguimiento a tales desafíos permitirá a la universidad cubana continuar siendo la abanderada no solo de la educación CTS, sino del desarrollo científico, tecnológico y social del país y "...puede adelantar en el camino de la Responsabilidad Social Universitaria y el desarrollo sostenible. (Núñez Jover, 2013, pág. 7)

El Patrimonio científico-tecnológico

En su devenir las universidades han acumulado un vasto patrimonio en sus más diversas tipologías. El patrimonio científico-tecnológico, archivístico-documental e inmaterial universitario, en la dimensión intelectual concreta el principal aporte de las universidades a la cultura universal.

El patrimonio científico-tecnológico por su complejidad no es de las tipologías más visibilizadas e investigadas, pero ello no ha sido impedimento para que la patrimonialista cubana M. Arjona afirmara en las postrimerías del siglo XX

En las últimas dos décadas se ha incrementado el interés en los medios culturales y científico-técnicos por el rescate, conservación e investigación de los bienes que forman parte de la herencia material, relacionados con el desarrollo de la ciencia y la tecnología en sus aspectos más amplios. (Arjona Pérez, 2003, pág. 78)

El patrimonio científico-tecnológico universitario se define como:

...el legado tangible e intangible relacionado al conocimiento científico y tecnológico producido por la humanidad, en todas las áreas del conocimiento, que hace referencia a las dinámicas científicas, de desenvolvimiento tecnológico y de enseñanza, y la memoria y actos de los individuos en espacios de producción de conocimiento

científico. Estos bienes, en su historicidad, pueden transformarse y, de forma selectiva le son atribuidos valores, significados y sentidos, posibilitando su emergencia como bienes de valor cultural. (Melo de Araújo, Sousa Ribeiro, & Granato, 2017, pág. 3)

El patrimonio científico-tecnológico tangible abarca "...tanto los instrumentos y técnicas que se encuentren identificados, ya sean originales (por su valor temporal), o que hagan alusión a los mismos." (Morón Monge H. D., 2018, pág. 2). Según (Roca Rosell, 2000), se descompone en:

Patrimonio escrito. Manuscritos, escritos impresos y los escritos en soporte magnético. Entiéndase a modo de ejemplo borradores de artículos, actas de reuniones, protocolos de laboratorio, diarios personales, libros, las revistas científicas, boletines, separatas, convocatorias, carteles, catálogos comerciales, propaganda, CD-ROM, discos flexibles.

Patrimonio grabado. Fotografías, vídeos, audios, etc.

Patrimonio de objetos y construcciones. Edificios que han acogido la actividad científica o técnica (laboratorios, centros de enseñanza), mobiliario, instrumentos científicos, edificios industriales, máquinas, productos fabricados. Obras de arte y composiciones musicales que representan o se vinculan con la actividad científica y técnica.

Por otra parte, se considera como patrimonio científico-tecnológico intangible... las leyes, teorías, modelos, principios, etc. que (...) son fundamentales para la evolución del conocimiento científico-tecnológico. (Morón Monge & Morón Monge, 2017, p. 6). Este patrimonio debe considerar... las habilidades que tienen las personas para hacer y saber hacer ciencia y tecnología. (Roca Rosell, 2000) ya que el depositario de este es la mente humana, siendo su enseñanza y su difusión el principal instrumento para su materialización. (Morón Monge H. D., 2018, p. 2)

La división anterior solo posee una utilidad metodológica, pues una característica peculiar de esa tipología es que "No siempre ese patrimonio se puede observar en un objeto, pero casi siempre se puede percibir mediante diferentes portadores de información." (Felipe Torres, 2015, pág. 2015)

A pesar de la importancia de este patrimonio el mismo está expuesto a diferentes factores que propician su deterioro y desaparición. La concepción tradicional de patrimonio en especial la idea de antigüedad, ya que el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología,

la obsolescencia programada y percibida con que se opera en la contemporaneidad ponen en riesgo objetos, edificios y espacios que aunque temporalmente no se pueden considerar antiguos, conceptualmente sí lo son y súbitamente pueden desaparecer. Ello implica ser conscientes de que cada generación debe considerar como patrimonio objetos, edificios y espacios que ha usado.

Carencia de normativas, programas de gestión e infraestructuras específicas y suficientes, que permitan la protección de estos bienes, relegándolo así a la buena voluntad de personas e instituciones interesadas.

Visión tecnocrática a ultranza que impide una adecuada valoración por parte de los profesionales de la ciencia o la docencia de la importancia histórica o científica de este patrimonio, lo cual, junto al problema de almacenamiento y conservación de estos bienes conduce a su desecho o en el mejor de los casos a su transformación en simples objetos decorativos en estantes de laboratorios u oficinas.

La relación universidad - patrimonio científico-tecnológico no se concreta en un sentido más moderno hasta 1683 con la creación del Ashmolean Museum de la Universidad de Oxford, primer museo universitario de cuya creación se tiene noticia. El mismo surgió a partir de la colección donada por Elias Ashmole, resguardando colecciones de ciencias e historia naturales, geología, numismática, arqueología y etnología, sus fondos se acrecentaron con importantes donaciones realizadas por grandes científicos, y otros entendidos. El mismo ha permanecido abierto hasta la actualidad evidenciando el estrecho vínculo entre patrimonio científico-tecnológico y universidad; enfocado siempre en la investigación y la formación.

Patrimonio científico-tecnológico de la Universidad de Matanzas

La Universidad de Matanzas aun cuando no supera el medio siglo de existencia ha acumulado un significativo patrimonio científico-tecnológico; resultado de una política científica proyectada hacia las investigaciones de la ganadería, el azúcar y sus derivados, la agricultura cañera y no cañera, la construcción de maquinarias, la industria, la corrosión, las ciencias empresariales, de la cultura física, pedagógicas, filosóficas, históricas y otras. A continuación, se exponen algunos ejemplos que permiten ilustrar su presencia en la alta casa de estudios.

Entre los ejemplos más destacados de este tipo de patrimonio se encuentran: La Estación Experimental de Pastos y Forrajes "Indio Hatuey", creada en 1962, en el municipio de Perico, primer centro de investigación agropecuaria fundado por la Revolución. Esta institución se gestó bajo la concepción del Comandante en Jefe Fidel Castro. La estación en más de 50 años ha obtenido resultados de relevancia nacional e internacional aplicados a la creación de pastos y forrajes, la ganadería y las tecnologías vinculadas a sistemas sostenibles, ello le ha valido para ser acreedora de la Orden "Carlos J. Finlay", otorgada por el Consejo de Estado de la República de Cuba.

El Centro de Información Científico-Técnica, es un exponente muy singular, pues no solo forma parte de él, sino que resguarda parte significativa del mismo. Inaugurado en mayo de 1981 con una biblioteca de 400 capacidades, 8 cubículos para el estudio colectivo, una sala de referencias y 3 salas de lectura; resguarda importantes publicaciones científicas, tesis de grado, especialidad, maestría y doctorado y valida las publicaciones generadas por los profesores.

Entre las publicaciones científicas que ha generado la Universidad en su devenir, pueden mencionarse la Revista "Pastos y Forrajes", de referencia en esta rama del saber. La Revista "Atenas" que divulga los resultados más destacados de la investigación y experiencia en la educación y la cultura.

Un elemento esencial dentro de esta tipología patrimonial lo constituye todo lo relacionado con la formación doctoral donde sobresale la labor desarrollada por los consejos científicos y la Comisión de Grado Científico. Un hito en este tema lo constituye la defensa el 19 de mayo de 1982 de las tesis de doctorado en Ciencias Agrícolas, por vez primera en la historia de la Educación Superior en la provincia, de los Ing. Juvenal Menéndez Villaurrutia y Marcos Esperance Matamoros, las cuales fueron presenciadas por el Director del Plan Genético "Valle de Picadura" Ramón Castro Ruz. Ello abrió una exitosa tradición en la formación doctoral que ha sido refrenda por múltiples reconocimientos, la acreditación de programas y el premio al doctor más joven del país.

Por su parte el Archivo del profesor universitario y el de la Comisión de Grado Científico resguardan una documentación de inestimable valor para este patrimonio, pues es la evidencia material de la actividad científica de la universidad.

La gran mayoría de los resultados científicos de la universidad han sido generados por profesores, trabajadores y estudiantes, integrados en los diferentes centros de estudios que han surgido y desaparecido atendiendo a las demandas sociales. En la actualidad se encuentran en activo el Centro de Estudios de Anticorrosivos y Tensoactivos (CEAT), el Centro de Estudios de Fabricación Avanzada y Sostenible (CEFAS), Centro de Estudios Educativos (CENED), el Centro de Estudios Biotecnológicos (CEBIO), el Parque Científico Tecnológico, el Observatorio Ambiental Grupo COSTATENAS, entre otros.

La Unidad de Desarrollo e Innovación Centro de Anticorrosivos y Tensoactivos (UDI-CEAT) es el abanderado de una línea de investigación de reconocimiento nacional. En función de cerrar el ciclo posee una planta piloto donde se elaboran diferentes productos DISTIN. Sus servicios líderes son el Sistema de protección anticorrosiva y conservación (SIPAYC) y Conservación estructural del transporte (DUCAR) este último ha permitido implementar un importante proyecto de transferencia de la tecnología.

El Parque Científico Tecnológico de Matanzas, creado en noviembre de 2017, con la participación de entidades, empresas y el gobierno de la provincia y refrendado con el “Decreto No. 363/2019 (14) (GOC-2019-998-O86): De los Parques Científicos y Tecnológicos y de las Empresas de Ciencia y Tecnología que Funcionan como Interface entre las Universidades y Entidades de Ciencia, Tecnología e Innovación con las Entidades Productivas y de Servicios.” (Díaz-Canel Bermúdez & Núñez Jover, 2020).

En pos del desarrollo científico-tecnológico la Universidad ha contado con laboratorios y aulas especializadas, tal es el caso de los laboratorios de Mecanización Agrícola, Metalografía, Anatomía, Zoología, Botánica, Física General, Óptica, Química, entre otros, que han resguardado o resguardan instrumentos científicos o didácticos que se erigen en valiosos exponentes de este tipo de patrimonio.

Distintas colecciones científicas, sirven a la docencia, la investigación, y la extensión, entre las más importantes pueden destacarse aquellas relacionadas con las ciencias naturales.

El Jardín Botánico de Matanzas, creado en 1994, posee alrededor de seis hectáreas, 250 especies botánicas y 2 263 individuos, en el mismo cohabitan tanto especies exóticas como endémicas. El Jardín se estructura en tres grandes áreas: la primera, de carácter introductorio, establece un enlace entre el litoral y la Universidad por medio de una franja

de vegetación costera; la segunda conlleva una intención didáctica, la tercera, colecciones de cactáceas, cítricos, medicinales, y de ornamento, etc.

El herbario, posee plantas o partes de estas, disecadas, preservadas, identificadas y acompañadas de información crítica sobre el sitio de colección, nombre común y usos; tanto de la flora cubana como exótica.

La colección taxonómica, conformada por animales conservados mediante diferentes técnicas sobre todo la taxidermia, para utilizarlos esencialmente como medio de enseñanza. Entre los ejemplos sobresalientes de esta colección se encuentran, especies endémicas y en peligro de extinción como: el Cocodrilo cubano (*Crocodylus rhombifer*), y la Jutia Conga (*Capromys pilorides pilorides*).

El patrimonio científico-tecnológico, rebasa los límites del patrimonio tangible, para incluir todos aquellos valores inmateriales expresados en: el legado de personalidades notables (estudiantes y profesores ilustres), teorías, modelos, patentes, habilidades, imaginarios y tradiciones, etc.

En este sentido, sobresalen los profesores de la universidad que por sus aportes excepcionales han obtenido premios nacionales: Roberto Verrier Rodríguez (Pedagogía) e Inés Salcedo Estrada (Pedagogía y Biología) Carilda Oliver Labra (Literatura) Idelfonso Acosta (Música) Ramón Félix Recondo Pérez (Arquitectura); destacan además las personalidades que por sus méritos científicos ostentan las condiciones honoríficas entregadas por la universidad; Doctores Honoris Causa: Carilda Oliver Labra (Premio Nacional de Literatura), Justo Alberto Chávez Rodríguez (Premio Nacional de Pedagogía), Hilarión Ronaldo Veitía Valdivié (Entrenador de judo, considerado el mejor del mundo) Profesores Eméritos: Roberto Verrier Rodríguez, Horacio Díaz Pendás, Rosario Mañalich Suárez, entre otros.

Como parte de la labor científico-tecnológico de la Universidad existen investigaciones que por su repercusión ya forman parte del imaginario de la comunidad universitaria tal es caso de: Estudios de la corrosión atmosférica y los sistemas de protección bajo la influencia del aerosol marino; (Premio de la Academia de Ciencias de Cuba) productos como las Variedades de Césped para campos de Golf y de Béisbol y las impresiones 3D; las patentes a las Boquillas de atomización de petróleos con alta eficiencia y mínimo impacto ambiental, así como las solicitudes de registros a la bebida energética (Maltina).

Un lugar especial lo ocupan las visitas de relevantes personalidades cubanas y extranjeras; pueden mencionarse a modo de ejemplo la de Arnaldo Tamayo Méndez, primer Cosmonauta de América Latina y Finn Kydland, Premio Nobel de Economía 2004.

Forman parte del patrimonio científico-tecnológico de la universidad la labor desarrollada por la Asociación de Innovadores y Racionalizadores (ANIR), las Brigadas Técnicas Juveniles y el Movimiento del Fórum Ciencia y Técnica.

Otro elemento a destacar son los eventos científicos, entre los que destacan las Jornadas Científicas Estudiantiles, los Fórum Científicos Nacionales de Estudiantes y la Convención Internacional de la Universidad de Matanzas (CIUM).

En su devenir la Universidad ha promovido el intercambio y la cooperación académica internacional con organismos internacionales países como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y países de América y Europa.

La universidad a lo largo de su devenir ha acumulado un amplio y variado patrimonio, que visto en su conjunto forma parte de la identidad y autenticidad de la comunidad universitaria, lo cual se reconoce en última instancia como el espíritu del lugar; por ello su conocimiento, divulgación, y preservación constituye una prioridad. Contribuir a la educación CTS de los estudiantes mediante el patrimonio científico-tecnológico universitario, forma parte de las exigencias sociales relacionadas con la formación de un profesional revolucionario y altamente comprometido con la realidad.

CONCLUSIONES

Las universidades han acumulado un importante patrimonio científico-tecnológico generado en sus centros o proyectos de investigación a partir del accionar de profesores, trabajadores y estudiantes donde muestran resultados de relevancia nacional e internacional, premios, patentes internacionales y publicaciones científicas en revistas de alta visibilidad.

La Universidad de Matanzas aun cuando no supera el medio siglo de existencia ha acumulado un significativo patrimonio científico-tecnológico con amplias potencialidades para la educación CTS de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Díaz, J. A. (2010). Tres criterios para diferenciar Ciencia y Tecnología. *Sala de Lecturas CTS+I de la OEI*. Andalucía, España.
- Acevedo Romero, P., & Acevedo Díaz, J. A. (2009). Proyectos y materiales curriculares para la educación CTS: enfoques, estructuras, contenidos y ejemplos. *OEI Sala de lectura CTS+I*, 15.
- Albornoz, M. (Ed.). (2010). *Ciencia tecnología y universidad en Iberoamérica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arjona Pérez, M. (2003). *Patrimonio cultural e identidad*. La Habana: Ediciones Boloña.
- Castro Ruz, F. (2007). *Reflexiones de Fidel* (Vol. II). La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.
- Consejo Europa. (2005). *Recommendation (2005) 13 of the Committee of Ministers to member states on governance and management of the university heritage*. Obtenido de <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec%282005%2913&>
- Consejo Superior de Universidades. (1962). *La reforma de la Enseñanza superior en Cuba*. La Habana.
- Delgado Díaz, C. J. (2005). Cognición, Problema Ambiental Y Bioética. En C. d. autores, *Filosofía, Ciencia, Cultura y sus mediaciones. Hacia un saber plural y ecologizado*. (pág. 271). La Habana: Editorial Universitaria.
- Díaz-Canel Bermúdez, M., & Núñez Jover, J. (2020). Gestión gubernamental y ciencia cubana en el enfrentamiento a la COVID-19. La Habana, Cuba.
- Dirección de Extensión Universitaria - MES. (1 de abril de 2019). A: Rectores adscriptos al MES, sobre Patrimonio Cultural Universitario. La Habana.
- Escohotado Ibor, M. T., Bazeta Gobantes, F., & Rodríguez López, A. (2012). *Innovación y nuevas tecnologías en la especialidad de conservación y restauración de obras de arte*. País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Felipe Torres, C. (2015). *Patrimonio Cultural de la Universidad de La Habana*. La Habana: Editorial UH.
- Felipe Torres, C. (2016). *Patrimonio Cultural Universitario: valores y experiencias de gestión desde la Universidad de La Habana*. Universidad de Granada.

- Granato, M., Sousa Ribeiro, E., & Melo de Araújo, B. (2018). Cartas Patrimoniais E A Preservação Do Patrimônio Cultural De Ciência E Tecnologia. *Londrina* , 23 (3), 202-229.
- Martí Pérez, J. (1963). Escuela de Electricidad. En *José Martí. Obras Completas* (Vol. VIII, págs. 281-284). La Habana: Nacional de Cuba.
- Martínez González, L. E. (2007). *El autodidactismo en la concepción de la educación de José Martí*. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello". Matanzas.
- Melo de Araújo, B., Sousa Ribeiro, E., & Granato, M. (2017). Carta do Rio de Janeiro sobre O Patrimônio Cultural da Ciência E Tecnologia. *IV Seminário Internacional Cultura Material e Patrimônio de Cultural de Ciência e Tecnologia*. Rio de Janeiro.
- Morin, E., & Delgado Díaz, C. J. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. La Habana: Editorial UH.
- Morón Monge, H. D. (2018). El Patrimonio Científico-Tecnológico en los libros de Texto de Ciencias de la Naturaleza para Educación Secundaria. Huelva, España.
- Morón Monge, H., & Morón Monge, M. d. (2017). El Patrimonio Natural y Científico-tecnológico para el desarrollo de la competencia científica: "Análisis en los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza para Educación Secundaria. Huelva, España.
- Núñez Jover, J. (2012). Introducción. En M. G. Valdés Pérez, *Estudios sobre patrimonio histórico cultural en contextos sociales*. (pág. 350). La Habana: Editorial Universitaria.
- Núñez Jover, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. La Habana: Felix Varela.
- Núñez Jover, J. (2018). Publicar o no: una interrogante a a responder. *Juventud técnica* (405), 23-25.
- Núñez Jover, J. (2013). Responsabilidad social universitaria y desarrollo sustentable. *UCE Ciencia. Revista de postgrado* , 1 (1), 7.
- Núñez Jover, J. (2019). *Universidad, conocimiento y desarrollo: nuevas encrucijadas: una lectura desde ciencia, tecnología y sociedad*. La Habana: Editorial UH.
- Pérez Terry, N. (septiembre de 2016). El Patrimonio Universitario. Entre la teoría y la práctica. Matanzas .

- Prats, L. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuaderno de Antropología Social* (21).
- Pupo Pupo, R. (2005). La filosofía y su discurso plural. En C. d. Autores, *Filosofía, Ciencia y sus mediaciones. Hacia un saber plural y ecologizado*. (pág. 271). La Habana: Editorial Universitaria.
- Roca Rosell, A. (2000). Conservar (y actualizar) el patrimonio científico. *Mètode* (25).
- Rodríguez Morales, A. M. (2016). La educación ciencia-tecnología sociedad: una propuesta de inclusión en la clase de ciencias naturales. *Revista Conrado*, 12 (52), 99-1005.
- Sambricio, C. (2015). Patrimonio arquitectónico e Historia. “La meta es el origen”. En C. d. Autores, *Conservación de centros históricos en Cuba*. (pág. 850). Ariccia, Italia: ARACNE editrice int.le S.r.l.
- Senge, P. (27 de Enero de 2017). El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe. (A. Torres Menárguez, Entrevistador) Madrid: EL PAÍS.
- Universidad de Salamanca. (2008). *Declaración de Salamanca sobre el patrimonio histórico - cultural de las universidades*. Recuperado el 3 de Marzo de 2018, de www.realsitiodelescorial.com:
<https://realsitiodelescorial.com/2010/03/30/declaracion-de-salamanca-sobre-el-patrimonio-historico-cultural-de-las-universidades/#respond>
- Valdés Pérez, M. G. (2012). *Estudios sobre patrimonio histórico cultural en contextos sociales*. La Habana: Editorial Universitaria.

LA RELACIÓN ESCUELA – FAMILIA - COMUNIDAD: UNA VÍA PARA LA FORMACIÓN DEL SENTIDO DE PERTENENCIA EN LOS ESCOLARES DEL CENTRO HISTÓRICO URBANO DE MATANZAS

Autoras: M Sc. Yahima Linares Santana⁵⁶

M Sc. Mileidys Fajardo Cazola⁵⁷

⁵⁶ <https://orcid.org/0000-0003-1123-6214> Profesora Auxiliar del Departamento de Marxismo- Leninismo e Historia de la Universidad de Matanzas, Cuba. Miembro del proyecto de investigación La historia local para promover la matancera. Programa educativo para las escuelas del Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas. yahima.linares@umcc.cu

⁵⁷ <https://orcid.org/0000-0002-3997-1790> Profesora Auxiliar del Departamento de Marxismo- Leninismo e Historia de la Universidad de Matanzas, Cuba. mileidis.fajardo@umcc.cu

RESUMEN

La evolución que ha experimentado la sociedad nos sitúa ante un escenario que plantea retos y desafíos a los que es necesario dar respuestas orientadas a mejorar las realidades sociales desde una perspectiva holística; en este contexto, la relación escuela- familia – comunidad, adquiere particular relevancia. Potenciar esta relación posibilita la formación de un sentido de pertenencia, como parte de la identidad, ya que es una dimensión fundamental dentro del proceso de identificación individual y colectiva. Constituye un imperativo hoy, desarrollar una ardua labor en torno a las formas de pensar, de actuar, de defender nuestra cultura, ideología, historia, identidad y el sentido de pertenencia. La presente investigación pretende dar respuesta a esta situación desde un enfoque sociocultural e identitario, donde los recuerdos, hechos, acontecimientos y costumbres, son elementos potencializadores del sentido de pertenencia.

Palabras clave: relación escuela-familia-comunidad, identidad, sentido de pertenencia.

SUMMARY

The evolution that society has undergone places us before a scenario that poses challenges and challenges to which it is necessary to provide answers aimed at improving social realities from a holistic perspective; In this context, the school-family-community relationship acquires particular relevance. Strengthening this relationship enables the formation of a sense of belonging, as part of identity, since it is a fundamental dimension within the process of individual and collective identification. It is an imperative today, to develop hard work around ways of thinking, acting, defending our culture, ideology, history, identity and the sense of belonging. The present research aims to respond to this situation from a sociocultural and identity approach, where memories, events, events and customs are elements that enhance the sense of belonging.

Key words: school - family - community relationship, identity, sense of belonging.

RÉSUMÉ

L'évolution que la société a subie nous place devant un scénario qui pose des défis et des défis auxquels il est nécessaire d'apporter des réponses visant à améliorer les réalités sociales dans une perspective holistique; Dans ce contexte, la relation école-famille-

communauté acquiert une importance particulière. Le renforcement de cette relation permet la formation d'un sentiment d'appartenance, dans le cadre de l'identité, car il s'agit d'une dimension fondamentale dans le processus d'identification individuelle et collective. Il est aujourd'hui impératif de développer un travail acharné autour des manières de penser, d'agir, de défendre notre culture, notre idéologie, notre histoire, notre identité et notre sentiment d'appartenance. La présente recherche vise à répondre à cette situation à partir d'une approche socioculturelle et identitaire, où les souvenirs, les faits, les événements et les coutumes sont des éléments qui renforcent le sentiment d'appartenance.

Mots clés: relation école-famille-communauté, identité, sentiment d'appartenance.

INTRODUCCIÓN

La evolución que ha experimentado la sociedad nos sitúa ante un escenario que plantea retos y desafíos a los que es necesario dar respuestas orientadas a mejorar las realidades sociales desde una perspectiva holística; en este contexto, la relación escuela- familia – comunidad, adquiere particular relevancia.

Atendiendo a ello, en la sociedad cubana la educación se organiza, planifica y dirige en determinadas instituciones y por diferentes medios y vías. La escuela constituye el eslabón primario educacional, es el centro donde se desarrolla el proceso de enseñanza–aprendizaje y se establecen las relaciones directas y organizadas entre los participantes. Por su encargo social centraliza y dirige las influencias educativas intencionales en la formación de los escolares en las diferentes etapas de su desarrollo.

Sin embargo, los cambios ocurridos en las últimas décadas de la sociedad cubana, reflejan un panorama con fenómenos sociales diversos y en ocasiones contradictorios, donde existe un grupo de influencias negativas que repercuten en la formación integral de los escolares, al tiempo que influye en la formación de las identidades, tanto colectivas como individuales.

En este contexto no siempre los escolares valoran la importancia del pasado, sus experiencias, tradiciones y costumbres, no logran sentirse protagonistas, lo cual lacera su sentido de pertenencia y su amor hacia lo que identifican como suyo.

La identidad evoluciona al compás de los cambios socioeconómicos, sostiene y reforma valores, concreta un tiempo y un espacio, sintetiza una experiencia colectiva y expresa una memoria histórica y un proyecto del futuro. Se debe ver como síntesis de una experiencia

de construcción colectiva la cual va a estar condicionada en alguna medida por el querer ser de los seres humanos.

En la actualidad resulta cada vez más difícil comprender el mundo que nos rodea. Los inevitables y necesarios cambios que siempre han ocurrido, se producen ahora con mayor rapidez; y esto incide en que se nos dificulte adaptarnos y recepcionar las nuevas circunstancias. Como plantea De la Torre: Nuestro mundo cambia, nosotros cambiamos; recibimos identidades y transformamos y creamos constantemente nuestra propia identidad. (De la Torre, 2003, pág. 189)

Por tanto, la formación de un sentido de pertenencia, como parte de la identidad, posibilita el logro de un valioso sentido de continuidad y de “mismidad”, ya que es una dimensión fundamental dentro del proceso de identificación individual y colectiva, que se refleja en sentimientos, valores y actitudes de amor, arraigo, disposición, participación, entrega y defensa que repercuten posteriormente en su propio desenvolvimiento y desarrollo. Es expresión de la conciencia, el compromiso, la aprehensión, adhesión, lealtad, que el sujeto manifiesta hacia su comunidad, barrio, colectivo, grupo, institución, costumbres, tradiciones, vivencias, cultura e historia.

El sentido de pertenencia es un aspecto muy importante a lo largo de toda la vida de los seres humanos (Zamora, disponible en: <http://www.mersalud.com/psicologia3.htm>), por lo que resulta necesario potenciar el sentido de pertenencia en los escolares. Constituye un imperativo hoy, desarrollar una ardua labor en torno a las formas de pensar, de actuar, de defender nuestra cultura, ideología, historia, identidad y el sentido de pertenencia.

La presente investigación pretende dar respuesta a esta situación desde un enfoque sociocultural e identitario, donde los recuerdos, hechos, acontecimientos y costumbres, son elementos potencializadores del sentido de pertenencia.

En la consecución de la investigación, se han tomado como referentes los estudios realizados en la provincia de Matanzas relacionados, fundamentalmente, con las identidades comunitarias, como es el proyecto comunitario del Barrio La Marina, auspiciado por el Centro Cairos, adscrito a la Primera Iglesia Bautista de Matanzas. Otros de los trabajos que llevan como eje central la identidad en la ciudad son: “La autoimagen del matancero: una aproximación a su identidad local” y “La identidad local: elementos geográficos, urbanísticos y arquitectónicos” de la Lic. Ana María Peña, así como los

Proyecto de Investigación: Contribución de la historia local a la formación del profesional matancero de la educación, desarrollada entre el 2013-2015, y La historia local para promover la Matanceridad. Programa educativo para las escuelas primarias del Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas y el proyecto territorial de la Asociación de Pedagogos de Cuba: “Escuelas X la matanceridad”, coordinados por la Dr. C. Lissette Jiménez, de la Universidad de Matanzas.

DESARROLLO

1.1 Generalidades de la relación escuela-familia-comunidad en Cuba

Al definir la interrelación escuela- familia-comunidad la autora asume la definición que al respecto ofrece Argelia Fernández Díaz, que la concibe como: acciones entre ambas agencias de socialización que encierran sus influencias educativas para garantizar la cooperación, la colaboración e integración en la solución colectiva a las necesidades del proceso pedagógico que se lleva a cabo en el centro docente y las necesidades educativas de la comunidad con la cuál interactúa, estas acciones facilitan el beneficio mutuo. (Fernández, 2009, p. 13)

La autora asume esta definición porque la misma refiere la necesidad que intercambiar las influencias educativas de las agencias con el fin de garantizar un adecuado proceso educativo donde predomine la cooperación, colaboración e integración de acciones, ya que ellas se nutren unas a las otras, si las acciones son aisladas y sin intencionalidad no es posible ejercer las influencias educativas, transmitir la herencia cultural, costumbres, tradiciones culturales, religiosas, formar valores.

En lo referente a lo relacionado con la relación escuela – familia – comunidad, es necesario destacar que la sociedad determina la vida de la familia y esta como institución social tiene entre sus funciones la de educar a sus hijos y lo hace a partir de las normas, tradiciones, valores del país y la época que le corresponde, por ello su categoría histórica.

Diversos autores han realizado estudio relacionados con la familia por ser considerada la primera institución social donde vive el ser humano, donde se norma la interacción de sus miembros, que en su doble carácter puede verse formando parte de la sociedad civil y en ella debe cumplir determinadas funciones, vinculada estrechamente al resto de las instituciones, existen diferentes criterios y puntos de vista para su estudio, donde convergen

los siguientes: grupo primario, están unidos por lazos consanguíneos, o afectivos de forma estable, que forman un sistema que propicia el cumplimiento de sus funciones .

El análisis realizado por la autora le permite asumir la definición de la investigadora Patricia Arés, que reconoce a la familia: como el grupo humano primario con vínculos conyugales o consanguíneos, que cohabitan bajo un mismo techo y que desempeñan diferentes roles, los que son regidos por normas internas, basadas en relaciones afectivas estables que deben subordinarse a la sociedad en general. (Arés, 2004, p. 13)

La familia educa siempre ya sea de manera positiva o negativamente, de ahí que sea reconocida en la Constitución de la República como la célula básica de la sociedad, es dinámica, creadora, trasmisora, unidad física, económica y emocional. La familia como institución social establece las normas de interacción de sus miembros, a su vez forma parte del resto de las instituciones de la sociedad de las que recibe esas reglamentaciones, de ahí que tenga carácter universal al estar establecida en todas las sociedades existentes desde el surgimiento de las mismas evolucionando con el desarrollo de ellas y sus cambios la modifican, general porque todos los miembros de las diferentes sociedades de la humanidad pertenecen a una familia, se ha modificado con la sociedad, pero no ha sido sustituido su papel rector en el proceso de socialización de sus miembros.

La familia se interrelaciona con la comunidad que está conformada por otras familias e instituciones del estado de las que ella se nutre para la satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales, a través del resto de las instituciones como hospitales, escuelas, centros recreativos y deportivos. En ella se da el proceso educativo de una manera más abierta donde tiene mayor énfasis las tradiciones culturales.

La comunidad, para su estudio, se define desde distintos puntos de vista por diferentes autores, el componente común entre ellos es que procede como el mecanismo mediador entre el hombre y la sociedad, territorio determinado geográficamente, donde conviven los seres humanos con objetivos e intereses comunes, la autora asume la definición de Argelia Fernández Díaz, que la define como: una agrupación de personas que se perciben como una unidad social, donde se evidencia una estructura organizativa, se comparte un territorio, intereses y necesidades afines, interactuando entre sí y promoviendo acciones a favor del crecimiento personal y colectivo donde se manifiestan sentimientos de pertenencia como expresión de su identidad comunitaria.(Fernández, 2008, p. 14)

La comunidad no solo la conforman grupos, instituciones y organizaciones, también forman parte de ella el entorno comunal que se entiende como las condiciones del desarrollo de la comunidad que posibilita a sus habitantes satisfacer sus necesidades vitales, dentro de él están el contexto escolar y el familiar.

La comunidad es un elemento inherente a la sociedad que se confirma e identifica objetivamente en los niveles estructurales de cualquier país y se mantiene en todas las etapas históricas en que transcurre la sociedad. En Cuba la comunidad ocupa un nivel importante a nivel nacional, es uno de los principales temas para especialistas y diferentes instituciones por lo que se debe tener en cuenta cómo, desde la educación escolar, y junto a la educación comunitaria, se puede dar solución a muchos de los problemas sociales que se afrontan.

Por tanto, la comunidad, en coordinación con la escuela, deben encontrar sus propias formas de organización involucrando a los sujetos de manera activa en la vida comunitaria y las actividades sociopolíticas, actuando conscientemente como expresión de pertenencia a la comunidad donde convive.

En resumen, la familia es el grupo humano en que viven, donde satisfacen y desarrollan los procesos materiales y afectivos estrechamente relacionados, en su seno adquieren hábitos de conducta, normas de vida, valores, tradiciones, por ello es reconocida como institución mediadora entre la sociedad y el individuo con una gran potencialidad educativa que la escuela y el resto de las instituciones sociales no pueden desestimar; la comunidad conformada por un grupo social heterogéneo, se caracteriza por su asentamiento en un territorio determinado, que es compartido entre sus miembros, donde tienen lugar o se intensifican las interacciones e interinfluencias sociales para la satisfacción de las necesidades vitales.

La escuela, como institución comunitaria que es, debe ampliar sus cometidos educativos, culturales y sociales, diversificando su presencia en el escenario local, asumiendo para ello la puesta en marcha de dinámicas y proyectos que la reafirmen como un agente destacado en la construcción de la sociedad. En palabras de Chozas (2003, p. 130), la escuela ha de convertirse en un servicio de orientación que integre lo educativo, lo formativo y lo personal, y con ello, aparece como imprescindible la figura de profesionales cualificados que trabajen sectorialmente y cooperativamente en este espacio educativo.

Los estudios sobre la relación entre la escuela y la comunidad (Trilla, 1995, 1999; Merino, 2005, 2008; Fernández, 2009) se clasifican en dos modelos: Escuela Clausurada y Escuela Abierta. En la primera, la escuela tiende a cerrarse sobre sí misma como un espacio ajeno al contexto que toma de él sólo aquello que necesita y funciona ignorando su entorno sociocultural. La escuela clausurada se cierra sobre sus propias lógicas de trabajo curricular y crea una cultura escolar completamente aislada de la cultura social (Fernández, 2009, p.18).

En el segundo modelo, la escuela se involucra con el entorno tanto como es posible (Trilla, 1995, 1999), incorpora el conocimiento de la comunidad y participa activamente dentro de ella transformando sus dinámicas (Trilla, 1999). La expresión "la escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela" expresa el reto actual de desarrollar una escuela abierta al entorno, equitativa e inclusiva, frente al anacronismo que significa el modelo de la mal denominada "escuela tradicional" de corte racionalista y clausurada sobre sí misma. (Fernández, 2009, p. 18).

Ahora bien, a pesar del interés por superar la brecha entre las comunidades y las instituciones educativas, la disociación entre la escuela y la vida cotidiana de los estudiantes, continúa siendo un problema central para la educación (García, 2005; Parrilla, 2002; Booth, 2000).

En este sentido, los estudios sobre las relaciones entre la comunidad y la escuela resaltan la importancia de aumentar las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela, e indican la necesidad de vincular los sistemas formales y no formales de educación para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Torres, 2001, Durston, 1995, Herrera, 2005).

Si bien, una escuela abierta a su contexto posibilita mejores aprendizajes, el modelo de escuela abierta también reta a que las escuelas se hagan cargo de muchas necesidades de sus contextos, en palabras de Fernández (2009, p. .34): el desafío de cambio apuntado requiere que la escuela se abra a la sociedad haciéndose cada vez más permeable a la misma en la doble dirección de permeabilidad hacia fuera (escuela hacia el entorno) y de permeabilidad hacia dentro (entorno hacia la escuela), puesto que es en la sociedad donde el hombre vive y en donde se generan sus necesidades socio-educativas. Dicho así, la escuela se convierte en una instancia de redefinición y reconstrucción social de las culturas locales.

La escuela como centro generador de esa cultura debe tener en cuenta su interacción con la comunidad para lograr cumplir sus expectativas de incorporar tradiciones, creaciones, ya que formar una cultura general integral en los educandos constituye una prioridad del sistema de educación, donde desarrollar la capacidad de comprender y disfrutar la belleza con un gusto estético adecuado es un reto para formar sentimientos emociones y sentido de pertenencia, incluyendo los rasgos distintivos de cultura, tradiciones, costumbres e ideologías.

Es importante señalar que la escuela constituye un espacio imbricado con el proceso histórico de su medio inmediato y en el que parte de su propio proceso. Al mismo tiempo, y una vez delimitado el espacio de la institución, se generan a su interior procesos ordenados por su lógica propia y que pueden jugarse contradictoriamente frente al mundo social que la rodea.

La escuela representando al Sistema Nacional de Educación y en última instancia a la sociedad, a partir de la determinación del tipo de hombre, de los métodos, medios y contenido de la labor educativa, influyen en el desenvolvimiento de otras instituciones sociales, y muy en especial en la familia.

Como institución, la escuela, tiene la responsabilidad de educar y formar a las nuevas generaciones, se inicia con la familia como una de las primeras instituciones donde socializa el ser humano, está abierta a las influencias recíprocas de otras instituciones, a su vez forma parte del sistema de dirección social, que forma parte del sistema educacional, en ella el proceso es planificado, organizado, a través de los planes de estudios y programas por niveles de enseñanza, asignaturas, con objetivos bien definidos en cada caso, es el medio para formar

valores educativos en el proceso intelectual y afectivo.

La escuela además centraliza las influencias sociales de manera intencional y con un carácter profesional, para ello cuenta con el personal calificado, debe ejercer influencias en el contexto familiar y comunitario, contribuir al desarrollo de la labor educativa en el seno de ambos contextos. La escuela debe estrechar los vínculos con la familia y la comunidad armonizando las funciones que propicien el fin de la educación.

Las relaciones que establece la escuela con el resto de las instituciones pueden ser de subordinación, administrativas y afectivas. Es necesario conocer la familia, caracterizarla,

conocer qué tipos de familia tiene, dónde están las potencialidades y deficiencias, de igual manera con la comunidad.

En la formación de las nuevas generaciones se requiere la interacción de la escuela, la familia y la comunidad en la labor de preparar ciudadanos integrales, asumiendo que son participantes activos en la sociedad y es necesario enfocar como sistema integral la interacción escuela-familia- comunidad, sin excluir su independencia relativa, ya que cada institución cumple una función específica como socializadora en su labor educativa, la escuela permite alcanzar los valores educativos, a través del conocimiento organizado y dirigido como proceso intelectual y afectivo, que forma y orienta al individuo en tanto lo prepara para la vida.

Es necesario que la escuela establezca qué papel le corresponde a cada agente socializador, ella como institución rectora en el proceso docente educativo debe negociar con la familia y la comunidad qué acciones de colaboración y de participación acometerán cada una de ellas para que la escuela logre su encargo social.

A juicio de la autora debe tenerse en cuenta para este estudio la influencia de la en este sentido, ya que tanto la familia como la escuela están enclavadas en una comunidad, y ese individuo que se forma convive y actúa en ella, por tanto, es donde exterioriza lo aprendido tanto en la familia como en la escuela, es además el futuro profesional que convive en la comunidad y ejerce su labor, de ahí que la escuela debe conocer no solo a la familia y sus características expresadas anteriormente, también debe tener una correcta caracterización de la comunidad, de sus necesidades para contribuir a la formación y satisfacción de ellas.

Estrechar la relación escuela – familia – comunidad, contribuye a “lograr la madurez social, promover relaciones humano-sociales y preparar al individuo para vivir en sociedad” (López, 2006, p. 17).

Esta relación adquiere su total significación; ya que, lejos de circunscribir las experiencias pedagógicas a los contextos escolares, se reivindica como una práctica social concernida por necesidades, problemas y desafíos de amplia proyección social, donde se apuesta por una educación que no circunscriba sus iniciativas únicamente a los espacios y contextos reglados por el diseño del currículum o los aprendizajes escolares, ampliando los horizontes de actuación y remitiéndonos a una concepción más integral, plural y compleja; esto es, desarrollando una acción socioeducativa que requiera de una reflexión-acción-intervención

de naturaleza multidimensional e interdisciplinar, capaz de impulsar la apertura de los centros escolares a la sociedad, de promover y dinamizar una “sociedad que eduque y de una educación que socialice (Ortega: 1999, p. 19), con el propósito de incrementar el bienestar social.

1.2 El sentido de pertenencia como expresión de identidad

El enfoque de la pertenencia, desarrollado fundamentalmente por la autodeterminada Escuela Europea de Psicología Social, y en especial por Henri Tajfel (1974-1984), trabaja la identidad social como aquella del autoconcepto que tienen que ver con nuestra pertenencia a un grupo, y, aunque tiene en cuenta, además, la conciencia y la autovaloración, enfatiza en dicha pertenencia. Se asume así que de nada sirve que un grupo social comparta características, o que tenga una cierta conciencia acerca de ellas, si las personas que supuestamente forman parte de ese grupo no tienen sentimiento de pertenencia hacia el mismo. (De la Torre, 2001, p. 137)

El sentido de pertenencia es una dimensión de la identidad. Estas a su vez están indisolublemente condicionadas y su conservación depende en gran medida del grado de conciencia que exista en los individuos. Es importante señalar que uno de los aspectos más relevantes que identifica a los integrantes de un grupo, colectividad, comunidad o barrio en particular, es su conciencia de pertenencia al mismo.

Luego de haber analizado diferentes conceptualizaciones sobre el sentido de pertenencia, en la investigación se asume que: es una dimensión fundamental dentro del proceso identificación individual y colectiva. Se refleja en sentimientos, valores y actitudes de amor, arraigo, disposición, participación, entrega y defensa que repercuten posteriormente en su propio desenvolvimiento y desarrollo. Es expresión de la conciencia, el compromiso, la aprehensión, adhesión, lealtad, que el sujeto manifiesta hacia su comunidad, barrio, colectivo, grupo, institución, costumbres, tradiciones, vivencias, cultura e historia.

El sentido de pertenencia se deriva de sentirse capaz de establecer contactos, sensaciones e intereses singulares con sus coetáneos. El sentido de pertenencia como manifestación personal y colectiva, es un elemento necesario e indispensable para ir en busca del arraigo y de la identificación personal. Es una expresión subjetiva de apropiación hacia rasgos y elementos específicos que caracterizan el contexto histórico-cultural.

El sentido de pertenencia se evidencia una vez que las personas logran reconocerse como resultado de la realidad socio-histórica que le ha correspondido vivenciar. Son portadores de una herencia cultural e histórica que los distingue dentro de la sociedad.

El sentido de pertenencia, no sólo se desarrolla de forma individual, puesto que cada persona está insertada en la sociedad. O sea, se desenvuelve como “ser social” a través de los grupos, familia, barrio o comunidad, lo cual influye en sus niveles de motivación, de compromiso, de participación y del cumplimiento de metas en búsqueda del mejoramiento colectivo. Los fuertes vínculos afectivos y el elevado grado de compromiso individual y colectivo que existen en las expresiones de sentido de pertenencia, pueden llegar a perdurar aún después que terminen las relaciones activas con el medio que lo origina. (Vargas,2008, Disponible en: <http://www.unav.es/noticias/textos/211201-10.html>).

El sentido de pertenencia es un elemento fundamental para el estudio de las identidades, ya sean individuales o colectivas. Es la conciencia que tiene el sujeto de sentirse parte de un grupo humano y de compartir ciertas características, costumbres, vivencias y valores.

Su potenciación en las comunidades y especialmente en los adolescentes contribuye con la consolidación de este período. (...) la pertenencia a un grupo determinado, constituido cuando menos por tres generaciones con una cultura común, le proporciona al individuo la convicción y la sensación de ser parte de una historia que, viniendo desde el pasado, abarca también al futuro y sirve para defenderse de manipulaciones ajenas. (Erdheim, citado por De la Torre, 2001, p. 32).

La interpretación de la historia, su conocimiento y reflexión eleva el nivel de conciencia de los sujetos sociales, incentiva sus iniciativas creadoras y humanistas, de ahí que la escuela deba aprovechar cada espacio para contribuir a la formación de un sentido de pertenencia en los escolares del Centro Histórico Urbano de Matanzas, a partir de la relación escuela-familia- comunidad.

1.3 Sistema de acciones para contribuir a la formación de un sentido de pertenencia en los escolares del Centro Histórico Urbano de Matanzas, a partir de la relación escuela- familia- comunidad.

Con el objetivo de contribuir a la formación de un sentido de pertenencia en los escolares del Centro Histórico Urbano de Matanzas, a partir de las posibilidades que ofrece el trabajo integrado de la escuela, la familia y la comunidad, se elaboró un sistema de acciones,

estructurado en tres etapas, y que se encuentra en fase de perfeccionamiento para su posterior aplicación.

Primera Etapa: Diagnóstico y Preparación.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar las potencialidades y carencias de directivos y docentes en el trabajo con la familia y la comunidad.
- Diagnosticar los conocimientos que poseen los alumnos de las escuelas del Centro Histórico Urbano de Matanzas, acerca de la historia de su localidad.
- Establecer las condiciones necesarias para lograr la interrelación escuela- familia- comunidad en las escuelas del Centro Histórico Urbano de Matanzas.

Acciones

1- Aplicación de los métodos de investigación para determinar la situación actual de la preparación de los directivos y docentes en relación al dominio que poseen de su papel en la orientación a la familia y la comunidad, para lograr una adecuada interrelación en la formación de las nuevas generaciones.

2- Aplicación de los métodos de investigación para determinar los conocimientos que poseen los alumnos de las escuelas del Centro Histórico Urbano de Matanzas, acerca de la historia de su localidad.

3- Caracterización del Centro Histórico Urbano de Matanzas.

4- Caracterización de la comunidad.

4- Sesión de trabajo con los directivos, docentes y el Consejo de Escuela para la valoración de los resultados del diagnóstico.

5- Determinación de las actividades para la preparación de la escuela, la familia y la comunidad en correspondencia con el diagnóstico.

6- Participación del Consejo de Escuela en la selección y evaluación de los temas y las vías de preparación a la escuela, la familia y la comunidad.

Segunda Etapa: Ejecución.

Objetivos específicos:

- Desarrollar acciones dirigidas a la estructura de dirección y los docentes, las familias y la comunidad, para lograr su estrecha interrelación.

- Desarrollar acciones dirigidas a los alumnos para la formación de un sentido de pertenencia a su comunidad.

Acciones

- 1- Impartición del taller: “La relación escuela- familia- comunidad”.
- 2- Impartición del taller: “La historia local: una vía para la educación de la memoria histórica”.
- 3- Impartición del taller: “Mi Barrio, mi Ciudad”.
- 4- Impartición del taller: “Matanzas, Atenas de Cuba”.
- 5- Análisis crítico de las potencialidades del centro y las áreas de posible integración con la familia y la comunidad.
- 6- Convocatoria al concurso: “Mi barrio, mi ciudad”.
- 7- Preparación de visitas a los museos, sitios históricos, construcciones conmemorativas, centros culturales y otros de interés que existen en el Centro Histórico Urbano de Matanzas.
- 8- Elaboración de guiones patrimoniales para las visitas a museos, sitios históricos, construcciones conmemorativas, centros culturales y otros de interés que existen en el Centro Histórico Urbano de Matanzas.
- 9- Panificación de actividades con las organizaciones de la comunidad: Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana (ACRC), los Comités de Defensa de la Revolución (CDR), la Federación de Mujeres Cubanas(FMC) y otros.

Tercera etapa: Control y evaluación.

Objetivos específicos:

- Evaluar el resultado de las acciones incluidas en la etapa de ejecución.
- Comprobar la preparación de los directivos, docentes, las familias y agentes de la comunidad para favorecer la interrelación de la escuela con la familia y la comunidad.

Acciones:

- 1- Realización del diagnóstico participativo en cada sesión de la preparación.
- 2- Valoración de las acciones realizadas en el sistema de acciones para contribuir a la preparación de los directivos, docentes, familias y agentes de la comunidad.
- 3- Comprobación de los temas analizados y la calidad de los mismos.

4- Verificación de la preparación alcanzada por la familia y la comunidad en las actividades realizadas.

5- Intercambio con los miembros del Consejo de Escuela sobre los resultados obtenidos.

CONCLUSIONES

La familia desempeña un papel determinante en la educación de los hijos, sola no puede lograrlo, se hace necesaria la interrelación con la escuela y la comunidad, por lo que la escuela debe perfeccionar la relación con ambos agentes para orientarlos en la educación de los escolares, logrando acciones coherentes tanto con la familia como con la comunidad. En la presente investigación se ha abordado el problema de cómo puede la escuela relacionarse con la familia y la comunidad para contribuir a la formación de un sentido de pertenencia en los alumnos de las escuelas del Centro Histórico Urbano de Matanzas. La alternativa propuesta para resolver esta problemática consistió en la elaboración de un sistema de acciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arés, Patricia. Familia y convivencia. La Habana: Editorial Científico Técnica. 2004.
- Booth, A. J. (2000) Inclusion and exclusion policy in England: ¿who controls the agenda? en F. Amstrong; D. Amstrong y L. Barton (eds): Inclusive Education. Policy, con texts and comparative perspectives, London, David Fulton Publishers.
- Constitución de la República de Cuba. Editorial Pueblo y Educación. 2006 Tomado de Editora Política.
- De la Torre Molina, Carolina. (2003). Sobre los jóvenes cubanos. El cubano de hoy: Un estudio psicosocial. La Habana: Fundación Fernando Ortiz.
- De la Torre Molina, Carolina (2001a). Las Identidades. Una mirada desde la psicología. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Díaz Fernández, Argelia: Algunas consideraciones sobre el cómo en la interrelación de los centros docentes y la comunidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 2008
- Durston, J. (1995) La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. En CEPAL/OEA/Ediciones Sur. Educación, eficiencia y equidad. Santiago de Chile, LOM Ediciones Uda.

- Castro Ruz, Fidel: Discurso pronunciado el 16 de septiembre de 2002 en la inauguración del curso escolar 2002-2003 en la Plaza de la Revolución. Tomado de la Página digital del periódico Granma, en la sección: Discursos de Fidel.
- Chozas, A. (2003): “El educador social en las instituciones educativas”, en García Molina, J. (coord.): De nuevo, la Educación Social. Madrid: Dykinson.
- Fernández, J. V. M. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1).
- García, P. C. (2005). Educación y diversidad. Málaga, Aljibe.
- Herrera, M. C. (2005). La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales. Bogotá, U. Pedagógica Nacional
- López Noguero, F. (2006): “O educador social na escola: definición e funcións”, en Castro, M.; Malheiro, X. M., y Rodríguez, X. (coords.): A escola, ¿punto de encuentro entre o profesorado e educadores/as sociais? Santiago de Compostela: Nova Escola Galega-CESGA.
- Merino, J. V. (2005). Pedagogía social y educación social: reto de conocimiento y de acción para el siglo XXI, en J. Ruiz Berrio (Editor) *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI*. Madrid, Universidad Complutense.
- Merino, J. V. (2008) El movimiento de escuelas centradas en la comunidad. *Cuadernos de Pensamiento*, 21.
- Ortega, J. (1999): “Educación especializada, concepto y profesión”, en Ortega, J. (coord.): Educación social especializada. Barcelona: Ariel.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29.
- Torres, R. M. (2001). Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea_document.pdf
- Trilla, J. B. (1995). La escuela y el medio: Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar. En *Volver a pensar la educación* (Congreso Internacional de Didáctica). Fundación Paideia.

Trilla, J. B. (1999). La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos. Cuadernos de pedagogía, (278), 44-50.

Vargas Alfaro, Ana Tania. Identidad y sentido de pertenencia. Una mirada desde la cotidianidad. (en línea). (Consultado el 10 de noviembre de 2008). Disponible en: <http://www.unav.es/noticias/textos/211201-10.html>

Zamora Guzmán, Rebeca. Sentido de pertenencia. (en línea). (Consultado el 10 de noviembre de 2008). Disponible en: <http://www.mersalud.com/psicologia3.htm>

PARTE 4

PERSONALIDADES HISTÓRICO-EDUCATIVAS DEL SIGLO XX EN CUBA: RAMIRO GUERRA, EMILIO ROIG Y FERNANDO PORTUONDO

Autoras: Dr. C. Patricia Olga Rodríguez Lemane⁵⁸. Dr. C. Yuseli Pestana Llerena⁵⁹

RESUMEN

La introducción de resultados de investigación de informes, tesis doctorales relacionadas con los estudios históricos- pedagógicos en Cuba permite dar pasos importantes en favor de una práctica educativa más científica, al ser ésta constatada en su efectividad y tener posibilidades de continuidad, renovación, enriquecimiento y reorientación del trabajo. como una vía innovadora y creativa para introducir resultados de estudios históricos – pedagógicos como parte de la formación del pregrado y el postgrado relacionados con personalidades del siglo XX que aportaron y dieron lo mejor de sí en aras de la educación cubana desde una posición crítico-reflexiva a partir del contexto histórico en que les correspondió vivir. Este trabajo tiene como propósito socializar los resultados de investigaciones realizadas sobre Ramiro Guerra Sánchez (1880-1970), Emilio Roig de Leuchsenring (1889-1964), y Fernando Portuondo del Prado (1903-1975) como parte de la introducción de resultados de investigación en el pregrado.

Palabras clave: Personalidades histórico –educativas, educación, enseñanza de la Historia de Cuba

ABSTRACT

The introduction of results of investigation of reports, doctoral thesis related with the historical studies - pedagogic in Cuba his allows to take important steps in favor of a more scientific educational practice, to the being this verified in their effectiveness and to have

⁵⁸ <https://orcid.org/0000-0002-9966-0601> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora del departamento de Historia-Marxismo –Leninismo. Miembro del Consejo Científico de Ciencias Sociales y Humanidades. Experto de la Junta de Acreditación Nacional (JAN) para los procesos de evaluación externa en el territorio nacional. Universidad de Matanzas. patricia.rodriguez@umcc.cu.

⁵⁹ <https://orcid.org/0000-0003-3071-0081> Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Matanzas (Cened), Cuba. Miembro del Consejo Científico de Ciencias Pedagógicas. Experto de la Junta de Acreditación Nacional (JAN) para los procesos de evaluación externa en el territorio nacional y en el extranjero. Nombrada PAR REDIPE en el año 2018. Universidad de Matanzas. yuseli.pestana@umcc.cu

possibilities of continuity, renovation, enrichment and reorientation of the work. as an innovative and creative road to introduce results of -pedagogic historical studies as part of the formation of the pregrade and the graduate degree related with personalities of the XX century that contributed and they gave the best thing of yes for the sake of the Cuban education from a critical-reflexive position starting from the historical context in that corresponded them to live. This work has as purpose to socialize the results of investigations carried out on Ramiro War Sánchez (1880-1970), Emilio Roig de Leuchsenring (1889-1964), and Fernando Portuondo of the Grassland (1903-1975) like part of the introduction of investigation results in the pregrade.

Key words: educational historical personalities, education, teaching of the History of Cuba.

RESÚMÉ

L'introduction de résultats d'enquête de rapports, la thèse doctorale a raconté avec les études historiques - pédagogique dans he/she de Cuba autorise à prendre des pas importants en faveur d'un entraînement pédagogique plus scientifique, à l'existence cela a vérifié dans leur efficacité et avoir des possibilités de continuité, rénovation, enrichissement et réorientation du travail. Comme une route innovatrice et créative introduire des résultats d'études historiques - Pédagogiques comme partie de la formation du pregrade et le degré du diplômé ont raconté avec personnalités du siècle XX qui a contribué et ils ont donné la meilleure chose d'oui par égard pour l'éducation cubaine d'une place critique réfléchi qui commence du contexte historique dans cela a correspondu ils pour vivre. Ce travail a comme but pour socialiser les résultats d'enquêtes porté dehors sur Ramiro Guerra Sánchez (1880-1970), Emilio Roig de Leuchsenring (1889-1964), et Fernando Portuondo del Prado (1903-1975) comme partie de l'introduction de résultats de l'enquête dans le pregrade.

Mots-clé: personnalités historiques pédagogiques, éducation, apprendre de l'Histoire de Cuba.

INTRODUCCIÓN

La historia de los pueblos está indisolublemente unida a sus figuras más trascendentales, estudiar fenómenos, hechos, procesos, instituciones y el pensamiento educativo de las figuras es base principalísima para sustentar las políticas educacionales en un mundo cambiante: la Historia de la Educación en Cuba, no está exenta de ello. (Pérez, 2009, p.1)

A partir de la necesidad de rescatar el legado de personalidades e instituciones educativas como parte del patrimonio histórico- educativo de la nación cubana con vistas a preservar y rescatar su memoria histórica, se han desarrollado un conjunto de investigaciones variadas , que van desde tesis de maestría , doctorales , monografías , proyectos de investigación , libros , entre otros desde los años noventa hasta la actualidad encaminadas a este fin , esta tarea compleja , es de vital importancia como parte de la Historia de la educación cubana , además de su nivel de actualización , por cuanto contribuye al desarrollo de la cultura , enriquece el patrimonio histórico-educativo , y contribuye entre otros aspectos a elevar el desarrollo de la ciencia y su vínculo con la docencia y la práctica , además de potenciar la formación humana y humanista de diferentes generaciones de cubanos.

En la contemporaneidad en las universidades urge introducir los resultados de diferentes investigaciones de corte histórico –educativo ya sea en la docencia de pregrado como de postgrado.

En la tarea de investigación: Estudios históricos acerca de la educación y el pensamiento educativo en Cuba y Matanzas, se encuentran profesionales que han defendido tesis doctorales relacionadas con personalidades y también se han incorporado otros resultados, relacionados con diferentes aristas de personalidades:

- La filosofía de la educación en el pensamiento educativo de Ramiro Guerra Sánchez (1880-1970). Pestana, (2007).

-La obra histórico educativa de Emilio Roig de Leunsenring. (1889-1964). Quintero, (2019).

-La obra histórico Pedagógica de Fernando Portuondo del Prado (1903-1975). Rodríguez, (2018).

La introducción de estos resultados científicos condiciona el empleo de diferentes vías para la socialización de los mismos , de ahí que es propósito de este trabajo socializar los resultados alcanzados a partir de la sistematización realizada sobre Ramiro Guerra Sánchez, Emilio Roig de Leuchsenring, y Fernando Portuondo del Prado en el pregrado, la misma se ha sido construido desde la propia identidad, se sugiere que este resultado se incorpore a las disciplinas Formación Pedagógica General, Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia de Cuba (para todas las carreras que se estudian en la Universidad de Matanzas) y Práctica Laboral Investigativa en la facultad de Educación con especial énfasis en la especialidad de

Marxismo - leninismo e Historia e igualmente para la misma especialidad como parte del curso optativo de Historia de la enseñanza de la Historia de Cuba .

Se comparte que

El desarrollo educativo alcanzado por Cuba, constituye uno de los logros más importantes de la Revolución. En este empeño sobresalen de manera significativa maestros y profesores, quienes, desde escuelas y comunidades, hasta el nivel nacional, han sido ejemplos de abnegación y sacrificio. Igualmente, destacan aquellos cuyas contribuciones a la ciencia, en particular a la Pedagogía y la Didáctica, permiten identificarlos como parte del ideario educativo cubano. De ahí la necesidad de estudiar y reconocer a todos los implicados en la labor de formación del ciudadano al que aspira el país. Con este objetivo numerosas indagaciones se han dirigido al conocimiento de figuras destacadas de la educación y la pedagogía en el siglo XX, por la significación teórica y práctica de los aportes realizados (Rodríguez, 2018, p.1)

Los intelectuales e historiadores Ramiro Guerra, Emilio Roig y Fernando Portuondo vivieron todos importantes períodos de la historia de Cuba marcados por importantes acontecimientos desde finales del siglo XIX, los inicios del siglo XX, donde se destacan el nacimiento y desarrollo de la República Burguesa Neocolonial y el triunfo de la Revolución el primero de enero de 1959.

Cada cual desde el desempeño de sus funciones no dejó de criticar el lamentable estado en que se encontraba la educación en Cuba durante la República Burguesa, proponer cambios y luchar por una escuela cubana democrática, progresista y antimperialista.

Defendieron la importancia y el valor del conocimiento y la enseñanza de la Historia.

Entre las influencias que recibieron en su formación es de extraordinaria valía la obra y legado de José Martí.

Al triunfar la revolución desempeñaron disímiles funciones en aras de apoyar e impulsar las tareas convocadas y dar lo mejor de sí al nuevo proyecto “Con todos y para el bien de todos” que nació.

DESARROLLO

Se comparte el criterio de que

El estudio e investigación del pensamiento educativo cubano se hace una condición necesaria en el desempeño profesional de maestros, profesores e investigadores, y de todas aquellas instituciones encargadas de formar a niños, adolescentes y jóvenes. Su importancia se centra en el hecho de que, para solucionar científicamente los problemas actuales de la educación, es preciso conocer cómo se desarrollaron la teoría y la práctica de la enseñanza y la educación en el pasado y, por ende, cuál es la esencia y vigencia de los idearios ético-

pedagógicos que numerosas figuras legaron a la historia de la educación cubana. (Quintero, 2018, p.1)

Sin embargo: “Las investigaciones realizadas no agotan la riqueza de la tradición pedagógica nacional, pues muchas personalidades que han contribuido a la pedagogía cubana..., no han sido suficientemente estudiadas” (Palmarola, 2012, s/p)

Se coincide en que

Estas investigaciones aportan, en lo esencial, las formas de abordar el estudio de personalidades desde diferentes referentes investigativos. Unas presentan a las figuras estudiadas en su quehacer en el contexto histórico- concreto en que se desarrollaron y aportan a la historiografía del tema. Otras muestran a las personalidades que estudiaron como educadores sociales, como formadores, como maestros que hicieron una extraordinaria labor y su aporte es a la historia de la educación en Cuba. (Ricardo, 2014, s/p)

Ramiro Guerra Sánchez (1880-1970) fue uno de los educadores cubanos que, desde la óptica del liberalismo burgués de filiación positivista, luchó por fomentar una escuela cubana, democrática y progresista durante la República Neocolonial. Perteneciente al llamado “Movimiento de acción pedagógica.” (Pestana, 2007, p. 54)

Su vocación por el magisterio se desarrolló desde la adolescencia a partir de desarrollar el interés por la obra de los educadores cubanos destacados. Esto le permitió nutrirse de esa tradición progresista y conocer los métodos de enseñanza desarrollados por ellos, su concepción del hombre, su visión acerca de la teoría del conocimiento, el fin de la educación de cada época, los valores a los que se dirigió la educación del hombre, cómo debían ser las relaciones profesor-alumno, cómo se habían definido las categorías educación, instrucción, enseñanza, qué ideal del maestro concibieron, qué tipo de educación proyectaron, qué tipo de hombre era necesario educar en cada contexto histórico, entre otros elementos. Además, leía con sistematicidad los versos de poetas cubanos. Ramiro Guerra determinó la esencia que motivó el negativo papel de la escuela privada en la etapa republicana en cuanto a la formación de las nuevas generaciones.

Definió como el principal reto del sistema educativo cubano el siguiente:

El problema nacional fundamental de la generación presente, es consolidar la independencia, la libertad y la paz interior (...), para ello la escuela nacional debe cooperar a la resolución de dicho problema (...) mediante la preparación profesional

indispensable para subvenir a las necesidades de una vida que se desenvuelva en un plano superior de civilización (Guerra, 1917, pp.22-24)

Con una visión integral de la educación nacional y sus necesidades, le fue confiada en 1927 la superintendencia general de escuelas de la República de Cuba, responsabilidad en la que permaneció hasta 1930. Sin perder el interés por los asuntos históricos, y consciente de lo que representaba la publicación de temas económicos para comprender el fenómeno de la penetración imperialista en el continente americano, en ese mismo año publicó su obra *Azúcar y población en las Antillas*. (1927).

Ramiro Guerra fue identificándose con el positivismo como corriente de pensamiento predominante en la primera mitad del siglo XX en el continente americano y especialmente en Cuba. Sin embargo, su positivismo tuvo particularidades relacionadas con su filosofía de la historia, la cual tuvo un carácter objetivo.

Las décadas del 40 y el 50 fueron pródigas en su producción histórico-educativa. Aunque los textos que escribió en este período no se dirigieron a la enseñanza oficial, su carácter educativo rebasó los marcos de todo plan de estudio para dirigirse al pueblo. Su accionar se sustentó en el profundo conocimiento de los orígenes de la sociedad cubana como nación. Se dedicó a profundizar en una etapa trascendental en la conformación de la nación cubana: la lucha por la independencia. Tales son los casos de La Guerra de los Diez Años, y la *Guerra de los Diez Años, 1868-1878* (1950-1952).

En 1953 reflexionó sobre el “drama” de la escuela primaria en las primeras décadas de la república. Reconoció lo alejada que estaba la realidad cubana del sueño martiano de justicia social. Fundamentó este sentir en el trabajo que publicó con el título: *La actualidad. Nuestra deuda con José Martí*. (1953).

También dirigió sus esfuerzos a la edición de la mayor obra histórica abordada de forma colectiva en el país: la *Historia de la Nación Cubana*, (1952) elaborada en diez tomos en homenaje al cincuentenario de la fundación de la República y de la cual fue uno de los responsables principales.

El triunfo revolucionario en 1959 lo sorprendió con 78 años. Sin embargo, brindó su aporte a las tareas de organización del proceso de alfabetización y de la escuela cubana en sentido general. En los años 1959 y 1960 se desempeñó como asesor de la Biblioteca Escolar Lex,

labor que había comenzado en 1955, desde la cual colaboró en la publicación de nuevos libros de textos, adaptados a las nuevas condiciones históricas.

Su contribución al magisterio estuvo muy ligada a la historia patria. Desde la lucha por el conocimiento del origen de los procesos históricos en Cuba, contribuyó a difundir un nuevo concepto de la historia, defendido a partir del enfoque socio-económico.

En este sentido:

Poseyó una claridad muy precisa de las posibilidades cognoscitivas del hombre que le permitía entrar en los secretos de la naturaleza, a diferencia de los animales. Reconocía la forma específica de la vida del hombre en la sociedad y condenaba el parasitismo y alababa las virtudes del trabajo. La concepción evolucionista del desarrollo de la sociedad, como una forma superior según su criterio, le permitía distinguir la constante variabilidad de la sociedad y la variedad de formas en su organización. (Pestana, 2007, p.64)

En relación con la educación, afirmaba: “La educación del hombre debía cumplir un requisito: ajustarse a las necesidades de su tiempo.”(Guerra, 1906, p.35)

En tal sentido, apuntó:

Nuestro deber se halla en lo presente; las generaciones que hemos de educar son las que crecen y bullen en torno nuestro. Esforcémonos por tener como tuvieron nuestros maestros gloriosos, la visión clara y profunda de las necesidades del momento; esas son las que estamos llamados a remediar. (Guerra, 1923, p.93)

Sobre esta misma idea, reconoció: “La única manera cierta de contribuir eficazmente a allanar el camino y a preparar días mejores a los que han de seguirnos, estriba precisamente en cumplir con devoción y firmeza las obligaciones del momento.” (Pestana, 2007, p. 87)

Concibió... una enseñanza de la historia de Cuba en la que “El cubano que llega a conocer la historia (...) se sabe fuerte y digno, en sus obras y en su derecho, y aprende a estimar a los suyos, y a pensar con respeto en las cosas de su país”. (Guerra, 1922, p. 7)

La obra educativa de Ramiro Guerra, aun cuando es necesario continuar profundizando en sus aportes al pensamiento educativo cubano, ha formado parte de las investigaciones histórico- educativas desarrolladas en los últimos años en el país. Sus aportes han sido analizados en obras como *La lucha del pueblo cubano por una escuela cubana, democrática y progresista en la república mediatizada* (1995), de Rolando Buenavilla y *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba* (1996), de Justo Chávez, entre otras.

Emilio Roig de Leuchsenring (1889-1964), desde su labor como historiador, le atribuyó siempre un lugar preponderante a la educación del pueblo cubano, ya fuese por la vía escolarizada o través de la influencia de las diversas instituciones sociales.

Su pensamiento partió siempre de Martí. Sus direcciones fueron martianas. De Martí tomó sus preferencias por los humildes y por los niños. De Martí arrancó su interpretación de la historia de Cuba y la constante vigilancia sobre sus destinos históricos. Al respecto sostuvo que

...en la obra de Martí se encuentra veta riquísima e inagotable de consejos, advertencias, prédicas, admoniciones y previsiones que parecen, los son en realidad, hechas más que para su época y los hombres y los problemas de su tiempo, para la República.... (Roig, 1942, p.373)

La revalorización de la historia de Cuba, como aporte de la obra histórico-educativa de Emilio Roig de Leuchsenring, se concreta además en varias tesis que defendió, entre las que se destacaron las siguientes:

- A ningún alzamiento en particular le correspondía el mérito de capitalizar el 24 de febrero de 1895. Acerca de la correcta denominación de la revolución independentista iniciada ese día, escribió: “La guerra de independencia de 1895 no puede denominarse ni de Bayate, ni de Ibarra; sino simplemente Guerra de Independencia de 1895... y por su contenido ideológico: Revolución de Martí.” (Roig, 1945, p.15)
- Sostuvo con vehemencia la continuidad histórica de las guerras de independencia, a las cuales consideró un solo proceso histórico.
- Una de sus ideas más emblemáticas fue la convicción profunda de que Cuba no debía su independencia a los Estados Unidos.
- Abogó por la denominación de Guerra Hispano-cubanoamericana a la contienda que comenzó con la intervención de Estados Unidos en la guerra de independencia.
- Por último, valoró que la República Burguesa había mantenido intactos los vicios, immoralidades y problemas de la Cuba colonial.

Es importante resaltar “La labor de educación patriótica y antimperialista desarrollada por Roig tuvo en su desempeño como Historiador de la Ciudad de La Habana el principal asidero.” (Quintero, 2019, p.71)

Su aporte en la defensa de la escuela cubana se manifestó en su preocupación por la enseñanza de la historia de Cuba.

Del pensamiento de Emilio Roig, en relación con la enseñanza de la Historia se enfatiza “...lo primero que debe saber el niño, en todas las categorías de enseñanza, es la historia de su país...”. (Roig, 1957, p.124)

El interés por la escuela cubana también se reveló en la aplicación práctica de los resultados investigativos como historiador. Entre las diversas acciones prácticas desarrolladas por Emilio Roig y que forman parte esencial de su obra histórico-educativa está la participación en la Campaña “Por la Escuela Cubana en Cuba Libre”.

La Campaña “Por la Escuela Cubana en Cuba Libre” defendía la impartición de asignaturas tales como Historia de Cuba; Geografía de Cuba; Cívica; Constitución y Literatura Cubana; materias todas imprescindibles para la formación de un ciudadano patriota y defensor de su historia. ...el aporte de Emilio Roig de Leuchsenring al conocimiento de la historia del pensamiento pedagógico cubano no ha sido valorado lo suficiente dentro de los análisis acerca de la significación y valor de su obra histórico-educativa, pues ha quedado opacado por su gigantesca bibliografía relativa al proceso histórico cubano, entre los que se destacan sus textos antimperialistas. (Quintero, 2019, pp.109-110)

Para realizar una adecuada valoración de la significación pedagógica que poseen los aportes de su obra histórico-educativa para la educación cubana, es necesario tener en cuenta aquellos aspectos que signaron toda su labor, entre ellos:

El valor de su obra intelectual en la formación patriótica, antimperialista y revolucionaria de varias generaciones de cubanos, las contribuciones que realizó al estudio de la historia nacional y de la obra de los fundadores, especialmente de José Martí, la defensa de las causas más justas, con plena confianza en el triunfo de las ideas progresistas, el reconocimiento del papel de las ciudades como lugares que tienen un gran peso en la historia de los acontecimientos, la concepción del patrimonio como un factor de identificación cultural y patriótica.

Fernando Portuondo del Prado (1903-1975). Tuvo una amplia producción teórica de interés para la historia de la educación y la pedagogía en Cuba, en particular para la didáctica de la historia. Sobresalen los textos Historia de Cuba (1941) y Estudios de historia de Cuba (1973), entre otras obras, junto a una sistemática labor como profesor. Este desempeño evidenció potencialidades educativas que le permitieron ejercer una influencia positiva en estudiantes, trabajadores e intelectuales. La misma fue genuina continuadora del pensamiento y las ideas pedagógicas del siglo XIX, lo cual se sustentó en la importancia de la educación para la formación del ser humano y el conocimiento de su pasado histórico. Además, mediante ella defendió la importancia de una educación científica acorde a los avances.

Una palpable influencia ejerció en su obra histórico-pedagógica la vida e ideario de José Martí, al cual calificó de “...hombre extraordinario...” (Portuondo, 1973, p.120) y “fundador” (Portuondo, 1973, p.122), quien “...desde sus días de estudiante fue maestro. Y no cesó de serlo nunca.” (Portuondo, 1973, p.305). “Otros pensadores de influencia notable en él fueron los pedagogos Enrique J. Varona y Alfredo M. Aguayo”. (Rodríguez, 2018, p.36)

La influencia de la obra histórica de Ramiro Guerra, al cual consideró su maestro, fue evidente. A él le debió la iniciación como profesor universitario y la colaboración en la redacción de planes de estudio de la enseñanza primaria, puestos en vigor en 1927.

La fraternal amistad con Emilio Roig se expresó en el esfuerzo conjunto por transformar la enseñanza de la historia de Cuba, el cuidado del patrimonio, la superación de los maestros, la impartición de ciclos de conferencias y cursos sobre temas históricos y actividades cívico-patrióticas, ya fuera mediante la Sociedad Cubana de Estudios Históricos Internacionales o en los Congresos Nacionales de Historia, entre otras actividades de la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana

En Portuondo primó además el amor por Cuba, por encima de todas las cosas. Este sentimiento le fue inculcado por la familia, el entorno de nacimiento y el contexto de vida. Esta influencia, a más de cuatro décadas de su desaparición física aún es palpable cuando se profundiza en la obra y en el ejemplo que representa su vida. Al respecto aseveró Olga Cabrera: “El gran amor a Cuba explica su total entrega a la Revolución.” (Cabrera, 1982, p. XXIII)

En la contribución de Fernando Portuondo a la educación cubana como historiador, se incluyen los conocimientos históricos aportados a la enseñanza de la historia desde la labor investigativa, para determinar cuáles fueron algunos de estos conocimientos se asumieron los siguientes criterios específicos:

- Los que son resultados de investigaciones para rectificar errores históricos y fueron divulgados a partir de artículos, trabajos presentados en eventos, conferencias, entre otras vías.
- Los relacionados con acuerdos aprobados en los Congresos Nacionales de Historia y por la Sociedad Cubana de Estudios Históricos e Internacionales, a los cuales dio cumplimiento de alguna forma.

Y como criterio generalizador la presencia, de alguna manera, en el libro *Historia de Cuba* (1941), lo cual permite considerar en qué forma se adaptaron a la enseñanza.

Sobre la enseñanza de la Historia de Cuba denunciaba de manera crítica:

...desde 1915 la Historia de Cuba figura en los cursos de estudios de las Escuelas Normales; pero su posición allí siempre ha sido accesoria, con tan reducido tiempo en el horario que los normalistas se gradúan sin poseer un conocimiento de la materia más cabal y profundo que el adquirido en la enseñanza primaria. Cosa análoga ocurre en los establecimientos de educación profesional y vocacional fundados contemporáneamente o con posterioridad a las Normales. (Portuondo, 1943, p.141)

Desde el punto de vista pedagógico realizó una defensa de la enseñanza de la historia de Cuba con una posición nacionalista y antimperialista, de acercamiento al marxismo, en crítica contra el verbalismo y el reduccionismo de la enseñanza. (Rodríguez, 2018, p. 94)

De ahí que expresaba:

O se amplían los estudios de Historia de Cuba, o seguirá siendo privilegio de grupos minoritarios —historiadores, profesores de letras y autodidactas— el conocimiento más o menos perfecto de cómo y cuándo vinimos los cubanos a ser lo que somos. (Portuondo, 1973, p.317)

Para divulgar la historia con sistematicidad aprovechó los medios de comunicación existentes. Mediante ellos dio a conocer aspectos relevantes de la historia universal y de Cuba, con el fin de instruir, educar y desarrollar la cultura histórica de los cubanos. Para cumplir ese objetivo utilizó diferentes vías: el desempeño docente, la participación en diferentes instituciones, los eventos científicos, las publicaciones y las conferencias, charlas e intervenciones en la radio, los actos conmemorativos y la televisión

Fernando Portuondo legó a la posteridad una obra histórico-pedagógica que contribuyó sólidamente a la formación de la conciencia nacional patriótica y revolucionaria de los cubanos. En sus escritos se evidencia el amor y defensa de la historia de Cuba, la justicia social y la certeza y confianza en un futuro mejor, idea concretada con el triunfo revolucionario.

Se comparte que:

En la obra histórico-pedagógica de este historiador y maestro cubano, se reveló la finalidad de comprender los hechos del pasado y educar a las nuevas generaciones en el conocimiento de los mismos. Forma parte del legado de quienes como él, al triunfar la Revolución, se entregaron por entero a esta causa, permanecieron y contribuyeron a desarrollar la obra educacional del pueblo cubano. (Rodríguez, 2018, p. 94)

A partir de la sistematización realizada se sugieren algunas acciones a realizar con la información que en la docencia de pregrado como parte de la introducción de resultados.

Las acciones planteadas se recomiendan que sean aplicadas tal y como se explican, pero fácilmente adaptables a situaciones concretas en diferentes contextos de aprendizaje. Es conveniente que el profesor las haga suyas.

1. Construir un eje cronológico en formato digital a partir de las etapas de estudio de la Historia de Cuba donde se siga la evolución de cada una de las personalidades abordadas, deben dar una explicación breve de algunos de los cambios producidos en las referidas etapas.

2. Los alumnos deben seleccionar entre 5 y 10 imágenes de la situación de la educación en Cuba durante la República Burguesa y las primeras décadas de la revolución para caracterizar la situación de la misma y demostrar su evolución a partir de las etapas históricas que se vayan trabajando en clase.

– Deben hacer una presentación con diapositivas donde se incluya cada etapa y sus hitos más importantes, se trata de un trabajo acumulativo que puede desarrollarse a lo largo de todo el semestre.

3. Realizar una investigación a partir de fuentes primarias donde se argumente la labor realizada por Ramiro Guerra, Emilio Roig, Fernando Portuondo, en aras de transformar la realidad educativa que conocieron.

4. Elaboración de noticias, reportajes históricos – pedagógicos e índices temáticos, donde los alumnos deben escribir noticias, reportajes y elaborar un índice que permitan analizar el panorama educativo de Cuba para analizar aspectos de vida cotidiana y de personalidades de la educación que mediante el desempeño de su labor pedagógica contribuyeron a afianzar la identidad nacional, en el caso del índice debe contener aquellos artículos y /o escritos donde reflejaron cuestiones sobre la situación de la educación en el país.

5. Búsqueda y selección de información para elaborar de forma creativa datos biográficos de personalidades representativas del siglo XX cubano desde el nivel local hasta el nacional. Seleccionada la personalidad a conocer, el alumno debe buscar información sobre su vida, sus actividades, sus aportaciones a la educación y la pedagogía.

– Se les sugerirá diferentes formas de hacerlo: una carta que escribe la personalidad a alguien, una especie de memoria de vida o de historia de vida, una entrevista imaginaria de un periodista, un discurso de homenaje. No debe necesariamente abarcar toda su vida se sugiere centrarse en un período determinado de la misma. Sugerencias para su realización: Es conveniente que al menos consulten en varias de fuentes de información para que puedan seleccionar datos y organizarlos de forma personal. A partir de lo recopilado puede elaborar un dossier.

6. Elaboración en formato digital de un índice temático de los trabajos de cada una de las personalidades vinculados a la educación y la enseñanza de la historia.

CONCLUSIONES

Los historiadores Ramiro Guerra, Emilio Roig y Fernando Portuondo dedicaron y entregaron los mejores esfuerzos a la educación de varias generaciones de cubanos. Sus respectivas obras se identifican por el amor hacia Cuba, la preocupación por transformar la educación, historia y su enseñanza, así como la necesidad de hacer comprender en el contexto escolar cómo cuidar el patrimonio histórico –material e inmaterial- de la nación, como alternativa permanente para el desarrollo de la educación patriótica de los cubanos.

La sistematización realizada como parte de la introducción y socialización de diferentes resultados científicos de investigación permite en el pregrado que los alumnos adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores, se suscite a partir de situaciones o ambientes de aprendizaje, el trabajo en equipo, aporta vías para descubrir y difundir el conocimiento, aprovechar el potencial educativo de las nuevas tecnologías, al vincular modos creativos de saberes, aprendizajes e innovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buenavilla, R. (1995). *La lucha del pueblo por una escuela cubana, democrática y progresista en la república mediatizada*. La Habana: Pueblo y Educación.

Cabrera, O. (1982). “Prólogo”. En *Carlos Manuel de Céspedes. Escritos*, compilado por Fernando Portuondo del Prado y Hortensia Pichardo Viñals. Tomo I. p.VII-XXIV. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales.

Chávez, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Guerra, R. (1906). Un ensayo de coeducación. En *Cuba Pedagógica*. La Habana, 10 de jul.

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

- Guerra, R. (1917). *Fines de la educación nacional*. La Habana: Ed. La Propagandista.
- Guerra, R. (1922). *Historia de Cuba. Escuelas Primarias Superiores, Preparatorias y Normales*. La Habana: Librería Cervantes.
- Guerra, R. (1923). “Camino de la escuela”. En: *La defensa nacional y la escuela*. La Habana: Lib. Cervantes. pp. 192-197.
- Guerra, R. (1923b). “Los deberes de los nuevos maestros”. En: *La defensa nacional y la escuela*. La Habana: Lib. Cervantes. p.93.
- Guerra, R. (1923c). “El ejemplo de un gran pueblo”. En: *La defensa nacional y la escuela*. La Habana: Lib Cervantes. pp. 161-169.
- Guerra, R. (1923d). “El maestro y la república”. En: *La defensa nacional y la escuela*. La Habana: Lib. Cervantes. pp. 181-183.
- Guerra, R. (1923e). “La enseñanza viviente de la historia patria”. En: *La defensa nacional y la escuela*. La Habana: Lib. Cervantes. pp. 9-11.
- Guerra, R. (1927a). *Nociones de Historia de Cuba*. La Habana: Editora Cultural S.A.
- Guerra, R. (1927b). *Azúcar y población en las Antillas*. La Habana: Imp. El Siglo XX.
- Guerra, R. (et.al). (1952). *Historia de la nación cubana*. La Habana: Ed. Historia de la Nación Cubana. 10 tomos.
- Guerra, R. (1953). *La actualidad. Nuestra deuda con José Martí*. 9-ene.
- Palmarola, N. (2012). *El pensamiento pedagógico de Juan Marinello*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, Matanzas.
- Pérez, S. D. & otros. (2009). *Figuras representativas del pensamiento educativo cubano: una alternativa para su estudio*. UCP Félix Varela, Villa Clara.
- Pestana, Y. (2007). *La filosofía de la educación en el pensamiento educativo de Ramiro Guerra Sánchez (1880–1970)*. Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Instituto Superior “Enrique José Varona”, Ciudad de la Habana.
- Portuondo, F. (1941). *Curso de Historia de Cuba de acuerdo con el nuevo programa oficial de la materia en los institutos*. La Habana: Edit. Minerva.
- Portuondo, F. (1943). “El tiempo y el programa de Cuba en los institutos”. En: *Estudios de historia de Cuba*. pp.315-321. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales.

- Portuondo, F. (1973a). "La enseñanza secundaria en los primeros cincuenta años de república". En: *Estudios de historia de Cuba*. pp.322-343. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales.
- Portuondo, F. (1973b). *Estudios de historia de Cuba*. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales.
- Quintero, Y. y Martínez, L. E. (2017). "La obra histórico-educativa de Emilio Roig de Leuchsenring". Atenas. Vol. 2 Nro. 38 Año: 2017. 15 de mayo. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/297/487>
- Quintero, Y (2019). *La obra histórico educativa de Emilio Roig de Leunsenring. (1889-1964)*. Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas.
- Ricardo, M. A. (2017). Acerca del estudio de aportes de educadores cubanos y del Dr. Fernando Vecino a la educación y educación superior cubana. En: Revista N°26 "Sociología Y Educación"
- Rodríguez, P. y Pestana, Y. (2017) "La obra histórico-pedagógica de Fernando Portuondo del Prado", Atenas. Vol. 2 Nro. 38 Año: 2017. 15 de mayo de 2017. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/297/487>
- Rodríguez, P. O. (2018). *La obra histórico Pedagógica de Fernando Portuondo del Prado (1903-1975)*. Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas.
- Roig, E. (1941a). *Por la escuela cubana en Cuba libre*. La Habana.
- Roig, E. (1941 b). Declaración de Principios de la Comisión Organizadora "Por la Escuela Cubana en Cuba Libre". [Mecanuscrito]. Papelería del Despacho de Oficina del Historiador de La Habana.
- Roig, E. (1942). La República de Martí. *Colección Histórica Cubana y Americana*. La Habana
- Roig, E. (1945). El Cincuentenario del 95. *Cuadernos de Historia Habanera* 29. La Habana: Oficina del Historiador de la Ciudad.
- Roig, E. (1952). La lucha cubana por la República, contra la anexión y la Enmienda Platt. *Colección Histórica Cubana y Americana*. La Habana
- Roig, E. (1957). "Superemos la agudísima crisis de patriotismo que padece nuestra República". En: *La lucha por la independencia de Cuba*. Duodécimo Congreso

Nacional de Historia. Cuadernos de Historia Habanera 63. La Habana: Oficina del Historiador de la Ciudad.

LA RELACIÓN DE JOSÉ MARTÍ CON MATANZAS Y LOS MATANCEROS

Autora: Dr. C. Milagros Padrón Ramos.⁶⁰

RESUMEN

José Martí Pérez dedicó todos sus esfuerzos a la lucha por liberar a la patria del colonialismo español y dejó clara su previsión sobre el peligro que representaban los Estados Unidos para Cuba y América, aspectos que tienen vigencia en la actualidad.

Durante su infancia y en distintos momentos de su existencia, así como en sus actividades revolucionarias, tuvo contacto con Matanzas y conoció a muchos de los hijos de esta región con los que se identificó y les brindó su amistad. Contó con ellos para preparar e iniciar la Guerra Necesaria. Admiró y emitió su opinión sobre ilustres personalidades de este territorio. También están presentes los matanceros en su epistolario, escritos, así como en sus concepciones políticas.

Es objetivo de esta ponencia demostrar las relaciones de José Martí con Matanzas y los matanceros y el lugar importante que ocuparon en los diferentes momentos de su fecunda vida.

Palabras clave: matanceros, revolucionarios, sentimientos, humanismo, relación afectiva

ABSTRACT

José Martí Pérez focused all efforts to the struggle to free his fatherland from the Spanish colonialism. He also foresaw the danger that represented the United States for Cuba and Latin-America. This has relevance nowadays.

During his childhood and in other moments of his life, as well as in his revolutionary campaigning, he visited Matanzas and met many illustrious sons of this province to whom

⁶⁰[orcid.org /0000-0002-7830-4042](https://orcid.org/0000-0002-7830-4042) Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Auxiliar del Departamento de Historia y Marxismo-Leninismo de la Universidad de Matanzas. Pertenece al Proyecto de investigación: La historia local para promover la matancericidad. Programa educativo para las escuelas primarias del Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas. milagros.padron@umcc.cu

he identified and befriended. He received their support to prepare and start the Necessary War. He admired and commented on their contribution to the territory. Matanceros are also present in his letters, writings and political theories.

The main objective of this work is to show the relationship of Jose Martí, Matanzas province, and matanceros and the important place that they had throughout his prolific life.

Key words: matanceros, revolutionary, sentiment, humanism, relationships

RÉSUMÉ

José Martí Pérez a consacré tous ses efforts à la lutte pour libérer la patrie du colonialisme espagnol et a fait part de ses prévisions sur le danger que représentaient les États-Unis pour Cuba et l'Amérique, aspects qui sont en vigueur aujourd'hui.

Durant son enfance et à différentes époques de son existence, ainsi que dans ses activités révolutionnaires, il a eu des contacts avec Matanzas et a rencontré de nombreux enfants de cette région avec lesquels il s'est identifié et s'est lié d'amitié. Il comptait sur eux pour préparer et déclencher la guerre nécessaire. Il admirait et exprimait son opinion sur les personnalités illustres de ce territoire. Les Matanzas sont également présents dans leurs lettres, leurs écrits, ainsi que dans leurs opinions politiques.

L'objectif de cette présentation est de démontrer les relations de José Martí avec Matanzas et les habitants de Matanzas et la place importante qu'ils occupaient dans les différents moments de sa vie fructueuse.

Mots clés: Matanzas, révolutionnaires, sentiments, humanisme, relation affective

INTRODUCCIÓN

José Martí, quien dedicó por entero su vida a la ardua tarea de luchar por la independencia de Cuba tuvo siempre un sentimiento de profundo amor hacia sus seres queridos manifestado desde su infancia y hasta los momentos finales de su caída en combate.

Formaron parte de estas relaciones afectivas sus contactos con los matanceros durante su infancia y en la preparación de la Guerra de 1895. Conoció a muchos de los hijos de esta región, con los que se identificó y les brindó su amistad y con muchos de ellos contó para preparar e iniciar la Guerra Necesaria.

También admiró y emitió su favorable opinión sobre ilustres personalidades del territorio. En su epistolario y escritos siempre hubo un espacio para los matanceros. Este sentimiento de amor y humanismo Martí lo tuvo presente en su vida para los que lo rodeaban y forman

parte de sus concepciones políticas. Esto se expone, sobre todo, en documentos escritos que demuestran la veracidad histórica del tema.

Es objetivo de esta ponencia demostrar las relaciones de José Martí con Matanzas y los matanceros y el lugar importante que ocuparon en los diferentes momentos de su fecunda vida.

DESARROLLO

La primera relación de José Martí con Matanzas se produjo cuando en 1862 su padre Mariano Martí fue nombrado responsable de la Capitanía de tercera clase de la jurisdicción de Colón, Hanábana, en Matanzas. Martí de solo nueve años fue con él y se convirtió en una especie de secretario ayudándole en la escritura de documentos oficiales y en llevarle los libros de la capitanía que se extendía por una comarca casi desierta. En la demarcación había 893 esclavos y 344 semilibres.

En este lugar, escribió el 23 de octubre, de ese mismo año, una hermosa carta a su madre, considerada el primer documento escrito por él que se conoce. En él se refiere al lugar y su naturaleza, al caballo que monta y al gallo que le regalaron a los que cuida con esmero y otras cuestiones propias de su edad. (Martí, 2016. p.9).

El niño Martí se enfrentó por primera vez a la naturaleza pura del campo, paseó mucho a caballo, se relacionó con los negros a los que les hacía cuentos convirtiéndose así en su primer auditorio. Todo hace suponer que debe haber visto algún cargamento clandestino de esclavos y a un negro colgado en el monte, como después reflejó en el poema XXX de sus Versos Sencillos.

Pasó las navidades y el fin de año en La Habana, donde su madre Leonor persuadió a Mariano, de que era necesario que el niño siguiera en su escuela, por lo cual solo regresa a Hanábana en el verano de 1863, para una segunda estancia corta. (Ruiz, s/f, p.5)

Poco después, al renunciar Mariano Martí a su cargo y hacer la denuncia de lo que ocurría en el lugar, marcharon a Belice, Honduras Británicas, donde permanecieron un tiempo y regresaron a Cuba (Cruz, 2007. p. 99)

Al estallar la Guerra independentista en 1868, expresó sus primeros y argumentados criterios anticolonialistas y patrióticos en sus escritos iniciales: El Diablo Cojuelo, en el que publicó “Abdala”, el periódico estudiantil Patria Libre y en el periódico manuscrito El Siboney, en el cual publicó el Soneto ;10 de octubre!). El 4 de octubre de 1869 fue acusado

junto a Fermín Valdés Domínguez de escribir una carta a Carlos de Castro y Castro, ex alumno de Mendive, por haberse incorporado al cuerpo de voluntarios.

Fermín fue condenado a seis meses de arresto, pero el día 21 de ese mes, Martí ingresó a la cárcel para cumplir seis años de presidio político. Posteriormente, el 4 de abril lo enviaron a la Primera Brigada de Blancos, con el número 113 y fue destinado a realizar trabajos forzados en las Canteras de San Lázaro, (actualmente en Centro Habana). En octubre, gracias a las gestiones de sus padres, fue trasladado por indulto a Isla de Pinos (hoy Isla de la Juventud). Allí vivió en la casa de José María Sardá en la finca El Abra en Nueva Gerona, hasta el 18 de diciembre en que regresó a La Habana con el objetivo de marchar deportado a España, lo cual ocurrió el 15 de enero de 1871.

Durante su estancia en ese país cursó sus estudios universitarios y realizó importantes publicaciones, se trasladó en 1875 al encuentro de su familia en México, donde residió un tiempo.

Se encontraba en Guatemala en 1878, cuando finalizó la Guerra de los Diez Años en Cuba y no encontró causa que justificara el contenido de lo pactado en El Zanjón que dio término a la contienda sin lograr la total independencia ni la abolición de la esclavitud. Decidió regresar para comprobar personalmente el alcance de lo ocurrido. Entre fines de julio y agosto se dirigió a Honduras para abordar el vapor Nuevo Barcelona que lo traería de vuelta a su patria.

En suelo cubano, continuó siendo víctima del poder colonial, le impidieron ejercer como abogado por no tener el título que lo acreditaba como licenciado en Derecho Civil y Canónico, a pesar de que ante las autoridades competentes presentó la certificación de estudios cursados en la metrópoli. Trabajó en los bufetes de Nicolás Azcárate y de Miguel F. Viondi, como pasante, y le permitieron realizar trabajos relacionados con su especialidad. En este último encuentra el espacio adecuado para realizar sus labores conspirativas junto al matancero Juan Gualberto Gómez, con quien tuvo una estrecha amistad y llegó a llamar “mi hermano mulato”.

El 22 de enero de 1879 pronunció un discurso de homenaje al fallecido dramaturgo, poeta y maestro cubano, Alberto Torroella, quien vivía en México a la llegada de Martí en 1875 y se hicieron amigos. Una reseña de este acontecimiento, fue publicado el día 26 en el Diario de Matanzas, dirigido en esos momentos por su antiguo maestro Rafael María de Mendive,

radicado en la ciudad matancera entre 1878 y 1879. Es la primera referencia pública de Martí en Matanzas. (González, 2001.p.16)

El 1º de julio de 1879, en la sociedad yumurina Talía (antecesora de El Ateneo) se realizó una velada para recaudar fondos con vistas a la edición de las obras de Torroella, su secretario Gabriel de Castro Palomino, leyó otro discurso que diera Martí en el Liceo de Guanabacoa, en homenaje al citado poeta. Ya había sido publicado en el aludido periódico yumurino, una nota escrita por Martí pidiendo esa colaboración, que permitiría, además, ayudar a la viuda e hijos del occiso.

En septiembre de 1879 fue descubierto en la localidad matancera de Manguito, en el actual municipio Calimete, un alijo de armas destinadas al ingenio La Vega propiedad de Tirso Mesa, este incidente hizo ampliar la vigilancia de las autoridades españolas sobre los supuestos revolucionarios. (González, 2001, p. 18). A consecuencia de este hecho y la relación de Martí fue detenido el día 17 de ese mes en su casa de Amistad No. 42 entre Neptuno y Concordia, en La Habana.

Se le acusó de conspirar con Juan Gualberto Gómez y otros luchadores independentistas. El gobierno español intentó presionarlo a retractarse públicamente para obtener el perdón, lo cual no aceptó y a pesar de no tener pruebas suficientes en su contra, se produjo su segunda deportación a España el día 25. De España se fugó y regresó a Estados Unidos en 1880 y siguió conspirando en el Comité Revolucionario Cubano de Nueva York, dirigido por Calixto García, quien a su vez lo dejó al frente de dicho comité cuando vino a Cuba a incorporarse a la llamada Guerra Chiquita, efectuada entre agosto de 1879 y diciembre de 1880.

En la preparación de la Guerra Necesaria (1895-1898), su favorable opinión acerca del trabajo revolucionario que se realizaba en la provincia de Matanzas, se lo hace saber indistintamente a los jefes de Cuba. Los matanceros se ganaron toda su confianza y esto se refleja en las cartas que envió a patriotas como Serafín Sánchez, Máximo Gómez y Enrique Collazo, entre otros, refiriéndose a ellos y su arduo trabajo revolucionario.

A Serafín Sánchez, le escribe: “Matanzas depurada y satisfecha, y con obligaciones de la más alta importancia...” (Martí, 1964, OC T II, p. 357). De la misma forma lo hace con Máximo Gómez, al que le expresa que en Matanzas un grupo de lo mejor de la ciudad está comunicado con los otros pueblos de la provincia y le manifiesta el júbilo que siente por

eso. (Martí, 1964. OC T II, p. 389). A Collazo le manifiesta cómo los matanceros piden armas. Se puede apreciar, en diferentes cartas, su preocupación por la organización de este territorio, su confianza en ellos y el temor a alguna indiscreción producto de la inexperiencia militar.

En este contexto se entrevistó con el revolucionario y médico matancero Pedro Betancourt, que lo visitó en 1894 para informarle directamente lo que se había hecho en Matanzas y la necesidad de obtener recursos, Martí le dio las instrucciones pertinentes.

A principios de 1895, el ambiente en Cuba era francamente insurreccional. El fracaso del Plan Fernandina, al incautar las autoridades estadounidenses las armas de la expedición que organizó José Martí para reiniciar la Guerra Necesaria, lejos de amilanar a los independentistas, levantó el espíritu revolucionario.

El 29 de enero de 1895, Martí convocó a José María (Mayía) Rodríguez, en quien Máximo Gómez había delegado su autoridad y poder expresos, y a Enrique Collazo para valorar las noticias e informes recibidos de Cuba. Los reunidos coincidieron en la necesidad de impartir cuanto antes la Orden de Alzamiento, la cual redactó el Héroe Nacional de Cuba y suscribieron los tres. En ella, se autorizaba: "... el alzamiento simultáneo, o con la mayor simultaneidad posible, de las regiones comprometidas (...) durante la segunda quincena, no antes del mes de febrero..." (Martí, 1975. pp. 41-42)

Se le envió esta decisión al matancero Juan Gualberto Gómez en los primeros días de febrero de 1895, en su condición de Delegado del Partido Revolucionario Cubano (PRC) en Cuba y en él a todos los grupos de Occidente, con copias para los otros patriotas de las diferentes regiones.. Pedro Betancourt recibió la orden de dirigirse a Las Villas para entregarle las instrucciones a Francisco Carrillo y el joven estudiante matancero Tranquilino Latapier partió rumbo a Oriente a encontrarse con Guillermo Moncada, con la advertencia precisa de que solo después de obtener la conformidad del general santiaguero, podía trasladarse hacia Manzanillo para ver a Bartolomé Masó.

Todo lo referenciado demuestra las relaciones que tuvo durante su vida Martí con Matanzas y los matanceros y cómo confió en ellos para la guerra. También realizó importantes consideraciones en relación a personalidades de ese territorio que demuestra su conocimiento y / o relación con ellos.

Calificó a los Gener y los Guiteras, "... padres de Matanzas". (Martí, 1975, OC TV, p.282, a José White, como célebre violinista, en la Revista Universal, en México, el 25 de mayo de 1875, escribió: "White no toca, subyuga: las notas resbalan en su cuerda, se quejan, se deslizan como sonarían perlas cayendo. Cuanto quepa de alabanza, White lo merece. Cuanto de arte quepa, White lo tiene".

A su amigo, el reconocido cirujano-oftalmólogo Juan Santos Fernández Hernández, natural de Alacranes en el actual municipio Unión de Reyes, le confió los cuidados de la vista de su madre y le escribió en 1894:

"... Sé lo que haces por mi madre, y lo que vas a hacer. Trátamela bien, que ya ves que no tiene hijo. Al que le dio la naturaleza está empleando los últimos años de su vida en ver cómo salva a la madre mayor..." (Jiménez, 2005. p.18)

Con motivo de la celebración del Congreso Panamericano de Medicina, en Washington, en septiembre de 1893, expresó sobre Juan Guiteras y el médico Ramón Luis Miranda:

"... y el alma de él acaso sea Juan Guiteras, uno de los tres médicos que en los Estados Unidos ilustran este nombre criollo. Los Guiteras son hombres de veras... El de Miranda es mérito tranquilo, que dura y se reconoce".

En este caso, Mirandasu amigo personal que lo atendió por sus dolencias físicas, había sido seleccionado como Secretario de la Sección de Patología Interna en ese congreso.

En el periódico Patria se refiere en muchas oportunidades a matanceros como:

Eleuterio (Tello) Lamar, joven patriota matancero fusilado por las autoridades españolas el 24 de diciembre de 1869 en Matanzas. Sobre él escribió en Patria el 30 de abril de 1892, en ocasión de la fundación de un Club con su nombre: "Los muertos, no son más que semillas, y morir bien es el único modo seguro de seguir viviendo, como Tello Lamar vive, que tenía en el corazón criollo ... toda la rebeldía de la isla..." (Martí, 1964, OC TI, p.48)

De Nicolás Heredia, novelista, cubano de adopción que residió la mayor parte de su vida en Matanzas, Martí escribió en el periódico Patria, el 9 de julio de 1892:

"Está entre nosotros... el señor Nicolás Heredia... Patria, que tiene para todo buen cubano lugar en su corazón, da la bienvenida cordial al orador que ante todo quiere la dignidad de su pueblo, al escritor correcto y caballero irreprochable..."

Heredia fue fundador de El Diario de Matanzas, colaborador de variadas revistas de Cuba, se trasladó a Estados Unidos uniéndose a los dirigentes revolucionarios entre los cuales se relacionó con Martí y para él escribió en el Periódico Patria y pronunció discursos.

El matancero Eusebio Guiteras Font conoció a Martí durante su estancia en Estados Unidos y fue su activo colaborador. Al morir en Filadelfia el 24 de diciembre de 1893, a este educador notable y prestigioso para Matanzas, Cuba y el mundo, Martí le dedicó un artículo en el periódico Patria en el cual lo consideró un ejemplo de educador cubano y lo calificó como “...el matancero amado...el maestro de la leyenda” al que “...su pueblo le debió la luz y virtud y lo tiene en el corazón...” (Martí, 1963, p. 271, OC t III)

Es de suponer que entre los libros que en su infancia leyera el Héroe Nacional de Cuba, se encontraban los Libros de Lectura de Eusebio Guiteras, por ser utilizados en las escuelas públicas y privadas de esa época. Al respecto expresó en ese artículo de Patria “...en sus libros hemos aprendido los cubanos a leer...” y apuntó “...la misma página serena de ellos y su letra esparcida, era como una muestra de su alma ordenada y límpida: sus versos sencillos, de nuestros pájaros y nuestras flores, y sus cuentos sanos, de la casa y la niñez criollas, fueron para muchos hijos de Cuba, la primera literatura y fantasía. (Martí, 1963, p. 270. OC t III).

Es evidente que los conocimientos que obtuvo el niño Martí en los libros escritos por este maestro matancero influyeron en su vida fomentando su amor a la Patria. Por su contenido de cubanía y amor a la patria, las autoridades coloniales españolas prohibieron su uso en las escuelas cubanas, sobre todo a partir del estallido independentista de 1868.

La influencia de Martí entre los matanceros trascendió a su muerte, algunos ejemplos que lo evidencian son:

- El 24 de diciembre de 1898 reunidos los concejales en la Casa Consistorial de Hato Nuevo, aprobaron por unanimidad la propuesta del alcalde Don Enrique González de sustituir los nombres del ayuntamiento de Guamutas y pueblo de Hato Nuevo por el de Martí en honor al insigne patriota y Héroe Nacional de Cuba. El Municipio Martí, su nombre es el primer homenaje oficial que se le hace al Apóstol después de su caída en combate.

- El 28 de enero de 1909 en el actual Parque de La Libertad. ML de la ciudad de Matanzas, se inauguró el Monumento a José Martí, gracias a la labor que desde 1905 llevaba a cabo

Ramón Luis Miranda Torres, quien concibió el proyecto para honrar y perpetuar la memoria del Apóstol de la independencia de Cuba. Entre los miembros de la Comisión organizadora se encontraban Gonzalo de Quesada, uno de los fundadores del Partido Revolucionario Cubano en Tampa y Cayo Hueso, secretario de la Delegación del Partido y el poeta Bonifacio Byrne.

En este sitio se implantaron las artísticas figuras, traídas desde Italia donde se esculpieron y fundieron. Ese día se dieron cita en el centro del parque personalidades de la época, entre ellas el Mayor General José Miguel Gómez, presidente en esos momentos de la República de Cuba y su vicepresidente Alfredo Zayas, el Coronel Domingo Lecuona, Gobernador de Matanzas, Alfredo Carnot, alcalde de la ciudad y otras personalidades locales.

En la inauguración estuvieron presentes los impulsores de la obra: El Dr. Miranda, Gonzalo de Quesada y Salvatore Buemi, el escultor italiano de este monumento que vino expresamente a presenciar ese acto. Se comenzó con las palabras del alcalde municipal Alfredo Carnot, quien recibió a nombre de Matanzas y de manos del Dr. Miranda, el monumento. Acto seguido la joven Laura Carnot descorrió el velo que cubría las piezas esculpidas por Buemi y se escucharon las notas del Himno de Bayamo por la Banda de los Bomberos de la Ciudad.

Después hubo discursos de Miranda y José Antonio González Lanuza, senador de la República. También se interpretaron las notas musicales de un himno de José White y la Marsellesa por la Banda de Bomberos. En el acto declamó Bonifacio Byrne un soneto de su inspiración y el historiador Emilio Blanchet la Oda a Martí. Por último, Alfredo Zayas usó de la palabra y cerró la Banda con el Himno Invasor.

- El 14 de julio de 2001 el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, inauguró el Museo A la Batalla de Ideas, primer museo dedicado a esta temática en Cuba y el mundo, ubicado en la esquina de la Ave. Vives y calle Coronel Verdugo, en la ciudad de Cárdenas y enclavado en el antiguo Cuartel de Bomberos de esa ciudad. Surgió durante la lucha por el regreso del niño Elián González Brotons, secuestrado en los Estados Unidos. Entre sus salas de exposición está la Sala Martiana.

- El 13 de abril de 2003 fue inaugurado el Sitio Histórico Caimito del Hanábana y a iniciativa de la Sociedad José Martí en el área aledaña al monumento, se erigió un Memorial que recoge su vida y obra. Fue realizado por el arquitecto Domingo Alás Rossell.

- También ostentan el nombre de José Martí en esta provincia escuelas primarias, una de las centrales termoeléctricas, el Paseo Martí en el barrio de Versalles, entre otros.

CONCLUSIONES

José Martí desde su niñez tuvo contacto con el territorio matancero y conoció a muchos de sus hijos, se identificó con ellos y les brindó su sincera amistad.

Contó con los matanceros para preparar e iniciar la Guerra Necesaria y seleccionó al matancero Juan Gualberto Gómez como Delegado en Cuba del Partido Revolucionario Cubano, por lo cual le envió la Orden de Alzamiento para iniciar la Guerra en 1895.

Expresó en diferentes momentos de su vida su orgullo y admiración por patriotas e ilustres personalidades de este territorio y en su epistolario y escritos siempre hubo un espacio importante para ellos.

Los matanceros han tenido presente los sentimientos de amor, patriotismo y humanismo de Martí hacia ellos y en las diferentes épocas lo han expresado en su acontecer y han dedicado espacios para perpetuar su memoria y legado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cruz, Mary. (2007). *El hombre Martí*. La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- González, Pérez, José R. (2001). *Matanzas en Martí*. Páginas Martianas. Matanzas, Edic. Matanzas.
- Jiménez de la Cal, Arnaldo. (2005). *Prontuario de científicos matanceros del siglo XIX*. En: Páginas Matanceras # 3. Matanzas, Edic. Matanzas.
- Martí, J., (2016). *Obras Completas. Edición crítica. Tomo I*. La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- _____ (1963). *Obras Completas. Tomo III*. La Habana, Edit. Nacional de Cuba.
- _____ (1993). *Obras Completas. Tomo V*. La Habana. Edit. de Ciencias Sociales.
- Ruiz, Raúl. *Un niño escribe desde Hanábana*. En: Páginas Matanceras. Martí en Matanzas. Matanzas, Unidad de Propaganda.

LA OBRA MARTIANA Y SU CONTRIBUCIÓN AL TRATAMIENTO DEL TIEMPO HISTÓRICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Autoras: M Sc. Mileidys Fajardo Cazola,⁶¹ M Sc. Yahima Linares Santana⁶²

RESUMEN

El tiempo y el espacio constituyen la esencia de la historia y de los procesos sociales, sin embargo, se realiza una enseñanza de la Historia con poca significatividad de los elementos temporales y espaciales, con un tratamiento memorístico, mecánico, carente de la comprensión del movimiento social en el tiempo y el espacio, lo que incide en un aprendizaje formal de los procesos histórico-sociales. Las nuevas tendencias de la Didáctica Contemporánea en esta disciplina, invitan a repensar el tratamiento de las categorías espacio_ tiempo histórico como necesidad insoslayable. En tal sentido se hace necesario concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, que garantice una estimulación intelectual y favorezca las posibilidades cognitivas de los estudiantes. Para el logro de este propósito, el presente trabajo constituye una aproximación a la obra martiana y su contribución en particular al tratamiento de la categoría tiempo histórico.

Palabras clave: espacio-tiempo histórico, obra martiana, proceso de enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

Time and space constitute the essence of history and social processes, however, history is taught with little significance of the temporal and spatial elements, with a rote, mechanical treatment, lacking the understanding of movement. Social in time and space, which affects a formal learning of the historical-social processes. The new tendencies of Contemporary Didactics in this discipline invite us to rethink the treatment of the historical space-time categories as an unavoidable necessity. In this sense, it is necessary to conceive the teaching-learning process of History, which guarantees intellectual stimulation and favors the cognitive possibilities of students. To achieve this purpose, this work constitutes an approach to the work of Marti and its contribution in particular to the treatment of the category of historical time.

Keywords: historical space-time, Marti's work, teaching-learning process.

RÉSUMÉ

⁶¹ <https://orcid-or/0000-0002-3997-1790> Profesora Auxiliar del Departamento de Marxismo- Leninismo e Historia, Universidad de Matanzas, Cuba. mileidis.fajardo@umcc.cu,

⁶² <https://orcid-or/0000-0003-1123-6214> Profesora de Historia. Departamento de Marxismo- Leninismo e Historia, Universidad de Matanzas, Cuba. yahima.linares@umcc.cu

José Martí Pérez a consacré tous ses efforts à la lutte pour libérer la patrie du colonialisme espagnol et a fait part de sa prévoyance sur le danger que représentaient les États-Unis pour Cuba et l'Amérique, aspects qui sont valables aujourd'hui. Durant son enfance et à différents moments de son existence, ainsi que dans ses activités révolutionnaires, il a eu des contacts avec Matanzas et a rencontré de nombreux enfants de cette région avec lesquels il s'est identifié et s'est lié d'amitié. Il comptait sur eux pour préparer et déclencher la guerre nécessaire. Il admirait et exprimait son opinion sur les personnalités illustres de ce territoire. Les Matanzas sont également présents dans leurs lettres, leurs écrits, ainsi que dans leurs opinions politiques. L'objectif de cette présentation est de démontrer les relations de José Martí avec Matanzas et les habitants de Matanzas et la place importante qu'ils occupaient dans les différents moments de sa vie fructueuse. Mots clés: Matanzas, révolutionnaires, sentiments, humanisme, relation affective

INTRODUCCIÓN

El contexto educativo cubano se encuentra actualmente inmerso en un nuevo proceso de perfeccionamiento. Este contexto exige elevar a planos superiores, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y en este sentido la enseñanza de la Historia debe redimensionar su papel, por el lugar que ocupa en los procesos formativos que tienen lugar en las diferentes instituciones educativas.

En correspondencia con lo antes expuesto, el conocimiento histórico se reconoce en las condiciones de la contemporaneidad, como parte del acervo disponible a las nuevas generaciones, de ahí que propiciar una enseñanza más científica de la Historia, resulta imprescindible. En tal sentido, constituye una necesidad insoslayable para el logro de este propósito repensar el tratamiento de la categoría tiempo histórico.

El concepto de tiempo histórico es relevante para todas las disciplinas y especialmente para las Ciencias Sociales. Desde el punto de vista didáctico se ha reconocido que el tiempo y el espacio constituyen la esencia de la Historia y de los procesos sociales, puesto que todo transcurre en tiempo y espacio. Pese a ello, se realiza una enseñanza de la Historia con poca significatividad de los elementos temporales y espaciales, con un tratamiento memorístico, mecánico, carente de la comprensión del movimiento social en el tiempo y el espacio, lo que incide en un aprendizaje formal de los procesos histórico-sociales. (Lolo, Marrero y Rodríguez, 2004, p. 69).

Las nuevas tendencias de la Didáctica Contemporánea en esta disciplina, invitan a repensar el tratamiento de las categorías espacio_ tiempo histórico como necesidad insoslayable. En tal sentido se hace necesario concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, que garantice una estimulación intelectual y favorezca las posibilidades cognitivas de los estudiantes.

Para que perdurase y valiese, para que inspirase y fortaleciese se debía escribir la historia. Esta aseveración de José Martí cobra singular importancia y convoca bajo el signo de los aportes de su magistral obra escrita, su empleo oportuno. La obra martiana es por su universalidad, así como por las insuperables maneras de decir del apóstol, una de las vías imprescindibles para el tratamiento de la categoría tiempo histórico.

Para el logro de este propósito y siendo consecuente con lo anteriormente señalado, el presente trabajo constituye una aproximación a la obra martiana y su contribución al tratamiento de la categoría tiempo histórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

DESARROLLO

El tiempo histórico es un concepto de gran complejidad. “Desde el surgimiento del hombre, la medición del tiempo fue una preocupación para él. La sucesión del día y la noche reguló las actividades de los hombres primitivos, que realizaban sus actividades económicas mientras había luz natural y descansaban durante la oscuridad. Millones de años después, la medición del tiempo mantiene su importancia en la vida actual.” (Lolo, Marrero y Rodríguez, 2004, p.69)

Entre los filósofos de la Antigüedad, el tema del tiempo resultó recurrente, sin embargo, los textos de Platón (428-347 a.n.e.) y Aristóteles (384-322 a.n.e.) son los que han tratado el tema con mayor profundidad.

En una aproximación a su concepción filosófica, el tiempo aparece estrechamente vinculado al espacio. El espacio y el tiempo son "...formas básicas de la existencia de la materia (...) son inseparables de la materia. En esto se revela su universalidad y su generalidad. El espacio es tridimensional; el tiempo, una dimensión y solo una (...). El tiempo es irreversible, o sea, todo proceso material se desarrolla en una dirección, del pasado al futuro (...). El materialismo dialéctico no parte del simple nexo del tiempo y el espacio (...), sino de que el movimiento constituye la esencia del tiempo y el espacio y de que, por ende, la

materia, el movimiento, el tiempo y el espacio son inseparables" (Rosental, Iudin, 1973, p.462).

El tiempo histórico como categoría filosófica refleja la ocurrencia, la duración y la sucesión de hechos, fenómenos y procesos que en su movimiento se producen en un espacio determinado. Por ello, para ubicar en el tiempo, resulta imprescindible la comprensión de la duración de los hechos, fenómenos o procesos, así como los cambios y/o transformaciones que evidencian.

A partir de la consulta bibliográfica realizada el autor de la presente investigación asume la categoría tiempo histórico como: "una realidad objetiva, cronológica, lineal, que está en un continuo proceso de construcción, de cambio y transformación y que existe en interconexión con los hechos históricos." (Lolo, Marrero y Rodríguez, 2015, p.67)

Destacan como categorías del tiempo histórico: "La datación entendida por la fecha, la diacronía, la sincronía o simultaneidad, el ritmo, la ruptura, el cambio, la permanencia, la periodización, lo que antecede, la sucesión, la larga, media y corta duración que permiten entender el proceso de cambio y transformación social, los factores que aceleran o retardan los procesos, así como las relaciones existentes entre hechos, fenómenos y procesos en el momento histórico en que ocurrieron" (Lolo, Marrero y Rodríguez, 2015, p.70)

En el proceso de concepción de la categoría tiempo histórico, es preciso tener en cuenta dimensiones como el tiempo externo, el tiempo interno y el tiempo como vía de inteligibilidad. El tiempo externo está dado fundamentalmente por lo cronológico, por la diacronía. Visto desde esta concepción, se trabaja desde el ordenamiento de los hechos, su sucesión y fechado. Se sigue entonces una relación lineal, continua, irreversible e irrepitable y se ofrece la secuencia de los hechos.

Cuando se piensa en el tiempo interno, este expresa el cambio social, la duración, lo discontinuo, las rupturas, el ritmo. Este tiempo interno tiene que revelarse para la correcta comprensión de los acontecimientos, hechos, fenómenos y procesos histórico-sociales. El tiempo concebido como vía de inteligibilidad aporta la forma de periodizar los acontecimientos en épocas, eras o períodos históricos, lo que permite la comprensión de las regularidades que caracterizan las épocas históricas y el desarrollo histórico-social. (Lolo, 2015, p. 74)

De hecho, atender de forma simultánea estas dimensiones en el trabajo con la categoría tiempo, constituye una exigencia didáctica de primer orden para el profesor de la asignatura de Historia, pues tiene que proyectar su trabajo docente para que, desde la información que ofrece la ciencia que imparte, el estudiante pueda penetrar en la lógica de la temporalidad para entender la diacronía, la sincronía, la continuidad, el cambio, el ritmo, la duración, la periodización y llegar a las regularidades del desarrollo histórico social.

Las unidades de medida del tiempo histórico constituyen el conjunto de elementos de medición que permiten precisar la secuencia de hechos y acontecimientos que transcurren en la historia. En tal sentido, existe diversidad de términos que se emplean para designar un espacio de tiempo histórico.

La palabra siglo proviene del latín saeculum y significa período de cien años. La palabra milenio proviene del latín millennium. Un milenio son mil años, que equivalen a diez siglos. Antes de nuestra era (a.n.e) mientras menor es el año, el siglo o el milenio más cercano es a nuestros días, si el número es mayor más alejado se encuentra de nosotros en el tiempo, en nuestra era (n.e) ocurre lo contrario, es decir si el año, siglo o milenio es menor, más alejado se encuentra de nosotros en el tiempo y viceversa.

Existen algunas consideraciones teóricas que destacan a las fuentes históricas como elementos centrales en el tratamiento del tiempo histórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

“Algunas de las razones que permiten comprender el valor educativo de las fuentes históricas, en relación con la construcción de la conciencia temporal, son: ayudan a superar la estructura organizativa de los libros de texto a partir de actividades sobre la historia familiar y local y de procedimientos para relacionar pasado y presente; permiten conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades; generan un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible, producido en el tiempo; presentan aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos bélicos o políticos, y favorecen la comprensión de los cambios en la vida” (Santisteban y Pagés, 2006, p. 281)

Siendo consecuentes con los planteamientos anteriormente señalados es válido reconocer que la comprensión y la apropiación de la categoría tiempo histórico, no constituye un proceso que se desarrolle espontáneamente y por ese motivo se hace necesaria una sistemática

preparación por parte de los profesores para favorecer las posibilidades cognitivas de los estudiantes y la comprensión del desarrollo histórico- social de la humanidad.

Resulta muy importante el trabajo desde cada clase con la categoría tiempo histórico sobre la base de las dimensiones del aprendizaje desarrollador y con la utilización de la línea del tiempo, la cronología, las tablas sincrónicas, según se requiera, de forma tal que se convierta en un modo de actuación que contribuya a la correcta formación del cuadro del mundo de cada época con una concepción científica. (Romero, 2005. pág. 113).

Más allá de la simple datación, el profesor debe sugerir a sus estudiantes sobre el tiempo interno de los procesos, las relaciones que se producen en ellos y entre un proceso y otro; la expresión de los cambios y el ritmo de esos cambios para entender si expresan evolución, involución, fases o puntos de inflexión; la permanencia que puede expresar continuidad o resistencia, todo desde una relación dialéctica entre cambio y permanencia, en que se aprecien las duraciones :corta, media o larga, según sea el caso.(Lolo, Marrero y Rodríguez, 2015,p.73)

Esas intencionalidades se materializan en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Historia desde actividades que promuevan el despliegue de un modo de razonar lógico-histórico que apunte a esa comprensión de la temporalidad.

En el proceso de concepción de la categoría tiempo es preciso tener en cuenta dimensiones como el tiempo externo, el tiempo interno y el tiempo como vía de inteligibilidad. El tiempo externo está dado fundamentalmente por lo cronológico, por la diacronía. Visto desde esta concepción, se trabaja desde el ordenamiento de los hechos, su sucesión y fechado. Se sigue entonces una relación lineal, continua, irreversible e irrepitable y se ofrece la secuencia de los hechos. Cuando se piensa en el tiempo interno, este expresa el cambio social, la duración, lo discontinuo, las rupturas, el ritmo. Este tiempo interno tiene que revelarse para la correcta comprensión de los acontecimientos, hechos, fenómenos y procesos histórico-sociales.

Braudel (1970) al referirse a la duración temporal en la historia, determina el tiempo corto como un tiempo individual, con mayor rapidez y lo relaciona con hechos y acontecimientos; el tiempo de media duración para las coyunturas, fenómenos, desarrollo de generaciones, facetas o etapas de la vida colectiva y el tiempo de larga duración como el de los procesos más lentos, casi inmóviles, el llamado tiempo de las estructuras.

El tiempo concebido como vía de inteligibilidad aporta la forma de periodizar los acontecimientos en épocas, eras o períodos históricos, lo que permite la comprensión de las regularidades que caracterizan las épocas históricas y el desarrollo histórico-social.

De hecho, atender de forma simultánea estas dimensiones en el trabajo con la categoría tiempo, constituye una exigencia didáctica de primer orden para el profesor de las asignaturas de Ciencias Sociales pues tiene que proyectar su trabajo docente para que, desde la información que ofrece la ciencia que imparte, el alumno pueda penetrar en la lógica de la temporalidad para entender la diacronía, la sincronía, la continuidad, el cambio, el ritmo, la duración, la periodización y llegar a las regularidades del desarrollo histórico social.

De una historia que concibe solo un tiempo lineal que abarca monolíticamente la secuencia de acciones y hechos que involucra a los actores de la historia, se debe pasar a un tiempo histórico que reconoce “la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un período determinado”. (C. Trepát, 1998: 42-43)

Más allá de la simple datación, el profesor debe advertir a sus estudiantes sobre el tiempo interno de los procesos, las relaciones que se producen en ellos y entre un proceso y otro; la expresión de los cambios y el ritmo de esos cambios para entender si expresan evolución, involución, fases o puntos de inflexión; la permanencia (que puede expresar continuidad o resistencia), todo desde una relación dialéctica entre cambio y permanencia, en que se aprecien las duraciones (corta, media o larga, según sea el caso). Esta vía puede iniciarse a partir del diálogo o de actividades que promueva el profesor en las direcciones expresadas, acercando al estudiante a un modelo de razonamiento que le "descubra" este tiempo interno, que no se aprecia con una ubicación en la línea del tiempo o la elaboración de una cronología solamente.

José Martí empleó la historia como importante referente cultural y le consignó a esta un inestimable valor como instrumento para conocer, explicar y transformar la realidad. La influencia educativa que representa el estudio de su obra, contribuye a una mayor comprensión de la utilidad social y la significación del acervo cultural y experiencia histórica legada por la humanidad, para que las nuevas generaciones asuman las actitudes transformadoras que se requieren en los momentos actuales. Una acertada selección de sus

textos para abordar hechos, procesos, personalidades destacadas en la historia, propician el tratamiento de las diferentes categorías del tiempo histórico.

El texto martiano “La historia del hombre contada por sus casas”, constituye una obra de singular importancia para la comprensión del devenir histórico de la humanidad, en su tránsito por las diferentes formaciones económicas sociales, de manera que puede ser empleado en el estudio de todas las unidades que conforman el Programa de la Asignatura. Este texto martiano favorece el encuentro con el pasado aspecto muy bien logrado desde la descripción que ofrece Martí de las casas en que vivieron los hombres desde épocas muy distantes en el tiempo.

En el fragmento “Eso es lo que se llama edad de piedra, cuando los hombres vivían casi desnudos, o vestidos de pieles, peleando con las fieras del bosque, escondidos en las cuevas de la montaña, sin saber que en el mundo había cobre ni hierro, allá en los tiempos que se llaman “paleolíticos”. (Martí, 2000, p.60)

Se ofrece, desde la óptica martiana, una ubicación del hecho histórico, o sea, la existencia de las primeras comunidades humanas primitivas, a lo que llamó Prehistoria y a lo que en la actualidad se aborda en las clases de Historia como Comunidad Primitiva; esta ubicación la realiza a partir de la descripción que realiza de cómo vivía el hombre primitivo.

Martí, al recrear las condiciones de vida del hombre primitivo, ofrece a través de la palabra imágenes de gran valor para el estudio de la comunidad primitiva, asimismo da tratamiento a las características de sus viviendas rústicas, como expresión del nivel de desarrollo de los primeros habitantes.

Una de las regularidades que tiene en cuenta Martí en el texto es la desigualdad en el desarrollo entre las diferentes regiones del mundo, y sus particularidades en cada una, según las condiciones históricas presente, al plantear que “No es que hubo una edad de piedra, en que todos los pueblos vivían a la vez del mismo modo; y luego otra de bronce (...), y luego otra edad de hierro. Hay pueblos que viven como en Francia ahora, en lo más hermoso de la edad de hierro (...) y otros pueblos que viven en la edad de piedra” (Martí, 2000, p.63). Lo anterior da muestra de la universalidad de su pensamiento en la comprensión del desarrollo histórico, a partir del conocimiento y análisis de las condiciones objetivas que inciden.

El descubrimiento y uso de los metales sin dudas fue una de las grandes conquistas del hombre primitivo, aspecto que marcó un relativo progreso, al propiciar el perfeccionamiento de los instrumentos de trabajo y en consecuencia el incremento de la productividad. Este aspecto es recreado por el autor en su obra al señalar que:

Luego los hombres encontraron el cobre, que era más blando que el pedernal, y el estaño, que era más blando que el cobre, y vieron que con el fuego se le sacaba el metal a la roca, y que con el estaño y cobre juntos se hacía un metal nuevo, muy bueno para hachas y lanzas y cuchillos, y para cortar la piedra. Cuando los pueblos empiezan a saber cómo se trabaja el metal, y a juntar el cobre con el estaño, entonces están en su edad de bronce. Hay pueblos que han llegado a la edad de hierro sin pasar por la de bronce, porque el hierro es el metal de su tierra, y con él empezaron a trabajar, sin saber que en el mundo había cobre ni estaño. (Martí, 2000, p.64)

Egipto fue una de las grandes civilizaciones del Antiguo Oriente, por la admiración que ha despertado en los hombres de todos los tiempos, aspecto que no quedó desapercibido para Martí. Destacó la utilidad que reportaba para la vida de los egipcios el río Nilo, cuna de esta gran civilización.

Asentada a orillas del mar Mediterráneo, Grecia fue una de las civilizaciones occidentales representativas de la esclavitud clásica, el trabajo esclavo constituyó la base económica que sustentó todo su esplendor. Los grandes aportes a la cultura universal, son expresión del desarrollo alcanzado desde la antigüedad y sus majestuosas construcciones símbolos de su religiosidad. Martí destaca en el texto ideas relativas a este particular cuando señaló:

Dicen que en el mundo no hay edificio más bello que el Partenón, como que allí no están los adornos por el gusto de adornar, que es lo que hace la gente ignorante con sus casas y vestidos, sino que la hermosura viene de una especie de música que se siente y no se oye, porque el tamaño está calculado de manera que venga bien con el color, y no hay cosa que no sea precisa, ni adorno sino donde no pueda estorbar. Parece que tienen alma las piedras de Grecia. Son modestas, y como amigas del que la ve. Se entran como amigas por el corazón. Parecen que hablan. (Martí, 2000, p.71)

El imperio romano, máxima expresión de la esclavitud en los tiempos antiguos, no escapó de la atención del maestro. Algunas consideraciones acerca de las causas que condujeron a la decadencia y caída del mismo, son expuestas por Martí en el texto de referencia: “Luego

Roma fue dueña de todos los países que tenía alrededor, hasta que tuvo tantos pueblos que no los pudo gobernar” (Martí, 2000, p.72).

En el texto Martí nos presenta imágenes que nos conducen al inicio de una nueva época histórica, la época medieval. La aparición de grandes propiedades territoriales, reconocidas como señoríos o feudos en Europa occidental, conduce al establecimiento de nuevas relaciones de producción y el establecimiento del régimen feudal en la Edad Media. “y cada pueblo fue haciéndose libre y nombrando su rey, que era el guerrero más poderoso de todos los del país, y vivía en su castillo de piedra, con torres y portalones, como todos los que llevaban “señores” en aquel tiempo de pelear; y la gente de trabajo vivía alrededor del castillo, en casuchos infieles.” (Martí, 2000, p.72)

El Renacimiento constituye uno de los movimientos culturales más importantes en tiempos del feudalismo, expresión de la ideología de la naciente clase burguesa. La ciencia, el arte y la cultura en su sentido más abarcador, fueron espacios de realización y enfrentamiento al caduco régimen feudal, aspectos recreados por el autor en su obra. En tal sentido puede emplearse también el texto “Músicos, Poetas y Pintores “donde Martí recrea la obra de grandes artistas que se destacaron por su gran talento y son referentes del Renacimiento, a partir del texto es posible contextualizar una época histórica y darle tratamiento a las categorías del tiempo histórico.

El texto “La Ilíada de Homero” puede ser empleado para el estudio de la sociedad esclavista griega. En el texto Martí habla de la guerra de los griegos y los troyanos, del lugar de los dioses en aquella sociedad y otros preceptos éticos. En relación con el contenido de esta singular obra destacó: “Pero lo hermoso de la Ilíada es aquella manera con que se pinta el mundo, como si lo viera el hombre por primera vez y corriese de un lado para otro llorando de amor, con los brazos levantados, preguntándole al cielo quién puede tanto, y dónde está el creador, y cómo compuso y mantuvo tantas maravillas” ... (Martí, 2001, p.48)

En este trabajo Martí narró a los niños que en la Ilíada no se contó la historia de toda la guerra de 30 años de Grecia contra Ilión, que era como le decían entonces a Troya, sino lo que pasó en el conflicto cuando los griegos estaban todavía en la llanura asaltando a la ciudad amurallada, y se pelearon por celos los dos más famosos guerreros: Agamenón y Aquiles.

Al analizar cada canto homérico, Martí otorga rasgos distintivos e individuales a los guerreros troyanos y griegos, a las disímiles batallas, hasta crear un cúmulo de imágenes de un alto sentido estético. Y, lo más importante: procura que el joven lector llegue a razonar y discernir junto a él, acerca del valor de una obra maestra literaria y de la necesidad de que los hombres obren con sabiduría e ingenio.

“La *Iliada* de Homero” de Martí, trasciende epocalmente al anunciar como uno de sus objetivos que el niño conozca los libros famosos donde se cuentan las batallas y las religiones de los pueblos antiguos.

Para el estudio de la etapa precolombina, resulta de vital importancia el acercamiento a “Las Ruinas Indias”, es un texto de gran utilidad para el tratamiento del desigual desarrollo de Asia, África y América, en particular para el estudio de las Civilizaciones de América. Es un texto que se construye con base en referentes de la Historia de América, donde el autor describe el desarrollo alcanzado en sus tiempos más antiguos como civilización y cómo fue interrumpido por la conquista y colonización europea.

En esta obra se manifiesta la conciencia de un escritor con el reto de disertar frente a una audiencia infantil sobre algo que le pertenece: sus ancestros, con un pasado glorioso y una cultura superior en un tiempo anterior. De ello solo quedan unas ruinas artísticas que cuentan una historia y los descendientes que podrían ser los mismos lectores.

No habría poema más triste y hermoso que el que se puede sacar de la historia americana. No se puede leer sin ternura y sin ver, como flores y plumas por el aire, uno de esos buenos libros viejos que hablan de la América de los indios, de sus ciudades y de sus fiestas, del mérito de sus artes y de la gracia de sus costumbres... (Martí, 2001, p.113)

Martí describe los diferentes tipos de civilizaciones indígenas existentes en América.

Unos vivían aislados y sencillos, sin vestido y sin necesidades, como pueblos acabados de nacer; y empezaban a pintar sus figuras extrañas en las rocas de la orilla de los ríos, donde es más solo el bosque y el hombre piensa más en las maravillas del mundo. Otros eran pueblos de más edad y vivían en tribus, en aldeas de cañas o de adobes, comiendo lo que cazaban y pescaban y peleando con sus vecinos. Otros eran ya pueblos hechos, con ciudades de ciento cuarenta mil casas, pirámides adornadas de pinturas de oro, gran comercio en las calles y en las plazas y templos de piedra fina, con estatuas gigantescas de sus dioses. (Martí, 2001, p. 113-114)

Después de presentar los diferentes estadios de evolución cultural del pueblo indígena, los califica de “inocentes, supersticiosos y terribles” (Martí, 2001, p. 114), con lo cual declara Martí su condición humana que, como la de otros pueblos, ha estado penetrada por sentimientos de superstición. Afirma, además, la inocencia con que el indígena americano recibe a un invasor. Víctimas y victimarios. Nativos e intrusos. Pero también se declara su autenticidad, su carácter de pueblo único, no comparable a ningún otro, siendo la humanidad lo único que los aproxima: “Sus obras no se parecen a las de los demás pueblos, sino como se parece un hombre a otro”. (Martí, 2001, p. 114) En su autenticidad idearon sus propias instituciones culturales: “su gobierno, su religión, su arte, su guerra, su arquitectura, su industria, su poesía”. (Martí, 2001, p. 114). Todo lo suyo -dice Martí- es “interesante, atrevido, nuevo”. (Martí, 2001, p. 114).

La cultura indígena es igual a la de las grandes civilizaciones occidentales orientales, para Martí, en el mundo americano, hay, como en toda gran cultura, “héroes, y santos, y enamorados, y poetas, y apóstoles”. (Martí, 2001, p. 116) Cuenta con productos culturales superiores a los de las civilizaciones catalogadas como tales, “pirámides más grandes que las de Egipto” (Martí, 2001, p. 116). Es raza que vivió una edad heroica, en donde dioses, hombres y gigantes convivieron, guerrearon y amaron como sucede en las grandes obras épicas de la antigüedad grecolatina.

“...hazañas de aquellos gigantes que vencieron a las fieras; y batallas de gigantes y hombres; y dioses que pasan por el viento echando semillas de pueblos sobre el mundo; y robos de princesas que pusieron a los pueblos a pelear hasta morir; y peleas de pecho a pecho, con bravura que no parece de hombres; y la defensa de las ciudades viciosas contra los hombres fuertes que venían de las tierras del Norte. ...” (Martí, 2001, p. 116)

Enseña en el texto Martí cómo se pierde el gobierno por el descuido y por el olvido de virtudes, tales como entregarse al lujo, al descuido, al vicio u oprimiendo al pueblo.

Expresa Martí que la opresión en que sumieron los gobernantes indígenas a su pueblo les obligó a refugiarse en la religión y los confundió. Por ello imaginaron que los españoles eran “los soldados del dios Quetzacoatl que los sacerdotes les anunciaban que volvería del cielo a libertarlos de la tiranía”. (Martí, 2001, p. 118). La confusión fue utilizada por Cortés a su favor fomentando la rivalidad entre pueblos hermanos, dividiéndolos, dominándolos,

esclavizándolos. Es la obra que después completaron los sacerdotes españoles al sustituir el templo del dios indio por el templo del dios cristiano.

Martí concluye

“¡De toda aquella grandeza apenas quedan en el museo unos cuantos vasos de oro, unas piedras como yugo, de obsidiana pulida, y uno que otro anillo labrado! Tenochtitlan no existe. No existe Tulán, la ciudad de la gran feria. No existen Texcuco, el pueblo de los palacios. Los indios de ahora, al pasar por delante de las ruinas bajan la cabeza, mueven los labios como si dijese algo, y mientras las ruinas no les quedan atrás no se ponen el sombrero. De ese lado de México, donde vivieron todos esos pueblos de una misma lengua y familia que se fueron ganando el poder por todo el centro de la costa del pacífico en que estaban los nahuales, no quedó después de la conquista una ciudad entera, ni un templo entero ...” (Martí, 2001, p. 121)

Las ruinas son estímulos para la identificación afectiva con América latina, identidad que procede por medio de la nostalgia de un paraíso arrebatado y por medio del orgullo que se siente al contemplar unas ruinas que muestran el refinamiento cultural en que se asienta la cultura propia y la heroicidad que sustenta una novela en proceso:

“¿Adónde ha ido, adónde, el pueblo fuerte y gracioso que ideó la casa redonda del Caracol; la casita tallada del Enano, la Culebra grandiosa de la Casa de las Monjas en Uxmal? ¡Qué novela tan linda la historia de América!.. ¡Qué novela tan linda la historia de América! (Martí, 2001, p. 127)

“La Exposición de París” puede ser empleada para el estudio del desarrollo de una nueva etapa del régimen capitalista finales del siglo XIX e inicios del xx. Este texto revela a un Martí cronista capaz de describir con singular meticulosidad la significación y características de un hecho de gran relevancia a nivel mundial cómo fue la Exposición de París celebrada en el verano de 1889 con motivo del centenario de la Revolución francesa. Aunque no fue testigo de tal acontecimiento y valiéndose de varias fuentes informativas trasladó a los lectores lo que ocurría en la citada exposición.

De significada importancia para el estudio de la Historia de América es “Tres Héroes”, donde valora el significativo papel de las personalidades más destacadas en las luchas de independencia de América: Bolívar, de Venezuela; San Martín, del Río de la Plata e Hidalgo, de México además de sus concepciones sobre la libertad, el decoro y el héroe.

Resalta las luchas de los pueblos por su independencia, el papel de los hombres en su lucha contra la opresión, de los héroes latinoamericanos que sé que se enfrentaron a la opresión, su heroísmo, el amor a la patria, lo que permite el tratamiento desde las personalidades y los hechos que protagonizan el tratamiento de las diversas categorías de tiempo histórico.

El texto “El Padre Las Casas” es de gran utilidad para abordar la Cuba colonial hasta 1867, en particular para destacar como parte del establecimiento del dominio colonial español en Cuba, el papel desempeñado por el Fraile español Bartolomé de las Casas por la defensa realizada a los aborígenes americanos, en un escenario adverso de conquista y colonización. El Padre Las Casas es una semblanza biográfica de un sacerdote humilde, que dentro del sistema colonial español defendió a los nativos de los pueblos conquistados de América frente a la idea ridícula de la predestinación a la esclavitud, de boga en la época.

En tal sentido refirió “Entonces empezó su medio siglo de pelea, para que los indios no fuesen esclavos; de pelea en las Américas; de pelea en Madrid; de pelea con el rey mismo: contra España toda, él solo, de pelea. (Martí, 2001, p198)

El empleo de la obra martiana en la enseñanza de la Historia debe contribuir de manera decisiva a cultivar la sensibilidad de los estudiantes, de la mano del Maestro para con sus insuperables maneras de decir garantizar un acercamiento más afectivo y efectivo a lo mejor de la cultura de la humanidad. “Que el pensamiento de Martí nos asista en los patrióticos esfuerzos de perfeccionar la manera de enseñar historia. En el noble empeño de enseñar y divulgar la historia”. (Pendas, 2006, p.73)

CONCLUSIONES

La consulta bibliográfica realizada por las autoras de la presente investigación ha permitido determinar:

- La existencia de una concepción acerca de la categoría tiempo histórico, las nuevas tendencias en la Didáctica Contemporánea de la Historia que aportan una nueva concepción de la temporalidad para una nueva interpretación de la historia.
- La contribución de la obra martiana para el tratamiento del tiempo histórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, a partir de reflejar en ella un correcto razonamiento histórico-lógico sobre los diferentes hechos, procesos, fenómenos y personalidades que en ella abordó, así como destaca la necesidad de conocer la relación

pasado-presente que no se limita a comprender el presente por el pasado, sino para prever y proyectar el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanch Pagés, Joan, Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dez. 2010 Disponible em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Díaz Pendás, Horacio. (2006). Sobre la Historia y otros temas. Editorial Pueblo y Educación.
- (2001). Consideraciones sobre la enseñanza de la Historia de Cuba. Pueblo y Educación: La Habana.
- Colectivo de autores. (2009). Estrategias para la formación de nociones y representaciones histórico-temporales en escolares primarios En: Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la Historia en la escuela, Curso 42. Sello editor Educación Cubana. Ministerio de Educación.
- Lemane Rodríguez, P& Marrero, Dayami. (2015). La ubicación espacio –temporal: un problema metodológico de la enseñanza de la Historia. En: Memorias del V Taller Internacional Humanísticas 2015. “La enseñanza de las disciplinas humanísticas.
- Luciano, José. (1963). La vida heroica y ejemplar de Antonio Maceo. Instituto de Historia, La Habana,
- Lolo, O., F. Marrero & R. Rodríguez. (2015). La dimensión espacio-temporal en las clases de Historia. En: revista VARONA, no. 39, julio-diciembre.2015
- Martí, José. (2001). Edad de Oro. Editorial Gente Nueva. La Habana.
- Martínez, L E. (2009). El sistema de actividades como resultado científico en la Maestría en Ciencias de la Educación” Material impreso en el ISP Juan Marinello, Matanzas.
- Romero, M (2005). Formación humanista en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. En: Didáctica de las Humanidades. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Rosental, Iudin P. (1973). Diccionario filosófico. Argentina: Ediciones Universo.

REFLEXIONES SOBRE EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE CARLOS DE LA TORRE Y HUERTA (1858-1950)

Autores: M. Sc. Eneyda Secada Cárdenas⁶³, Dr. C. Luis Ernesto Martínez González⁶⁴.

RESUMEN

Los aportes del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre y Huerta representan una contribución sensible al patrimonio inmaterial cubano desde el ejercicio del magisterio, los nuevos contenidos y métodos para el estudio de las ciencias naturales y la significación educativa de sus hallazgos. Se analizan cuatro temáticas: 1. El lugar que ocupa el estudio del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre y Huerta en los estudios histórico-educativos en Cuba; 2. El estado del arte; 3. El impacto del sistema de influencias y desempeños en la conformación de dicho pensamiento y 4. La significación de los aportes como contribución a la educación cubana. Cada razonamiento al respecto abre el debate a nuevos campos de investigación en el área de los estudios histórico-educativos en Cuba y su alcance internacional.

Palabras clave: pensamiento pedagógico, Carlos de la Torre y Huerta, esencias.

ABSTRACT

The contributions of the pedagogic thought of Carlos de la Torre y Huerta represent a sensitive contribution to the Cuban immaterial patrimony from the teaching's exercise, the new contents and methods for the study of the natural sciences and the educational significance of their discoveries. Four are analyzed thematic: 1. the place that occupies the study of the pedagogic thought of Carlos of the Tower and Vegetable garden in the historical-educational studies in Cuba; 2. the state of the art; 3. the impact of the system of influences and actings in the conformation of this thought and 4. The significance of the contributions like contribution to the Cuban education. Each reasoning in this respect opens the debate to new investigation fields in the area of the historical-educational studies in Cuba and their international reach.

Keywords: pedagogic thought, Carlos de la Torre y Huerta, essences.

RÉSUMÉ

⁶³ <https://orcid.org/0000-0002-8573-4390>. Máster en Estudios Sociales. Mención Filosofía y Política. Profesora Auxiliar, Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas, Cuba. Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas. Correo electrónico: eneydasc.mtz@infomed.sld.cu

⁶⁴ <https://orcid.org/0000-0002-8690-8735>. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular, Universidad de Matanzas; Investigador Titular, Centro de Estudios Martianos, Cuba. Universidad de Matanzas. Correo electrónico: luisernesto.martinez@umcc.cu

Les contributions de la pensée pédagogique de Carlos de la Torre y Huerta représentent une contribution sensible au patrimoine immatériel cubain de l'exercice de l'enseignement, le nouveau contenu et méthodes pour l'étude des sciences naturelles et la signification pédagogique de leurs découvertes. Quatre sont analysés thématique: 1. la place qui occupe l'étude de la pensée pédagogique de Carlos de la Torre et potager dans les études historiques pédagogiques au Cuba; 2. la pointe du progrès; 3. l'impact du système d'influences et suppléments dans la conformation de cette pensée et 4. La signification des contributions comme contribution à l'éducation cubaine. Chaque raisonnement ouvre le débat à nouvelle enquête à cet égard présente dans la région des études historiques pédagogiques dans Cuba et leur portée internationale.

Mots-clé: la pensée pédagogique, Carlos de la Torre y Huerta, essences.

INTRODUCCIÓN

Es cierto que la historia de la educación en Cuba es una disciplina científica que ha tenido un largo recorrido histórico (Suárez, 2008) desde su surgimiento a mediados del siglo XIX. Sin embargo, el propio desarrollo de las ciencias pedagógicas y prácticas investigativas multidisciplinares ha evidenciado la necesidad de indagaciones a fin de perfeccionar estos estudios y afianzar la significación y pertinencia de los mismos al considerar la estrecha relación con otras ramas de las Ciencias de la Educación.

Lo anterior se expresa en la necesidad de abordar las problemáticas derivadas del fenómeno educativo desde perspectivas diferentes al reconocer tradición, esencias, políticas y fines (Pestana, 2019). Urge profundizar en un patrimonio inmaterial que le es inherente a la nación cubana, a las raíces de un proyecto social único cimentado en la educación y sus educadores. En tal sentido, es justo reconocer los aportes realizados por aquellos educadores de la primera mitad del siglo XX, quienes contribuyeron en gran medida al fortalecimiento de la rebeldía nacional y la defensa de la plena independencia del pueblo cubano.

Justamente la República Burguesa es una etapa que ha sido abordada con profundidad, desde lo educativo, en los textos *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba (1899-1920)* (2012), de Yoel Cordoví, y *Pensamiento pedagógico cubano 1902-1920. Crítica y conciencia en la República* (2017), de Alicia Conde. En este último se reconoce que

las investigaciones realizadas sobre la temática no han logrado en Cuba la sistematicidad y los resultados que son necesarios para evaluar valores y entender la formación y desarrollo del pensamiento pedagógico en Cuba, de modo que puedan establecerse continuidades y rupturas, relaciones, interrelaciones e interdependencias y fundamentalmente, sus especificidades. Los estudios que ya se han presentado constituyen puntos de partida para penetrar en la temática con la hondura necesaria. (Conde, 2017, pp.5-6)

Este criterio se justifica, sobre todo, al indagar durante los finales del siglo XIX y principios del XX, en aquellas figuras de la pedagogía cubana que, formados en el ambiente opresivo del coloniaje español, se empeñaron posteriormente en la conformación de la escuela cubana y en el fortalecimiento del pensamiento pedagógico nacional.

Una de las figuras representativas del pensamiento educativo cubano que más sobresalió en la etapa señalada fue el matancero Carlos de la Torre y Huerta (1858-1950). Destacado científico e investigador en el campo de la zoología, específicamente en la malacología, donde llegó a ser una autoridad mundial, fue reconocido además como maestro, profesor y directivo universitario, que tuvo una obra teórica y práctica de avanzada, sustentada en un pensamiento pedagógico comprometido con su patria y con su tiempo (Secada, Martínez y Pestana, 2019). Esta figura no solo cultivó las ciencias naturales, sino que aportó a la pedagogía cubana libros de texto para la escuela primaria en los que defendió la identidad de la nación cubana.

Mucho antes de que finalizara su larga vida ya eran reconocidos sus méritos como pedagogo. De acuerdo al criterio del historiador Gerardo Castellanos:

Hizo devoción a las ciencias naturales, en la cátedra, en conferencias, en investigaciones. Su labor ha sido incansable y apasionada. La fecundidad de su obra es prodigiosa, casi sobrehumana. Es el único cubano actual que, por consenso nacional, con orgullosa unanimidad, se le da el título de *sabio*. Su sabiduría esplende por doquiera, en las Normales, en los Institutos, en colegios, en la Universidad, en los centros científicos, en congresos extranjeros, en artículos, conferencias, discursos, informes. (Castellanos, 1934, p.539)

En el artículo se presentan diez reflexiones como resultado del proceso formativo que sostiene la obtención del grado científico de doctor en ciencias pedagógicas de la M. Sc. Eneyda Secada Cárdenas con la tesis *El pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre y Huerta (1858-1950)* (2020). Se analizan cuatro temáticas: 1. El lugar que ocupa el estudio

del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre y Huerta en los estudios histórico-educativos en Cuba; 2. El estado del arte; 3. El impacto del sistema de influencias y desempeños en la conformación de dicho pensamiento y 4. La significación de los aportes como contribución a la educación cubana.

DESARROLLO

Carlos de la Torre y Huerta, por la vasta obra educativa que desarrolló, sustentada en su pensamiento pedagógico como resultado de una vida dedicada a la ciencia y el arte de educar y enseñar, así como en las valoraciones que de él hicieron sus contemporáneos, merece ser estudiado en profundidad. Lo importante es hacer justicia sobre lo bello, bueno y útil que puede encontrarse en su obra como aporte a la educación y la enseñanza de los cubanos de su época, con una visión de futuro. La selección de esta figura se sustenta en el impacto de su pensamiento pedagógico en el ámbito nacional e internacional y el desarrollo multifacético que le caracterizó, lo cual le permitió ser reconocido en las diferentes esferas en las que incursionó. Constituye, por tanto, un motivo de investigación profundizar en este aspecto de su vida y obra.

Eje temático No.1. El lugar que ocupa el estudio del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre y Huerta en los estudios histórico-educativos en Cuba.

Primera reflexión. ¿Por qué se considera contradictoria la relación entre las potencialidades que ofrece el estudio de la contribución del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre a la educación cubana y la necesidad de la investigación histórica para el enriquecimiento de esta ciencia en Cuba?

La declaración de la existencia de “potencialidades que ofrece el estudio de la contribución del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre a la educación cubana” (Secada, 2020, p.13) es un convencimiento al cual se arriba desde el estudio preliminar de la vida y obra en cuestión, en su definición como figura representativa del pensamiento educativo cubano, según los criterios metodológicos esbozados por los investigadores Rolando Buenavilla y Selva Dolores Pérez entre los años 2004 y 2009 y luego retomados por María del Carmen Fernández (2015). Ello permitió el fichado, análisis y crítica de artículos y libros científicos, materiales publicados para la asesoría a los maestros, textos para la docencia de la escuela primaria, programas de asignaturas para la universidad, entre otros exponentes de la teoría pedagógica.

Como parte de su desempeño docente e investigativo se revela la huella en el ejercicio de la docencia en la escuela primaria, la Escuela Normal y la Universidad de la Habana. En esta última, desarrolló los aportes de mayor trascendencia. Ante la magnitud de la obra, desarrollada básicamente en el contexto de finales del siglo XIX y principios del XX es imprescindible reconocer “la necesidad de la investigación histórica para el enriquecimiento de esta ciencia –pedagogía- en Cuba”. (Secada, 2020, p.13)

Lo anterior se fundamenta en los siguientes criterios metodológicos: los estudios histórico-educativos constituyen el referente teórico-metodológico para fundamentar la contribución de Carlos de la Torre como figura representativa del pensamiento educativo cubano; el pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre no ha sido investigado de forma integral como parte de la tradición pedagógica nacional; en la investigación se propone una visión integral para el estudio del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre, expresado en los aportes identificados que se articulan en la contribución a la educación cubana.

Segunda reflexión. En el texto escrito, se declaran intenciones como: cuáles son los aportes del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre; fundamentar la contribución del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre a la educación cubana; caracterización de los aportes del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre o valoración de la significación de la contribución del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre a la educación cubana. ¿Pudiera aclararse esta diversidad de criterio?

Los estudios histórico-educativos en Cuba han ofrecido en su devenir un método y una metodología que permiten operar con diferentes métodos propios de la ciencia histórica y de las ciencias pedagógicas, porque

la historia de la educación y la cultura de América Latina revela la existencia de un número considerable de educadores que generaron un pensamiento pedagógico de unidad continental que se caracteriza por su estrecha vinculación con el proceso de independencia nacional de los pueblos de este continente. (Fernández, 2015, p.86)

Existen varias formas para desarrollar dichos estudios, entre ellas: *Metodología para el estudio de una figura destacada en la historia de la educación latinoamericana* (Fernández, 2015); *La guía temática* (Fernández, 2015) y *la Metodología cientiológica* (Pérez y otros, 2010). En cada una, los respectivos autores conciben un diseño teórico-metodológico en cuyas tareas de investigación se precisan los fundamentos teórico-

metodológicos que incluyen el análisis de las categorías rectoras de la investigación hasta llegar al constructo teórico de la investigación: pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre, las influencias educativas para su conformación, así como la cronología y periodización del mismo. En este apartado se pondera lo histórico. En un segundo momento, para evidenciar lo lógico en los estudios histórico-educativos se caracterizan los aportes que tipifican la contribución del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre a la educación cubana.

Eje temático No.2. El estado del arte.

Tercera reflexión. Se asume que “...las investigaciones realizadas sobre la temática no han logrado en Cuba la sistematicidad (...) de modo que puedan establecerse continuidades y rupturas, relaciones, interrelaciones e interdependencias y fundamentalmente, sus especificidades” (Conde, 2017, pp.5-6). ¿Qué distingue al pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre, de otros pedagogos contemporáneos o anteriores a él?

Con la motivación de los criterios expresados por Alicia Conde, es justo reconocer que Carlos de la Torre pertenece a una hornada de intelectuales cubanos de finales del siglo XIX y principios del XX que hicieron del desempeño en diferentes áreas del saber una fuente de cultura como expresión de una nacionalidad que se fortalece y diversifica en la misma medida en que se comprende la genialidad y versatilidad de los intelectuales de esta tierra.

En Carlos de la Torre como personalidad confluye el científico que enseña e investiga las ciencias naturales, el maestro que emplea la ciencia no solo para conocer el mundo sino para amar la vida que le rodea en armonía con la propia naturaleza y los seres humanos.

En esencia, lo sui géneris se manifiesta en:

-La integralidad de su desempeño, donde hubo una interacción recíproca entre su labor investigativa como naturalista, su labor docente por largos años y las reflexiones pedagógicas que realizó.

-La extensa dedicación a la publicación de libros de texto para las escuelas cubanas, específicamente para un nivel educativo en el cual él no se desempeñó profesionalmente, como la escuela primaria, pero que llegó a conocer profundamente y, al mismo tiempo, proponer soluciones adecuadas a sus problemáticas pedagógicas.

-La inserción creativa en el contexto cubano, de concepciones pedagógicas novedosas provenientes de otros países, sin absolutizarlas ni considerarlas soluciones milagrosas a los problemas existentes en la escuela cubana.

-La formación de discípulos que continuaron su obra, tanto desde el punto de vista de la investigación en ciencias naturales como de la docencia en diferentes niveles educativos.

Cuarta reflexión. ¿El hecho de que entre las fuentes secundarias predominen los que han considerado sus aportes científicos como biólogo, no limita el estudio del objeto de investigación declarado por la autora como: el pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre?

Pudiera parecer que el análisis se reduce a un contexto en particular, como resultado de su desempeño. Sin embargo, la versatilidad de lo abarcador de su teoría y práctica pedagógica en este campo del saber, le permitió conocer en profundidad la didáctica al nivel de su época. Aunque sus discípulos destacan su labor como biólogo también en algunos casos se refieren a la labor pedagógica.

El hecho de haber sido profesor universitario de disciplinas biológicas como la Anatomía Comparada (Álvarez, 1958) y de haber realizado importantes investigaciones para las ciencias naturales cubanas, en especial en malacología y paleontología (Torre, 1910ab), quizás opacó su pensamiento pedagógico ante la mirada de los estudiosos de la historia de la ciencia y de la educación en Cuba. Hay que reconocer además que fueron varias las obras donde recogió estas investigaciones vinculadas a la biología (Torre, 1883) (Poey, 1889) (Torre, 1907), pero sus trabajos pedagógicos nunca fueron sistematizados por él, no se han compilado y han permanecido dispersos a pesar de su riqueza teórica y ser expresión de una pedagogía genuinamente cubana profundamente arraigada en la tradición educativa nacional.

La mayor presencia de fuentes que destacan sus aportes como biólogo y solo mencionan, como de pasada, su labor pedagógica, ha sido en realidad un acicate para la autora pues ha demostrado la necesidad de profundizar en este aspecto de su obra, como homenaje a su figura y a la propia historia de la educación cubana.

Quinta reflexión. En la actualidad se conocen innumerables trabajos realizados por diversos autores, sobre la vida y obra de Carlos de la Torre. ¿Qué caracteriza y distingue la propuesta hecha por usted, de las anteriores?

Aunque en verdad hay numerosos trabajos acerca de su figura, todavía no se ha llegado a una valoración objetiva de su significación en la historia de la ciencia y la educación cubanas. La única biografía de Carlos de la Torre es la que publicó su fiel discípulo José Álvarez Conde en 1958. Desde hace años la investigadora cubana Rosa María González trabaja en una nueva biografía que aún no ha sido publicada.

En todos estos años su figura ha sido estudiada de forma parcial, fragmentada. Como ha planteado su sobrina nieta, la investigadora Carolina de la Torre:

Creo que más que hablarse mal de él, a veces se prefiere escindir su persona y partir en tres al sabio (naturalista, educador, “político” y no “patriota”), para resaltar solamente sus méritos como naturalista, cercenando de su cabal significado la universalidad de su saber, esa que le dio el lugar mundial que tuvo, esa que puso en alto el nombre de Cuba. (Elizalde, 2008, p.3)

En este sentido se deben mencionar algunos aspectos que se tratan con profundidad, hasta donde se ha investigado, por primera vez. Tal es el caso de:

- El contenido de la propuesta de un nuevo plan de estudios para las escuelas de Cuba en 1899.
- Los resultados de su labor al frente del grupo de intelectuales que publicó el *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos*, entre 1901 y 1904. (Torre, 1901ab; 1902abc; 1904abcde)
- Los aspectos pedagógicos contenidos en su plan de reformas para la Universidad de La Habana presentado en 1921 (Torre, 1921), y
- la significación pedagógica que tuvo la formación de una escuela cubana de naturalistas inspirada en su ejemplo.

La investigación realizada en este caso se ha propuesto, como es lógico, fundamentar lo referido a su pensamiento pedagógico, pero sin obviar las otras facetas de su desempeño profesional, de su larga vida como educador y naturalista y, sobre todo, tratando de integrarlas de forma armónica e integral. Considero que esto la distingue de empeños anteriores.

Eje temático No.3. El impacto del sistema de influencias y desempeños en la conformación del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre y Huerta.

Sexta reflexión. ¿Al exaltar el papel de Carlos de la Torre como editor de libros se privilegia su labor en detrimento del mérito que corresponde a los autores o coautores de esos volúmenes?

El planteamiento anterior no procede por varias razones. En primer lugar, en el caso de los libros que adaptó a la enseñanza: *Principios de educación moral y cívica*, de Rafael Montoro (1902), y *Nociones de historia de Cuba*, de Vidal Morales (1904), siempre se ha reconocido a sus autores por el contenido de los mismos. Estos fueron textos que no tenían como finalidad su utilización en la escuela primaria, pero que gracias a los conocimientos de Carlos de la Torre sobre el plan de estudios implementado en la escuela cubana fueron estructurados de forma didáctica según los requerimientos de esta enseñanza.

Por otra parte, Carlos de la Torre inició en 1904 la publicación de su serie de libros de lectura, presentada como colección *El Lector Cubano* (Torre, 1904a), que abarcó desde el Libro primero al Libro quinto por largos años, incluso después de su muerte. A partir del Libro tercero, en 1923 (Torre y Borrero, 1923) y en nuevas ediciones, esta pasó a llamarse *Nuevo Lector Cubano*, al fundirse con la colección *El Amigo del Niño*, de Esteban Borrero. Este autor murió por suicidio en 1906 y tuvo gran amistad con Carlos de la Torre. Esta quizás fue la razón por la cual Carlos de la Torre mantuvo a Borrero como autor de estos textos, aunque siempre los prólogos de las diferentes ediciones y las sucesivas mejoras introducidas en estas fueron, como es lógico, realizados por él de forma exclusiva.

Algo similar sucedió con el Libro cuarto (Torre y Borrero, 1934) y el Libro quinto de lectura (Torre, 1928), donde Carlos de la Torre incorporó lecturas seleccionadas por Nicolás Heredia en su antología de prosa y verso titulada *El Lector Cubano: trozos selectos en prosa y verso de autores cubanos*, de 1903. Esta obra fue enriquecida y continuada por el sabio matancero a pesar de que Heredia había muerto en 1901. Al igual que en el caso de Borrero, los prólogos de estos libros y las adiciones y mejoras, fueron realizadas por Carlos de la Torre, aunque mantuvo a Heredia entre sus autores, como elemental muestra de amistad, respeto y ética profesional.

En el caso de los libros sobre geografía de Cuba publicados por Carlos de la Torre, en coautoría con el pedagogo Alfredo M. Aguayo en sucesivas ediciones, la diferencia radica en que ambos autores participaron juntos en las diferentes ediciones realizadas desde 1905 hasta 1948, fecha de la muerte de Aguayo. Ambos autores firman los prólogos de estas

ediciones y ambos son responsables de las ideas pedagógicas contenidas en ellos. (Torre, Aguayo y Marrero, 1955)

Estos fueron ejemplos de la capacidad que tuvo Carlos de la Torre de realizar proyectos conjuntos con otros educadores. Por tanto, en todos los casos es posible resaltar la labor de Carlos de la Torre como autor de libros para la enseñanza, como mismo puede considerarse este aspecto en los autores con los cuales colaboró.

Eje temático No.4: La significación de los aportes de Carlos de la Torre como contribución a la educación cubana.

Séptima reflexión. ¿En qué medida en el proceso de identificación de los aportes del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre se tuvieron en cuenta las dimensiones: científica educativa, práctica educativa y proyección educativa? ¿Cuál es el aporte esencial que hace el biografiado a la educación cubana?

En el proceso de identificación de los aportes, se tuvieron en cuenta los aspectos esenciales planteados por González (2013), estos se agrupan en tres bloques: aportes a la proyección educativa nacional, en particular al diseño de la política educacional y al desarrollo futuro del país; aportes a la pedagogía como ciencia y a las ciencias de la educación, mediante obras e investigaciones y la autoría de metodologías y procedimientos pedagógicos o didácticos; y aportes a la práctica educativa, derivados de la propia práctica profesional y la introducción de innovaciones teóricas y prácticas.

Al mismo tiempo, cada uno de estos puede tener carácter teórico, teórico-práctico o práctico.

Ambos criterios metodológicos no se contraponen, se complementan. Este razonamiento permitió delimitar un punto de partida para la identificación y caracterización de cada aporte. Sin embargo, la integralidad asumida en el estudio del objeto de investigación, basada en la multifactorialidad y multicausalidad posibilitó además romper determinados límites y articular orgánicamente, desde el análisis crítico de la teoría y práctica pedagógica, una estructura de pensamiento pedagógico con mayor objetividad en el estudio de la figura. Es a partir de 1899 cuando se reconocen los principales aportes, coincidentemente con el inicio del tercer período del desarrollo del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre, denominado de Consolidación.

Los aportes, según las dimensiones asumidas y de acuerdo a las ideas anteriores, se clasifican de la siguiente manera:

Aportes a la proyección educativa nacional: de acuerdo a la investigación realizada estos aportes del pensamiento educativo de Carlos de la Torre, estuvieron dirigidos a la proyección educativa nacional, con énfasis en el diseño de la política educacional, que se expresó en una nueva propuesta de plan de estudios para las escuelas públicas cubanas. También se incluye su programa de reformas para la Universidad de La Habana, las cuales se dirigían a promover el desarrollo futuro del país.

Aportes a la pedagogía como ciencia y a las ciencias de la educación: estuvieron dirigidos a la pedagogía como ciencia y a las ciencias de la educación, mediante obras, particularmente libros de texto para la enseñanza, así como investigaciones relacionadas con la formación y superación de los maestros cubanos. Esto incluye la autoría de metodologías y procedimientos pedagógicos o didácticos con ese fin.

Aportes a la práctica educativa: fueron derivados de la propia práctica profesional que desarrolló, así como de la introducción de innovaciones teóricas y prácticas que sustentaron su labor docente, investigativa y de divulgación. Al mismo tiempo, la formación de una escuela cubana de naturalistas y su propio ejemplo personal y profesional formaron parte relevante de estos.

De manera esencial, el aporte del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre a la educación cubana consiste en dar continuidad en las difíciles condiciones de la República Burguesa, a la tradición iniciada desde finales del siglo XVIII con José A. Caballero y enriquecida por Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Felipe Poey y los hermanos Guiteras, con la cubanía como rasgo distintivo y de acuerdo a los avances teóricos y prácticos de la Pedagogía a nivel mundial.

Octava reflexión. ¿Cómo se manifiesta la vigencia del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre en el contexto actual del sistema educativo cubano?

Son muchas las expresiones actuales que ejemplifican la vigencia del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre en la educación cubana. Se pudieran destacar:

- La defensa de una educación con un verdadero carácter científico, tanto en la enseñanza de las ciencias como de las humanidades y otras materias, que superara el verbalismo y el teoricismo para acercarse a las necesidades del país y de los propios estudiantes. Una

educación que propiciara el conocimiento de los avances de la ciencia a nivel mundial y su aplicación en Cuba.

- La superación permanente de los maestros como vía esencial para alcanzar mejores resultados en su labor educativa. Una superación que tenga en cuenta tanto los aspectos propios de cada materia, de acuerdo a la ciencia de que se trate, como los metodológicos, o sea, los propios de su impartición, que deben ser dominados por todos los docentes.
- La elaboración de libros de texto adecuados a las características de los escolares a los cuales van dirigidos, que se corresponden con los avances de la pedagogía y la didáctica como ciencias de la educación y, además, tienen en cuenta elementos esenciales de la cubanía. Esto se observa en los nuevos textos del tercer perfeccionamiento del sistema nacional de educación.
- La sistemática renovación curricular, expresada en nuevos planes de estudios, en la mejora de los textos escolares, la aplicación de nuevos métodos de enseñanza, la utilización de medios cada vez más adecuados a la edad de los estudiantes y la creatividad en la evaluación de los avances en el aprendizaje.
- La defensa de la educación universitaria en sus múltiples aristas, con la investigación como eje central de la labor de formación en las diferentes carreras. Al mismo tiempo, la importancia de reconocer a los profesores universitarios de acuerdo a su categoría docente y su grado científico, así como la necesidad urgente de la educación cívica y ciudadana de los estudiantes universitarios.

Específicamente sobre la significación de Carlos de la Torre en la historia de la pedagogía cubana se ha planteado, además:

Es indiscutible que el doctor De la Torre, es uno de esos maestros dignos de imitar y de seguir el camino que han trazado. Constituye, en lo que al orden científico y pedagógico se refiere, un ejemplo en el que debemos inspirarnos. Su obra ha quedado entre nosotros como muestra de los aportes que realizó a la enseñanza en Cuba. (León y González, 1989, p.117)

Es en esencia, el ejemplo de un cubano digno del siglo XX en lo cívico y lo científico, que mucho puede contribuir todavía a la educación de las presentes y futuras generaciones en Cuba. Se trata de volver una y otra vez a las esencias del magisterio cubano fundacional,

estudiar prácticas distantes en el tiempo y a la vez similares a las contemporáneas porque pertenecen a la conformación de una unidad de pensamiento pedagógico electivo, de la cual el profesional cubano de la educación del siglo XXI no debe prescindir.

CONCLUSIONES

El análisis en torno al pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre y Huerta permitió profundizar sobre el lugar que ocupa dicho objeto de investigación en los estudios histórico-educativos en Cuba en cuanto a la definición como figura representativa del pensamiento educativo cubano. La novedad científica del estudio se centra en analizar los aportes del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre con un enfoque integral desde el apego a una metodología y metódica propias de los estudios histórico-educativos en Cuba.

El estudio realizado se diferencia de los anteriores en la comprensión de la interacción recíproca entre su labor investigativa como naturalista, su labor docente y las reflexiones pedagógicas; la publicación de libros de texto para las escuelas cubanas como propuesta de solución a las problemáticas pedagógicas de la época; la inserción creativa de concepciones pedagógicas novedosas, así como la formación de discípulos que continuaron su obra, tanto desde el punto de vista de la investigación en ciencias naturales como de la docencia en diferentes niveles educativos.

En el sistema de influencias que recibió, se revela el convencimiento que el niño es el centro de la educación con un carácter social. La educación debe proveer al niño el desarrollo de sus capacidades con fines sociales, pues la escuela debe propiciar la colaboración y ayuda mutua necesarios. En esencia, ponderó el rol de la práctica en el proceso de aprendizaje. De igual forma, en su rol como editor de libros se desempeñó con gran responsabilidad y sentido ético.

La significación de los aportes como contribución a la educación cubana radica en el resultado de las diferentes esferas de su labor profesional: la formación humana, la educación en sentido amplio, la escuela y las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus disímiles aristas, así como en su relación con las ciencias de la educación. Todas desde el ejercicio y defensa de un magisterio cubano, patrimonio de la nación que es indispensable defender y enriquecer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J. (1958). *Don Carlos. Vida de un naturalista*. La Habana: Editorial Lex.

- Buenavilla, R. y otros. (2004-2005). *Estudio de las figuras representativas del pensamiento educativo cubano*. Informe de proyecto de investigación: Villa Clara.
- Castellanos, G. (1934). *Panorama histórico. Ensayo de cronología cubana. Desde 1492 hasta 1933*. La Habana: Ucar, García y Cía.
- Conde, A. (2017). *Pensamiento pedagógico cubano 1902-1920. Crítica y conciencia en la República*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Cordoví, Y. (2012). *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba (1899-1920)*. La Habana: Ed. de Ciencias Sociales.
- Elizalde, R. M. (2008). “No dejemos que sus palabras caigan en el olvido. Entrevista a Carolina de la Torre”, *Juventud Rebelde*, 14 de mayo, p.3. Disponible en: <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2008-05-14/nodejemos-que-sus-palabras-caigan-en-el-olvido>
- Fernández, B. (1924). *La obra pedagógica y científica de Carlos de la Torre*. Tesis de Doctor en Pedagogía: Universidad de La Habana.
- Fernández, M. del C. (2015). “Pensamiento educativo latinoamericano: figuras representativas y metodología para su estudio”, en *Temas pedagógicos con visión de futuro I*, pp.85-96: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona-Institución Universitaria Antonio José Camacho.
- González, N. y otros. (2013). *Aproximación a los aportes de educadores destacados del siglo XX en Cuba*, Pedagogía 2013. La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
- León, J. A. y González, M. (1989). “Carlos de la Torre y Huerta. Una vida al servicio de la educación”. *Pedagogía Cubana*, año 2, no.3-4, oct.-dic., pp.112-117. La Habana.
- Montoro, R. (1902). *Principios de Moral e Instrucción Cívica*, Obra adaptada a la enseñanza por Carlos de la Torre y con un prefacio del Dr. Enrique José Varona, Habana, Imprenta La Moderna Poesía. (Biblioteca del Maestro Cubano, 2).
- Morales, V. (1904). *Nociones de historia de Cuba*, por el Dr. Vidal Morales y Morales, adaptadas a la enseñanza por Carlos de la Torre y Huerta. Habana: Librería e Imprenta La Moderna Poesía.
- Pérez, S. D. y Buenavilla, R. (2009). *Alternativa metodológica para el estudio histórico de figuras representativas de la educación*, Santa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela.

- Pérez, S. D. y otros. (2009) *Figuras representativas del pensamiento educativo cubano: una alternativa para su estudio*, Santa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela.
- Pérez, S. D. y otros. (2010). *Consideraciones metodológicas para la elaboración de una metodología científica en las investigaciones de figuras representativas del pensamiento educativo cubano*. Santa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela.
- Pestana, Y. (2019). Los estudios sobre personalidades histórico-educativas. ¿Cómo estimular la producción científica? En Libro electrónico de investigación. ISBN: 978-1-951198-15-2. En coedición REDIPE Capítulo Estados-Instituciones Sedes. Red iberoamericana de Educación y Pedagogía.
- Poey, F. (1889). “Contestación al discurso del Dr. de la Torre, sobre Consideraciones anatómicas de los manjuaríes”, *Anales de la Real Academia de Ciencias Médicas, Físicas y Naturales de La Habana*, t.26, pp.291-293. La Habana.
- Secada, E. (2020). *El pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre y Huerta (1858-1950)*. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas: Universidad de Matanzas.
- Secada, E., Martínez, L. E. y Pestana, Y. (2019). “Una faceta del pensamiento pedagógico de Carlos de la Torre y de la Huerta: la formación de una escuela cubana de naturalistas”. *Libro de Ciencia e Innovación tecnológica*, Vol. VII. Capítulo: *La formación de recursos humanos y las transformaciones en el sector de salud*. (coautora) ISBN: 978-959-7225-51-5. Obra Completa: ISBN: 978-959-7225-26-3. Editorial Académica Universitaria y Opuntia Brava.
- Suárez, A. (2008). *El desarrollo histórico de la historia de la educación y la pedagogía como ciencia en Cuba*, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Torre, C. de la y Borrero, E. (1934). *Libro cuarto de lectura*. (Nuevo Lector Cubano). Cuarta edición. Habana: Cultural, S. A.
- Torre, C. de la. (1883). “Distribución geográfica de los moluscos terrestres de la Isla de Cuba en sus relaciones con las tierras vecinas”. *La Enciclopedia*, vol.I, no.6, jun., pp.291-298. La Habana.

- Torre, C. de la. (1901a). *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos*. Habana: Imprenta, librería y papelería La Moderna Poesía.
- Torre, C. de la. (1901b). *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos*, tomo II. Habana: Imprenta, librería y papelería La Moderna Poesía.
- Torre, C. de la. (1902a). *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos*, Segundo grado. Habana: Imprenta, librería y papelería La Moderna Poesía.
- Torre, C. de la. (1902b). *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos*, Segundo grado, tomo II. Habana: Imprenta, librería y papelería La Moderna Poesía.
- Torre, C. de la. (1902c). *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos*, Segundo grado, tomo III. Habana: Imprenta, librería y papelería La Moderna Poesía.
- Torre, C. de la. (1904a). *Libro primero de lectura. Método fácil para enseñar a leer*. (El Lector Cubano). Habana: Imprenta La Moderna Poesía.
- Torre, C. de la. (1904b). *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos*, Primero, segundo y tercer grados, tomo I. Habana: Librería e Imprenta La Moderna Poesía.
- Torre, C. de la. (1904c). *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos*, Primero, segundo y tercer grados, tomo II, Habana, Librería e Imprenta La Moderna Poesía.
- Torre, C. de la. (1904d). *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos*, Primero, segundo y tercer grados, tomo III. Habana: Librería e Imprenta La Moderna Poesía.
- Torre, C. de la. (1904e). *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos*, Primero, segundo y tercer grados, tomo IV. Habana: Librería e Imprenta La Moderna Poesía.
- Torre, C. de la. (1904f). *Manual o guía para los exámenes de los maestros cubanos*, Primero, segundo y tercer grados, tomo V. Habana: Librería e Imprenta La Moderna Poesía.
- Torre, C. de la. (1907). “La estatua de Lamarck”, *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*, vol.V, no.3, nov., pp.280-288. La Habana.

- Torre, C. de la. (1910a). “Osamentas fósiles encontradas en las casimbas de la Sierra de Jatibonico. Comprobación de la naturaleza continental de Cuba á principios de la época cuaternaria”, *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*, vol.X, no. 1, ene., pp.77-88. La Habana.
- Torre, C. de la. (1910b). *Investigaciones paleontológicas en las sierras de Viñales y de Jatibonico*, Extracto de las conferencias pronunciadas por el Dr. (...) en la Academia de Ciencias Médicas, Físicas y Naturales de La Habana, 1909-1910. Habana: Imprenta Militar.
- Torre, C. de la. (1921). “Discurso de toma de posesión del Rector Carlos de la Torre y Huerta”, en Álvarez, J. (1958). *Don Carlos: vida de un naturalista*, pp.81-88. La Habana: Editorial Lex.
- Torre, C. de la. (1928). *Libro quinto de lectura*, Trozos selectos de autores cubanos por Nicolás Heredia, Tercera edición. (Nuevo Lector Cubano) Habana: Cultural.
- Torre, C. de la. y Borrero, E. (1923). *Libro tercero de lectura*. (Nuevo Lector Cubano). Habana: Imprenta La Moderna Poesía.
- Torre, C. de la., Aguayo, A. M. y Marrero, L. (1955). *Geografía de Cuba*. Habana: Cultural S. A.

INFLUENCIAS FORMATIVAS EN LA OBRA PEDAGÓGICA DE HORTENSIA PICHARDO VIÑALS (1904-2001)

Autoras: M. Sc. Lizett Ponce de León Martínez⁶⁵, Dr. C. Niurka Palmarola Gómez⁶⁶,
M. Sc. Ailyn Diaz Rivas⁶⁷

RESUMEN

Las influencias constituyen un factor importante en la formación y desarrollo de las concepciones educativas en Cuba, las cuales se sustentan en la riqueza del pensamiento

⁶⁵ ORCID: 0000-0002-0071-0497 Profesora Auxiliar de Teoría Sociopolítica en el Departamento de Historia y Marxismo Leninismo, Universidad de Matanzas, Cuba. lizett.ponce@umcc.cu

⁶⁶ ORCID: 0000-0003-0881-1230 Profesora Titular de Marxismo en el Departamento Historia y Marxismo Leninismo, Universidad de Matanzas, Cuba. niurka.palmarola@umcc.cu.

⁶⁷ ORCID: 0000-0002-8505-2867 Profesora Auxiliar de Teoría Sociopolítica en el Departamento de Historia y Marxismo Leninismo, Universidad de Matanzas, Cuba. ailyn.diaz@umcc.cu

pedagógico que data desde finales del siglo XVIII y el siglo XIX. Sus preceptos fundamentan las ideas de los pedagogos cubanos que darían continuidad a ese legado en el siglo XX, entre ellos se destaca la pedagoga e investigadora Hortensia Pichardo Viñals. Su obra pedagógica contribuye a enriquecer la historia de la pedagogía en Cuba, y al pensamiento pedagógico cubano. Influencias formativas en la obra pedagógica de Hortensia Pichardo Viñals, es un acercamiento para el estudio de esta personalidad. Constituye objetivo del trabajo: Identificar las influencias formativas que favorecieron el desarrollo de la obra pedagógica de Hortensia Pichardo Viñals.

Palabras clave: obra pedagógica, influencias formativas

ABSTRACT

Influences are an important factor in the formation and development of educational conceptions in Cuba, which are based on the richness of the pedagogical thought, dating since the late XVIII and XIX centuries. Its precepts found the ideas of the Cuban educators which would give continuity to that legacy in the XX century, among them the pedagogue and researcher Hortensia Pichardo Viñals stands out. Her pedagogical work contributes to enrich the history of pedagogy in Cuba, and to the Cuban pedagogical thought. Formative Influences on the pedagogical work of Hortensia Pichardo Viñals, is an approach to the study of this personality. The objective of this work is: To identify the formative influences that favored the development of the pedagogical work of Hortensia Pichardo Viñals.

Keywords: pedagogical work, formative influences

RESUME

Les influences sont un facteur important dans la formation et le développement des conceptions éducatives à Cuba, qui sont basées sur la richesse de la pensée pédagogique datant de la fin des XVIIIe et XIXe siècles. Ses préceptes sont à la base des idées des éducateurs cubains qui donneraient une continuité à cet héritage au XXe siècle, parmi lesquels se distingue la pédagogue et chercheuse Hortensia Pichardo Viñals. Son travail pédagogique contribue à enrichir l'histoire de la pédagogie à Cuba et à la pensée pédagogique cubaine. Influences formatrices dans le travail pédagogique d'Hortensia Pichardo Viñals, est une approche de l'étude de cette personnalité. L'objectif du travail est: Identifier les influences formatrices qui ont favorisé le développement du travail pédagogique d'Hortensia Pichardo Viñals.

Mots clés: travail pédagogique, influences formatrices

INTRODUCCIÓN

Las influencias constituyen un factor importante en la formación y desarrollo de las concepciones educativas en Cuba, las cuales se sustentan en la riqueza del pensamiento pedagógico que data desde finales del siglo XVIII y el siglo XIX. Sus preceptos fundamentan las ideas de los pedagogos cubanos que darían continuidad a ese legado en el siglo XX, entre ellos se destaca la pedagoga e investigadora Hortensia Pichardo Viñals. Su obra pedagógica contribuye a enriquecer la historia de la pedagogía en Cuba, y al pensamiento pedagógico cubano.

Para identificar las influencias que recibió esta figura se tuvo en cuenta lo abordado por Rolando Buenavilla (como se citó en Quintero Y, 2018) “parte del reconocimiento que el propio individuo haga de la identificación de la fuente de influencia que actúa sobre él”. Sin embargo, este mismo autor no descarta otras vías para llegar a determinar influencias en el desarrollo de una personalidad, si se acepta el criterio de que estas pueden ser ejercidas por personalidades, instituciones y contextos de forma separada o simultáneamente. Teniendo en cuenta estos puntos de vista, las autoras asumen también como criterios identificativos de las influencias recibidas por Hortensia Pichardo las valoraciones ofrecidas por sus discípulos, por sus contemporáneos, por los investigadores y continuadores de su obra, así como a las conclusiones arribadas después de haber realizado el estudio de gran parte de sus trabajos escritos.

En el proceso de identificación de las influencias formativas que favorecieron el desarrollo de la obra pedagógica de Hortensia Pichardo Viñals se reconocieron las siguientes:

Fuentes de carácter filosófico; Fuentes de carácter socio histórico y cultural; Fuentes de carácter pedagógico; así como las Fuentes de carácter afectivo, vivencial y profesional. Influencias en la obra pedagógica de Hortensia Pichardo Viñals, es un acercamiento para el estudio de esta personalidad, por lo que el objetivo del trabajo es: Identificar las influencias formativas que favorecieron el desarrollo de la obra pedagógica de Hortensia Pichardo Viñals.

DESARROLLO

El medio familiar, es donde el individuo recibe sus primeras influencias, de ahí que estas se insertan en las fuentes de carácter socio histórico y cultural, en relación con la figura que se estudia. El apellido Pichardo, proviene de Santo Domingo, familia que se trasladó a Cuba en 1801, cuando apenas Esteban Pichardo Tapia, abuelo paterno de Hortensia Pichardo contaba con dos años de edad. Hortensia Vicenta Pichardo Viñals (1904-2001), nació en Campo Florido en las afueras de la ciudad de La Habana, propiedad de su abuelo paterno, fue resultado de la unión matrimonial de Esteban Pichardo y Pichardo y Ondina Viñals Herrera. Vivió en un hogar donde prevaleció el amor y respeto entre padres, hijos y familiares. Su descendencia paterna destaca a su abuelo Esteban Pichardo Tapia, autor de obras de importancia entre las que destacan la primera geografía y el primer mapa de Cuba de profunda exactitud. (Alavez y Montalván, 1999).

Otros familiares fueron poetas, abogados, periodistas, entre los que destaca el director de El Fíguro, revista editada en los albores de la República. Su padre, quien se vio precisado a interrumpir sus estudios de abogacía para establecer una bodega en la finca, negocio que no dio buenos resultados por su desconocimiento acerca del mismo, se formó como maestro durante la primera ocupación estadounidense, impartió clases en la finca, sin embargo queda cesante bajo el gobierno de Tomás Estrada Palma por su afiliación con el Partido Liberal, causa por la cual se ve precisada la familia a mudarse para la casa de Centro Habana donde residía la abuela paterna de Hortensia Pichardo. Logró graduarse como abogado en la etapa en la que su hija Hortensia era alumna de la Universidad. Hortensia Pichardo recibió sus primeras enseñanzas de su papá de quien recibió una especial influencia, le hacía repetir las palabras cinco veces para que aprendiera bien y no cometiera faltas de ortografía, según señalara ella (Alavez y Montalván, 1999).

La ascendencia materna entronca con familias acaudaladas que perdieron sus riquezas durante la última guerra contra el coloniaje hispánico, ocupó un lugar especial para ella la abuela materna, con quien compartió habitación cuando se mudaron a su casa; disfrutó de su compañía para asistir a la escuela, el cine, y en la cooperación de labores hogareñas en conjunto con su mamá, donde reinó la armonía, sin distinción en el trato interpersonal, reconocido así por Hortensia Pichardo, quién además destaca, que fue en ese medio donde se forjó su carácter y sentimientos (Alavez y Montalván, 1999).

Las influencias educativas a través de las diversas instituciones ocuparon un importante lugar en su formación. Su primera escuela fue privada, con profesores norteamericanos, se llamó Colegio Washington, un colegio bilingüe, que le dio la posibilidad de aprender además del idioma español, el inglés, de gran utilidad en su posterior desarrollo profesional. Una vez cerrado éste, cursa el Colegio San José, debido a las diferencias existentes entre la enseñanza privada y la pública de la cual se percata su papá, matriculó en la Escuela Pública número 30 de La Habana. Posteriormente pasa a la preparatoria para el ingreso a la Segunda Enseñanza.

Es importante destacar su interés por los estudios y por la investigación aun siendo una adolescente, realiza sus primeros trabajos investigativos sobre plantas y algas, lo cual le permitió impartir la primera clase de forma excelente, lo que le permitió el ingreso en la Escuela Normal de Maestros de La Habana en 1917, con apenas 13 años de edad. Después de graduada, una de las primeras clases que imparte es de Historia de Cuba, asignatura que no se recibía como parte del Plan de Estudio. El tema estaba relacionado con el 10 de octubre de 1868, y después de investigar pudo impartirlo, es imprescindible señalar que durante su preparación tuvo la ocasión de conocer a Emilio Roig de Leuschenring (Quintero Y, 2018), quien la asesoró y le facilitó la documentación necesaria.

En el año 1921, cursó la carrera de Pedagogía en la Universidad de la Habana, en la modalidad de curso libre. Su tesis de graduación tuvo como tema, El Colegio de La Habana, conocido por San Cristóbal de Carraguo, con la tutoría del doctor Alfredo Aguayo (Conde A, 2017) se graduó en 1924. Fue un aspecto significativo en este período, el haber coincidido con Fernando Portuondo del Prado (Rodríguez P, 2018) quien se convirtió en su compañero inseparable en su vida personal y profesional, en octubre de 1927. Una vez graduada, no constituía interés de su papá que ella ejerciera su profesión, sin embargo, logra insertarse en un colegio privado para ayudar a sus amigas María Coromina y Felicia Guerra, maestras destacadas, que estaban completando el claustro de maestros. Matriculó posteriormente la carrera de Filosofía y Letras de la cual quedó pendiente su tesis doctoral, que realizó en el año 1934, debido a la política de terror implantada con el gobierno de Gerardo Machado, el cierre de la Universidad, entre otras, a las que se suman problemas personales. Su tesis tuvo por tema, *Mercedes Matamoros, Vida y Obra*

(Pichardo H, 1934). Resultó significativa la ayuda oportuna de Emilio Roig de Leuschenring para la concreción de la misma, con materiales de consulta obligada.

En medio de la crisis política de los años treinta el matrimonio de Fernando y Hortensia decide residir en Santiago de Cuba en 1935, donde Fernando laboró como Inspector Escolar. Allí tuvo la gran oportunidad Hortensia Pichardo de ejercer como maestra de Escuela Pública manifestando su sentido del magisterio, oponiéndose al sentido verbalista de la enseñanza, poniéndolo en práctica con estudiantes de primer grado, debía enseñarles a escribir y a leer utilizando como método la ilustración de figuras para apoyar la labor cognoscitiva de los estudiantes. Su labor pedagógica se extendió hacia la zona rural del municipio de Sagua de Tánamo en un lugar llamado Los Cocos, donde entre sus enseñanzas aprendieron a cantar el Himno Nacional, que según Hortensia nunca lo habían oído. (Alavez y Montalván, 1999). Esta experiencia a consideración de las autoras, es una influencia pedagógica que tuvo su génesis en su formación inicial en la escuela pública, la cual sirvió de acicate para su desarrollo profesional en la praxis, unido a un sentido valor nacionalista que la acompañó en su labor pedagógica e investigativa.

De regreso a La Habana en 1937, Fernando Portuondo trabaja como inspector en Pinar del Río, trasladado meses después para la Habana en Comisión de Servicios, en el Instituto de Segunda Enseñanza de la Víbora. En el año 1944, la doctora Pichardo es nombrada profesora del mismo Instituto. Destacaría su labor en la impartición de las asignaturas de Historia de Cuba, Antigua, Media, Moderna, Contemporánea y de América, además de dirigir el museo de Historia y Geografía en el Instituto. Resultó este espacio vital para su desarrollo profesional, donde enriqueció sus criterios pedagógicos, constató la necesidad del uso de los medios audiovisuales, las fuentes documentales, y la participación activa de los estudiantes con los mismos, no resulta casual que esas experiencias prácticas, fueron la base para la génesis de *Documentos para la Historia de Cuba* (Pichardo H, 1980) publicados en varios tomos, necesarios y consultados por estudiantes y profesores de diversas carreras.

Después del triunfo revolucionario cubano en enero de 1959, la doctora Pichardo se vinculó a la Universidad de La Habana, donde impartió Historiografía General que abarcaba entre otros temas diversos, el estudio de la Biblia, Técnica de la Investigación Histórica, Historiografía de Cuba, a través de las cuales puso en práctica la visita de los estudiantes a

la Sala de Colección cubana de la Biblioteca Nacional José Martí, al Archivo Nacional, con el objetivo de enseñarlos a investigar por las fuentes primarias. Según la consideración de la doctora Pichardo "la lectura es imprescindible no solo para un buen profesor sino también inexcusablemente, para un investigador" (Alavez y Montalván, 1999, p.21.). Por lo que las autoras consideran que no existió dicotomía alguna entre el papel del profesor y el de investigador para la doctora Pichardo, ambas tienen una relación dialéctica, y fue desde esta visión que lo asumió, desde su experiencia práctica- metodológica.

Sin abandonar de forma absoluta la docencia, después de permanecer un tiempo prolongado en la Universidad, la doctora Pichardo debía darle solución a sus inquietudes investigativas, no se puede desconocer su interés y pasión por personalidades de la Historia, que ejercieron gran influencia en su obra pedagógica, como El Padre de las Casas, Carlos Manuel de Céspedes y José Martí, a las cuales dedicó en más de una ocasión sus escritos, conferencias, investigaciones y publicaciones (Alavez y Montalván, 1999), muchas de ellas con la colaboración de su esposo Fernando Portuondo.

Encontrar la verdad, publicarla y defenderla a través de su labor pedagógica y sus investigaciones, constituyó un pilar esencial si de Historia de Cuba se trata, en ello concentró todo su empeño. No fueron pocas las veces que, en sus intervenciones, hiciera alusión a no utilizar el término de Grito de Yara y de Baire, por considerarlo erróneo e injusto con la verdad histórica. La doctora Pichardo teniendo en cuenta su labor pedagógica e investigativa se reconoció a sí misma, cuando planteó:

Enseñar e investigar creo que es lo mejor que pude haber hecho, y a ello dediqué mis esfuerzos, no me imagino en otros desempeños (...) haber sido una buena profesora, haber cumplido con mi deber. Tratar de hacer de mis alumnos lo mejor, que sintieran el mismo amor que yo tengo por Cuba, hacérselos comprender. (Alavez y Montalván, 1999, p.37).

Su labor pedagógica estuvo plegada a su pasión por la Historia con rigor investigativo, ética profesional, defensa de personalidades imprescindibles para la comprensión de la Historia de Cuba, a los valores nacionales; lo cual le permitió formar parte de la Sociedad de Estudios Históricos e Internacionales, junto a Emilio Roig de Leuschenring y otros profesores e investigadores, una de las sociedades que más hizo por la cultura cubana. Participó en los Congresos nacionales como miembro titular de la Sociedad cubano de

Estudios Históricos Nacionales e Internacionales. Asistió a los congresos nacionales de la Federación y el Colegio de Doctores en Ciencias y en Filosofía y Letras.

Se le confirió la Orden Carlos J. Finlay por el Acuerdo No. 55 del Consejo de Estado, le otorgaron el grado de Doctora en Ciencias Históricas, la Orden Ana Betancourt y el Premio Nacional de Ciencias Sociales en el año 1995. Fue declarada Heroína Nacional del Trabajo, durante un solemne acto en el que el Comandante en Jefe Fidel Castro le entregó la medalla acreditativa, y tenía entre sus reconocimientos más preciados el título de Profesora de Mérito de la Universidad de La Habana.

Otros reconocimientos y condecoraciones fueron: Medalla 150 Aniversario del natalicio del General Máximo Gómez; Moneda conmemorativa del Banco Nacional de Cuba; Réplica del Machete de Máximo Gómez; Diploma de Mérito de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba; Medalla Félix Varela; por su labor creadora y su dedicación a la formación de los jóvenes en el amor a los valores patrios, la Universidad de La Habana le otorgó un Diploma; Héroe del Trabajo de la República de Cuba, entre otros. Fue reconocida su destacada labor investigativa y docente, que supo desarrollar a lo largo de varias décadas.

Una marcada influencia ejercieron las fuentes de carácter afectivo, vivencial y profesional, teniendo como referente lo analizado por la investigadora, Dolores Pérez Silva y un grupo de prestigiosos investigadores, que señalan:

Una de las características esenciales de la función reguladora de la personalidad es que en ella alcanza un nivel de desarrollo la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo, y para comprender la personalidad como nivel superior de la psiquis humana, la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo es un principio teórico y metodológico fundamental. (Pérez, Díaz & Martínez, p.3).

Constituyó la primera influencia importante su papá, partícipe directo en el aprendizaje inicial, otra que Hortensia Pichardo reconoce es a Clotilde, directora del colegio San José al cual ella ingresó una vez cerrado el colegio Washington, por su nobleza, quien tenía pasión con ella. No menos importante fue su curso en la Academia de Carmen Grave de Peralta, cuando apenas tenía 13 años de edad, Hortensia la define como profesora una maravilla y ejemplo de bondad. Durante sus años de estudio en la Escuela Normal a partir de 1917, recibió el influjo de un sistema de enseñanza fundado por el doctor Kiel, inspector escolar mexicano, con un grupo de magníficas profesoras cubanas y condiscípulas, allí conoció a

Judith Martínez Villena, a quien destaca Hortensia como muy amiga, así como su papá el doctor Luciano Martínez, muy amigo de su papá, quien lo aconsejara de matricularla en una escuela pública antes de pasar a la Segunda Enseñanza. Otra influencia que marcó su formación, fue la profesora Teresa Meriño, quien impartía clases de Educación Física y Anatomía, Fisiología e Higiene, quien le tuvo gran cariño a Hortensia y ella quería con locura. Especial influjo representó la figura de Emilio Roig de Leuschenring, quien una vez graduada en la Escuela Normal, le facilitó materiales sobre el 10 de octubre para preparar una disertación, al referirse a la ayuda brindada por Leuschenring, ella señala “Esas son las cosas humanas de Roig que nunca olvidaré” (Alavez & Montalván, 1999 p.9).

Cursó la carrera de Pedagogía por la modalidad de curso libre en la Universidad de La Habana en el año 1921, lo cual representó para Hortensia una profunda repercusión en su vida profesional como personal, coincidiendo con la muerte de su abuela, figura importante en su vida, la cual le impregnó sentimientos nobles y dignos. Una de las figuras que tuvo significativa influencia en su desarrollo profesional e intelectual, fue el profesor Alfredo Aguayo, reconocido por Hortensia Pichardo como un gran pedagogo, (Alavez & Montalván, 1999). Quien tutoró su tesis de graduación con el tema, El Colegio de La Habana, conocido por San Cristóbal de Carraguao, graduándose en 1924. En este período el hecho de coincidir con Fernando Portuondo, con quien comparte su vida profesional y personal a partir de 1927, fue significativo en su quehacer pedagógico e investigativo, contribuyendo a colaboraciones en artículos, libros, investigaciones, entre otras, que tributaron al conocimiento y homenaje de hechos y figuras históricas importantes para la historia nacional. Fue relevante para Hortensia Pichardo cuando cursaba la carrera de Pedagogía, que Fernando Portuondo, en ese entonces Profesor de Literatura, le facilitara libros sobre Literatura hispanoamericana y cubana, además de poesías, a través de los cuales amplió sus conocimientos y cultura general. La colaboración de Portuondo en la elaboración de la tesis de Pedagogía de Hortensia Pichardo, fue un aspecto importante para ella, la cual reconoce, "Miren si vale el estudio con otras personas. Ello posibilita una visión más completa de nuestra realidad histórica" (Alavez & Montalván, 1999 p.12).

Una vez graduada, logra insertarse en un colegio privado para ayudar a sus amigas María Coromina y Felicia Guerra, maestras destacadas, que estaban completando el claustro de maestros, aunque la causa de su incorporación no era económica, ni era propiamente el

deseo de su papá, él consintió su ayuda a las amigas, según ella aclara. (Alavez y Montalván, 1999). Quienes la motivaron a poner en práctica sus primeras experiencias pedagógicas, según el criterio de la autora. Su inserción posterior en la carrera de Filosofía y Letras fue significativa para ampliar sus conocimientos sobre Literatura hispanoamericana y cubana en general, lo cual no se impartía en el aula, según señala Hortensia, y gracias a la colaboración de Portuondo ella logró aprender ese contenido. Para la concreción de su tesis que tuvo por tema, *Mercedes Matamoros, Vida y Obra*, concluida en 1934, contó con la significativa ayuda de Emilio Roig de Leuschenring, de quien manifestó Hortensia:

Soy deudora del doctor Emilio Roig- historiador y publicista insigne (...) pues me ayudó tanto o más que cuando impartí aquella conferencia sobre el 10 de octubre en la Escuela Normal (...) su bondad, el gran animador con posterioridad de los Congresos de Historia e Historiador de la Ciudad. Él casi no me conocía, era una muchachita que había visto en ocasiones, pero se daba cuenta de mi interés por saber. (Alavez y Montalván, 1999, p.13.).

Otro prestigioso intelectual cubano, Fernando Ortiz, a quien ella señalara como –el sabio políglota- editó la publicación de su investigación en la Revista Bimestre Cubana (Pichardo H, s.f).

Entre las influencias que contribuyeron a la formación teórica e ideológica de Hortensia Pichardo estuvo el positivismo, corriente filosófica que se manifestó en América Latina desde la década del sesenta del siglo XIX, en la República Burguesa ejercieron influencia, en particular el positivismo de Augusto Comte y Herbert Spencer, el pragmatismo norteamericano de John Dewey y el marxismo- leninismo. El predominio del positivismo se hizo evidente en casi todos los terrenos de la vida intelectual a inicios del XX. Uno de los máximos representantes de esta corriente en Cuba fue Enrique José Varona, paradigma de la juventud cubana de los años veinte. Como profesor de la Universidad de La Habana ejerció un influjo directo en la formación académica y teórica de aquellos jóvenes. A diferencia del positivismo europeo de carácter científico naturalista; el cubano estuvo más relacionado e influido por el humanismo. Esta peculiaridad contribuyó a la consolidación de un pensamiento nacionalista autóctono y abrió las puertas a la actitud científica (Rodríguez P, 2018).

Hortensia Pichardo asumió esta posición, lo cual se evidencia en los primeros aportes que realizó como historiadora y pedagoga, con una significativa contribución historiográfica caracterizada por la defensa del nacionalismo y el antiimperialismo, bajo los influjos de Emilio Roig de Leuchsenring, y Fernando Portuondo, en quienes se evidenciaban un acercamiento al marxismo. Es importante referir que Hortensia Pichardo tuvo el mérito de pertenecer a una generación de intelectuales comprometidos con el conocimiento y los destinos de la patria, reflejado en su obra pedagógica y su producción intelectual.

El contexto histórico en el cual se desarrolló su vida estudiantil y profesional, marcó un sello distintivo en su quehacer. La existencia de una República burguesa, donde proliferaron los males sociales y privaciones para una inmensa mayoría de la sociedad cubana, motivó que algunas de sus reflexiones fueran en torno a estas peculiaridades. Resulta importante un trabajo escrito al que tituló. *Los niños de la calle* (Alavez & Montalván, 1999 p.28).

Trabajo realizado por encargo de Emilio Roig, como parte de las actividades desempeñadas por la Sociedad de Estudios Históricos e Internacionales, sociedad científica a la que pertenecieron prestigiosos profesionales e intelectuales, por el desarrollo de la Cultura cubana. En el mismo además de criticar la situación social que se vivía en el país, hizo recomendaciones para su solución fundamentalmente mediante la educación. En el trabajo se realiza el amor por la patria que la caracterizaba.

Cuando triunfa la Revolución cubana en enero de 1959, Hortensia Pichardo continuó con su labor pedagógica. Se sintió comprometida con la naciente Revolución y asumió las tareas que le fueron asignadas. Desde la década del cuarenta el matrimonio Portuondo-Pichardo se dedicó a recopilar documentación sobre Carlos Manuel de Céspedes, importante figura de la historia de Cuba. Sus investigaciones propiciaron la construcción del primer monumento erigido al Padre de la Patria en La Habana, fue un modesto busto colocado en el Instituto de Segunda Enseñanza de La Víbora a instancias de ambos, en 1950.

Desde el plano afectivo y vivencial tuvo gran impacto la relación profesional y conyugal entre Hortensia Pichardo y Fernando Portuondo. Para hacer referencia al significado que tuvo su esposo, señala: "Creo que mi matrimonio fue una fortuna, me casé con un hombre bueno, un hombre que me quiso mucho, lo quise muchísimo, nos respetábamos" (Alavez &

Montalván, 1999 p.37.).

De esta relación nació su hijo Fernando Portuondo Pichardo, quien, por su labor profesional y revolucionaria, también fue un motivo de satisfacción para sus padres.

Un elemento no menos importante en el influjo en esta figura, lo constituyó el hecho de la ciudad en la que nació y fue partícipe de su formación académica y cultural, la ciudad de La Habana, permitiéndole acceder a instituciones importantes, como la Universidad, la Biblioteca Nacional, el Archivo Nacional, entre otros, que si lugar a dudas, fueron el complemento para su obra pedagógica e investigativa.

En Hortensia Pichardo, debe reconocerse el interés por el estudio, conocimiento e investigación de la historia patria desde muy joven. Por esto se deben considerar entre estas influencias la situación de la enseñanza de la historia de Cuba en su tiempo, la cual conoció, investigó y se empeñó en transformarla. Defendió y amó la historia desde sus propias concepciones, lo cual hizo posible la formación de varias generaciones de cubanos. Dentro de las características que la definió e identificó, se puede destacar: la búsqueda incesante de la verdad histórica y su enseñanza, a la cual contribuyó con su obra pedagógica.

CONCLUSIONES

La obra educativa de Hortensia Pichardo Viñals es resultado de diversas influencias formativas, entre las fuentes reconocidas están las de carácter socio histórico y cultural, las de carácter pedagógico, así como las de carácter afectivo, vivencial y profesional. Las que pueden identificarse en el estudio de la producción intelectual de Hortensia Pichardo, estas influyeron de forma significativa en la conformación de su obra pedagógica. Las mismas permiten identificar una vocación permanente como pedagoga, historiadora e investigadora, y el compromiso social ante los problemas de la educación y en particular en lo concerniente a la enseñanza de la historia de Cuba, entre otras disciplinas. La obra pedagógica de Hortensia Pichardo Viñals, contribuye a enriquecer la historia de la pedagogía en Cuba y al pensamiento pedagógico cubano. El vínculo entre su labor pedagógica e investigativa la destaca como una de las educadoras ejemplares del siglo XX.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alavez, E & Montalván, O. (1999). Hortensia Pichardo: Cuba en la Palma de la mano. La Habana: Editorial Félix Valera, pp. (3-47).

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

- Buenavilla, R. (2006). Influencias educativas: factores objetivos y subjetivos. Dialéctica de su desarrollo. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Conde, A. (2017). Pensamiento pedagógico cubano 1902-1920. Crítica y conciencia en la República. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Pérez, S. D., Díaz, I., y Martínez, R., (s.f). *Fundamentación psicológica y pedagógica que sustentan la metodología de investigaciones histórico- educativas*. pp.10
- Pichardo, H. (1934). *Mercedes Matamoros, Vida y Obra*. Tesis para graduarse de doctora en Filosofía y Letras. Universidad de la Habana (Cuba).
- Pichardo H, (s.f.). *Mercedes Matamoros, Vida y Obra*. En: *Revista Bimestre Cubana*.
- Pichardo, H. (1971-1980). Documentos para la Historia de Cuba. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Quintero, Y. (2018). *La obra histórico-educativa de Emilio Roig de Leuchsenring (1889-1964)*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas (Cuba).
- Rodríguez, P. (2018). *La obra histórico-pedagógica de Fernando Portuondo del Prado (1903-1975)*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas (Cuba).

APROXIMACIÓN A LA CONTRIBUCION DE LA OBRA PEDAGÓGICA DE NORMA CÁRDENAS MOREJÓN A LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN CUBA

Autora: M. Sc. Orialis Cárdenas Freyre⁶⁸.

RESUMEN

Se socializan los iniciales del proceso formativo en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación de la autora del trabajo. Los estudios sobre el pensamiento

⁶⁸ <https://orcid.org/0000-0001-5226-5834>. Máster en Ciencias de la Educación. Mención Preuniversitario. Profesora Asistente por el departamento Historia y Marxismo-Leninismo de la Universidad de Matanzas, Cuba. orialis.cardenas@umcc.cu

educativo permiten conocer la voluntad política que ha asistido a la Revolución Cubana en el desarrollo educativo, evidenciado a través de figuras representativas del pensamiento educativo cubano, entre ellas se destaca la Dr. C. Norma Rosalía Cárdenas Morejón (1950-2011). La impronta de esta profesional en la Pedagogía cubana y sus contribuciones a la Psicología educativa merecen ser sistematizadas como parte del patrimonio inmaterial del magisterio cubano. Ello permitirá el enriquecimiento de la psicología educativa y la transformación de los modos de actuación profesional de los egresados de las carreras pedagógicas. En el trabajo se presenta una aproximación de la contribución de la obra pedagógica de Norma Rosalía Cárdenas Morejón a la psicología educativa en Cuba.

Palabras clave: Norma Cárdenas Morejón, obra pedagógica, psicología educativa, contribución

ABSTRACT

The initials of the formative process are socialized in option to Doctor's scientific degree in Sciences of the Education of the author of the work. The studies on the educational thought allow to know the political will that has attended the Cuban Revolution in the educational development, evidenced through representative figures of the Cuban educational thought, among them the Dr. C. Norma Rosalía Cárdenas Morejón (1950-2011). This professional's print in the Cuban Pedagogy and their taxes to the educational Psychology deserve to be systematized as part of the Cuban teaching's immaterial patrimony. It will allow it the enrichment of the educational psychology and the transformation in the ways of professional performance of the graduate of the pedagogic careers. In the work an approach of the contribution of Norma Rosalía Cárdenas Morejón pedagogic work is presented to the educational psychology in Cuba.

Keywords: Norma Rosalía Cárdenas Morejón, works pedagogic, educational psychology, contribution

RESÚMÉ

Les visas du processus formateur sont socialisés dans option au degré du scientifique de Docteur dans Sciences de l'Éducation de l'auteur du travail. Les études sur la pensée pédagogique autorisent savoir la volonté politique qui a assisté à la Révolution cubaine dans le développement pédagogique, manifesté à travers chiffres du représentant de la pensée pédagogique cubaine, parmi eux le Dr. C. Norma Rosalía Cárdenas Morejón (1950-

2011). Cette empreinte professionnelle dans la Pédagogie cubaine et leurs impôts à la Psychologie pédagogique mérite être réduit en système comme partie du patrimoine immatériel de l'enseignement cubain. Il l'autorisera l'enrichissement de la psychologie pédagogique et la transformation dans les façons de performance professionnelle du diplômé des carrières pédagogiques. Dans le travail une approche de la contribution de Norma Rosalía Cárdenas Morejón que le travail pédagogique est présenté à la psychologie pédagogique au Cuba.

Mots-clé: Norma Rosalía Cárdenas Morejón, les travaux psychologie pédagogique, pédagogique, contribution

INTRODUCCIÓN

En el contexto Latinoamericano se desafían barreras económicas, políticas, ideológicas, sociales y culturales, no solo por ser naciones tercermundistas, sino porque sufren directamente las políticas genocidas del imperialismo norteamericano. Es por ello que, en Cuba, como parte del III perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación y en la educación superior con mayor énfasis, se debe realizar una mayor atención a los problemas teóricos de la pedagogía que se desarrolla en el país durante la segunda década del siglo XXI.

En los estudios e investigaciones del pensamiento educativo cubano, se hace una condición necesaria la preservación de un legado cultural, cuya presencia se expresa y trasciende en la forma de concebir la educación, la escuela, el maestro y las relaciones sociales que ello implica. Su importancia se centra en sistematizar una tradición educativa nacional, regional o local como base para la articulación de nuevos procesos investigativos que permiten la divulgación del quehacer de instituciones, personalidades del pasado y el presente y las tendencias fundamentales de la pedagogía de la nación cubana, que tributa, fundamentalmente, por su impacto social en centros de investigación, académicos, docentes y estudiantes de la formación pedagógica inicial. (Pestana, 2019)

Identificar, rescatar y estudiar la obra de figuras representativas o personalidades histórico-educativas permite establecer nuevos constructos teóricos a partir de la teoría y evidencias de la práctica existente que demande la necesidad de conocer los aportes y contribuciones a la sociedad, la cultura y la educación. (Guzmán, Pérez, y Buenavilla, 2011)

Dichos criterios permitieron a la autora identificar a la Dr. C. Norma Rosalía Cárdenas Morejón (1950-2011), como figura representativa del pensamiento educativo cubano. El trabajo que se socializa es un resultado parcial de la tesis doctoral que profundiza en la contribución de la obra pedagógica de Norma Cárdenas Morejón a la Psicología educativa en Cuba. Forma parte de los estudios monográficos acerca de la contribución de relevantes figuras representativas de la educación cubana, pertenecientes a la tarea de investigación *Estudios históricos acerca de la educación y el pensamiento educativo en Cuba y en Matanzas* dirigido por Yuseli Pestana Llerena, la cual corresponde al proyecto de investigación *El perfeccionamiento de la formación del profesional en pregrado y posgrado en la Educación Superior en Matanzas* que funciona en la Universidad de Matanzas. En el trabajo se presenta una aproximación de la contribución de la obra pedagógica de Norma Rosalía Cárdenas Morejón a la psicología educativa en Cuba.

DESARROLLO

En Cuba, durante los últimos 20 años se ha mostrado interés por parte de investigadores, profesores, profesionales del área de las ciencias sociales en sentido general de dar a conocer el proceso de conformación de una tradición educativa nacional, regional o local, como la base para la articulación de nuevos procesos investigativos de carácter histórico-educativo en aras de la profundización, sistematización y divulgación del quehacer de instituciones y personalidades del pasado y el presente, así como las tendencias fundamentales de la pedagogía de una nación. Ello implica la necesidad de identificar figuras representativas del pensamiento cubano.

Cada una de las investigaciones y categorías (filosofía de la educación, teoría, obra, pensamiento, etc.) se contextualizan tanto a lo educativo como a lo pedagógico, naturaleza que añade al estudio histórico-educativo un carácter multidisciplinario, multicausal y multifactorial. Este criterio se sustenta en el hecho de que, a partir de un objeto de estudio determinado, se revelan nuevas relaciones de carácter filosófico, sociológico, psicológico, didáctico, al tomar como referentes generales la interacción con el contexto histórico-social, el sistema de fuentes e influencias educativas, y la estructuración de una periodización con la respectiva cronología para significar los hitos fundamentales en el proceso de sistematización de la obra de una personalidad destacada. (Pestana, 2019)

El reconocimiento de tal potencialidad para emprender los estudios histórico-educativos demanda de la ciencia la realización de estudios metodológicos más profundos que constituyen los referentes teórico-metodológicos para los estudios histórico-educativos. De acuerdo a la naturaleza de la investigación que se realiza y se presenta en el trabajo, existen empeños de mayor connotación: Metodología de la investigación de la vida y obra pedagógica de destacados educadores. (Buenavilla, 2004); Figuras representativas del pensamiento educativo cubano: una alternativa para su estudio. (Pérez, 2009); Consideraciones metodológicas para la elaboración de una metodología cientiológica en las investigaciones de figuras representativas del pensamiento educativo cubano. Villa Clara. (Pérez y otros, 2010); Alternativas metodológicas para estudios históricos y de figuras representativas de la educación. (Guzmán, Pérez y Buenavilla, 2011); Metodología para el estudio de educadores de la localidad. (Bernabé, 2013). Los investigaciones histórico-educativas. Especificidades, teoría y práctica. (Pestana, 2019)

En los estudios e investigaciones del pensamiento educativo cubano, se hace una

condición necesaria la preservación de un legado cultural, cuya presencia se expresa y trasciende en la forma de concebir la educación, la escuela, el maestro y las relaciones sociales que ello implica. Consideración que le permite a la autora la importancia del estudio de figuras representativas y su contribución al conocimiento del desarrollo de la educación y del pensamiento educativo en Cuba y en Matanzas, como fundamento histórico del proceso de formación de profesionales en la docencia universitaria matancera. (Pestana, 2019, p.2)

Es por ello que se hace necesario comprender los rasgos que tipifican la figura, el educador o la persona que dejó una impronta social a su paso por la vida como recurso metodológico para profundizar en un pensamiento determinado y determinar la contribución a un área de la ciencia o del desempeño. En consecuencia, lo destacado radica en el hecho de ser "...la personalidad ejemplar que por sus aportes teóricos y/o prácticos en el campo de cualquiera de las ciencias que profese contribuya al desarrollo y bienestar de la sociedad en que se contextualiza". (Pérez y otros, 2009, p.44)

De ahí que las figuras representativas del pensamiento cubano:

con la misma acepción anterior, pero teniendo en cuenta desde la perspectiva de la historia del pensamiento educativo y pedagógico, es aquella cuya obra pedagógica o educacional ya

sea o no escrita tiene presencia y trascendencia en la escuela y en la sociedad como un todo...”. (Pérez y otros, 2009, p.44

El análisis de la acepción anterior equivale a determinar las características del Educador o Pedagogo como figura representativa del pensamiento cubano. Ello permite identificar algunos rasgos que debe poseer: ejemplaridad como educador (conducta social); excelente comunicador (mensajes que tengan repercusión y proyección de futuro); aportar al modelo educativo, logrando permanencia y vigencia actual y futura.

En el libro *Alternativas metodológicas para estudios históricos y de figuras representativas de la educación* (2009) sus autores emiten una serie de criterios de selección, tales como: la identificación en grupos de intelectuales, movimientos sociales, educacionales, a partir de intereses profesionales; reconocimiento social (alumnos y sucesores); la naturaleza de la contribución a la ciencia (más conocida y/o menos conocida con potencial para sistematizarse); el método empleado para el estudio del contexto histórico – social o histórico – educativo de su tiempo; influencias que prevalecen de su obra en la sociedad (alcance de su ejemplo profesional, nuevas formas de expresión); particularidades que permitan establecer nuevos constructos teóricos a partir de la teoría existente; evidencia de su obra en un movimiento de formación, generación u otro sector que demande la necesidad de conocer los aportes y contribuciones a la sociedad, cultura y la educación.

Por tanto, es un compromiso identificar y estudiar la obra de aquellas figuras cuyo legado educativo, pedagógico, ético y axiológico en general; hayan tenido como único fundamento enriquecer la rica tradición pedagógica. Constituye una necesidad revelar su obra con los siguientes propósitos: reelaborar la experiencia y ponerla en función de la solución de los problemas actuales; ampliar el panorama sobre las características y evolución de la historia de la pedagogía en Matanzas, en Cuba y el mundo.

En el caso de la Dr. C. Norma Rosalía Cárdenas Morejón, reconocida como figura representativa del pensamiento educativo cubano, la avala una fecunda trayectoria profesional de carácter teórico (Cárdenas, 1997a, b; 1999a,b) y práctico desde finales del siglo XX. Se graduó en la Universidad de la Habana de Licenciatura en Psicología (1973). Se desempeñó como profesora del otrora Instituto Pedagógico de Matanzas hasta su denominación como Universidad de Ciencias Pedagógicas de Matanzas “Juan Marinello Vidaurreta”. En los últimos años de su vida fue la Directora del centro de Estudios

Socioeducativos “Manuel Valdés Rodríguez”. Alcanzó el grado científico de Doctora en Ciencias Psicológicas en 1985 en la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y en 1997 obtuvo la categoría de Profesor Titular.

Entre las principales líneas de investigación que lideró se encuentran:

- Estudios de sistematización para la caracterización de los estudiantes cubanos.
- El problema de la formación de la personalidad y la concepción del mundo en la psicología-
- El protagonismo estudiantil en la secundaria básica.
- Fundamentos psicológicos de la autorregulación y el conocimiento en sí.
- Estrategia para la formación del alumno activo reflexivo.

Entre las ideas que pudieran iniciar el acercamiento a la contribución de la obra pedagógica de Norma Cárdenas Morejón a la Psicología educativa en Cuba pueden identificarse tres esencias: el desarrollo de una perspectiva propia (definición) sobre diferentes categorías de la Psicología; los intentos de clasificación de tendencias sobre el objeto de estudio de la Psicología y la personalidad en particular, así como la conformación de criterios sobre la formación de la personalidad.

En el primer caso, se ilustra con la categoría conciencia. Al respecto señaló:

La conciencia implica para el hombre la posibilidad de un reflejo cognoscitivo más exacto de la realidad, pero también posibilita el reflejo afectivo correspondiente. Pero esta capacidad de reflejo consciente no se limita sólo al mundo externo incluye también, a través de la autoconciencia, al propio hombre, su vida psíquica y su actividad. (Cárdenas, 2003a, p.4) (sic)

En el segundo caso, lleva a inferir una toma de partido sobre:

La diversidad de criterios en el estudio de la personalidad en la psicología histórico cultural abarca numerosos aspectos de este complejo objeto de estudio: las definiciones esenciales y sus interdependencias, el problema de la estructura y las funciones (y sus interrelaciones mutuas), entre otros. (Cárdenas, 2003a, p.5)

En el tercer caso, sus palabras son categóricas sobre el proceso de formación de la personalidad:

En nuestra opinión la concepción general de la personalidad en la psicología histórico cultural reconoce:

- El carácter sociohistórico de la personalidad.
- Su carácter activo y transformador.

- La unidad de lo biológico y lo social en la personalidad.
 - La importancia de la actividad y la comunicación en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad.
 - Determinadas características generales de la personalidad: individualidad, integridad, estabilidad, estructura.
 - La unidad de lo afectivo y lo cognitivo.
- La función reguladora de la personalidad. (Cárdenas, 2003a, p.6-7)

Como parte de la práctica pedagógica impartió varias asignaturas en la formación de pregrado en diferentes carreras pedagógicas, tales como: El adolescente y su desarrollo; Psicología General; Psicología de las edades; Psicología Social; Psicología del lenguaje; Maestro y Sociedad, entre otras.

La impartición de conferencias y curso, la elaboración de monografías en diversos contextos, fue otra vía utilizada en la sistemática labor en el posgrado desarrollada por la Dr. C Norma Rosalía Cárdenas Morejón. Entre ellas: Fundamentos teóricos de la creatividad; La autorregulación de la personalidad; Fundamentos psicológicos para la elaboración de estrategias educativas; Autorregulación y conocimientos de sí en el proceso docente – educativo; Fundamentos teóricos del estudio de la personalidad; Autoeducación en el proceso en el proceso docente – educativo; Educación y desarrollo de la personalidad; Problemas psicopedagógicos de la personalidad y Desarrollo de la personalidad y la educación.

Otra de las evidencias de su obra pedagógica se identifica en las colaboraciones científicas en las siguientes publicaciones: La autoeducación en el proceso docente educativo (Cárdenas, 1997); Educación desarrolladora y autorregulación de la personalidad (Cárdenas, 1999); La educación y el autodesarrollo de la personalidad (Cárdenas, 2003a); Autorregulación de la personalidad en la adolescencia. – En Adolescencia y Desarrollo (Cárdenas, 2003b); El problema de la periodización del desarrollo en la Psicología y la labor educativa. – En Selección de Lecturas de Psicología del Desarrollo (Cárdenas, 2003c); La comprensión de la Personalidad en la Psicología Histórico Cultural. – En Selección de Lecturas de Psicología de la Personalidad (Cárdenas, 2003d). La formación de alumnos activos y reflexivos en el proceso docente educativo (Cárdenas, 2007)

Dentro de los elementos que se destacan en su obra pedagógica y que sirvieron de acicate para la contribución a la Psicología educativa con mayor énfasis en su desempeño como complemento de la teoría que produjo se encuentran las membresías y denominaciones:

La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

Miembro del Consejo Científico Provincial en Ciencias Pedagógicas; Presidente de los tribunales para el otorgamiento de categorías docentes principales; Miembro de la Comisión de Grados Científicos; Profesor principal de la Maestría en Educación gestionada por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) (Cárdenas, Pino y Recarey 2007); Miembro de la comisión de estudios sociales del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA); Presidenta de la Sociedad de Psicólogos de Cuba (SPC). Filial Matanzas. Estos criterios permitieron a la autora afianzar la idea de profundizar en la contribución de esta figura a la Psicología educativa en Cuba como parte del proceso de formación doctoral de la autora.

Su obra, aún dispersa, debe ser estudiada como parte de la Historia de la Educación en Cuba y de la historia de la Psicología Educativa en particular. La producción teórica y la actividad de ciencia e innovación realizada permitirán aportar nuevos nexos teóricos y prácticos entre la Psicología como ciencia y la formación de profesionales de la educación. Los elementos expuestos demuestran la relación entre la psicología y la pedagogía, pues su obra está basada fundamentalmente en la intersección de estas dos ciencias.

En la necesidad de estructurar una unidad de pensamiento que identifique la relación entre su obra pedagógica y la contribución a la Psicología educativa, la autora se acoge al planteamiento del Dr. Diego J. González Serra en su artículo Fundamentos Psicológicos de la Educación, al plantear que el objeto de estudio de la psicología educativa es

aplicar las teorías y descubrimientos de la psicología a la investigación y orientación del aprendizaje escolar; estudiar las leyes psicológicas de la enseñanza y la educación; lo que constituye, un punto de intersección entre la psicología y la pedagogía y se nutre de ambas. (Serra, 2014, p.1)

Según González Serra, el campo de acción de la psicología educativa ha sido definido de diversas maneras, según la conceptualización de su objeto de estudio, puede ser dividido en tres grandes áreas:

la psicología de la enseñanza: aborda todo lo referente a la formación de hábitos, habilidades, conocimientos, y al desarrollo de la inteligencia; la psicología de la educación: estudia cómo formar valores morales de los estudiantes en el proceso educativo; la psicología del maestro: se ocupa de todo lo referente a los determinantes psíquicos que actúan en el maestro como ente activo de la enseñanza y la educación. (Serra, 2014, p.6-7)

Los elementos citados determinan la necesidad de realizar estudios sobre la historia de la psicología educativa en Cuba y como parte de ellos el reconocimiento de la existencia de una obra pedagógica en Norma Rosalía Cárdenas Morejón quien realizó aportes que permanece en el anonimato. Revelar nuevos nexos teóricos como parte de su contribución a la Psicología educativa permitirá el enriquecimiento de esta ciencia y la transformación de los modos de actuación profesional de los egresados de las carreras pedagógicas a partir del estudio de la impronta de la figura que se investiga. Es la motivación de la autora para avanzar en el proceso de formación doctoral.

CONCLUSIONES

El estudio de personalidades representativas del pensamiento educativo cubano, constituye un tema de importancia y actualidad, fundamentalmente desde el punto de vista científico, pedagógico y social. Son variadas las investigaciones que han brindado aportes teóricos y prácticos para enriquecer el modelo educativo cubano. Al reconocer a la Doctora en Ciencias Psicológicas Norma Rosalía Cárdenas Morejón como una figura representativa del pensamiento educativo cubano, que es necesario rescatar, estudiar y sistematizar su obra pedagógica, aun dispersa en revistas, textos, cursos de eventos nacionales e internacionales, monografías y compendios, es una necesidad para la ciencia y la formación profesional pedagógica.

La consulta y el análisis crítico de su obra, permitirá el enriquecimiento de la psicología educativa en Cuba y por tanto el impacto en la transformación de los modos de actuación profesional de los egresados de las carreras pedagógicas, así como el valor que posee para la formación y superación de las ciencias sociales y humanísticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernabé, M. (2013). *Metodología para el estudio de educadores de la localidad*. Revista Didasc@lia: D&E. Publicación cooperada entre CEDUT-Las Tunas y CEdeG-Granma, CUBA. Vol. IV. Año 2013. Número 3, Julio-septiembre 71. ISSN 2224-2643 Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey. Las Tunas. Cuba.
- Buenavilla, R. (2004). *Contribución de destacadas figuras de la cultura nacional al desarrollo de la educación cubana*. La Habana: ISP Enrique José Varona
- Cárdenas, N. R. (1997a). *La autoeducación en el proceso docente educativo*. (versión digital)

- Cárdenas, N. R. (1997b). *La creación de espacios para el conocimiento de sí en la adolescencia*. Pedagogía 97. C. de La Habana.
- Cárdenas, N. R. (1999a). *Conocimiento de sí y autorregulación en la adolescencia*. Pedagogía 99. C. de La Habana, 1999.
- Cárdenas, N. R. (1999b). *Educación desarrolladora y autorregulación de la personalidad*. (versión digital)
- Cárdenas, N. R. (2003a). *La educación y el autodesarrollo de la personalidad*. (versión digital)
- Cárdenas, N. R. (2003b). “Autorregulación de la personalidad en la adolescencia”. En *Adolescencia y Desarrollo*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Cárdenas, N. R. (2003c). “El problema de la periodización del desarrollo en la Psicología y la labor educativa”. En *Selección de Lecturas de Psicología del Desarrollo*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Cárdenas, N. R. (2003d). “La comprensión de la Personalidad en la Psicología Histórico Cultural”. – En *Selección de Lecturas de Psicología de la Personalidad*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Cárdenas, N. R. (2007). *La formación de alumnos activos y reflexivos en el proceso docente educativo*. Informe de investigación. Universidad Pedagógica “Juan Marinello”. Matanzas.
- Cárdenas, N. R., del Pino, J. L. y Recarey, S. (2007). *Maestría en Educación. Personalidad, orientación y educación*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela. ISBN: 978-980-6664-54-8.
- González, D. J. (2014). *Fundamentos Psicológicos de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guzmán, A., Pérez, S. D. y Buenavilla, R. (2011). *Alternativas metodológicas para los estudios históricos y de figuras representativas de la educación*. Curso 54. Pedagogía 2011. Sello Editor Educación Cubana.
- Pérez, S. D. & Otros. (2009). *Figuras representativas del pensamiento educativo cubano: una alternativa para su estudio*. Félix Valera, Villa Clara.

Pérez, S. D. & otros. (2010). *Consideraciones metodológicas para la elaboración de una metodología científica en las investigaciones de figuras representativas del pensamiento educativo cubano*. UCP Félix Varela, Villa Clara.

Pestana, Y. (2019). Las investigaciones histórico-educativas. Especificidades, teoría y práctica. Artículo de *Libro electrónico de investigación*. REDIPE. ISBN: 978-1-945570-98-8. Editorial REDIPE. Capítulo Estados-Instituciones sede.

EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO LOCAL DE LOS ESCOLARES EN LA RELACIÓN ESCUELA PRIMARIA – COMUNIDAD

Autor. Lic. Luis Orlando Milián Zambrana⁶⁹.

RESUMEN

La historia es un núcleo integrador en la actividad político ideológica de la sociedad, por lo que, las acciones a emprender desde las instituciones escolares deben asumirse en correspondencia con los acontecimientos que marcan y trascienden a los habitantes de la comunidad. En la Educación Primaria se estimula el desarrollo de hábitos y habilidades, se adquieren normas de conducta y convivencia social en las cuales la familia y la comunidad juegan un papel primordial. Al establecer la relación, escuela- familia-comunidad, el escolar se va identificando con su entorno, conoce y descubre su historia, su cultura, su geografía y los aportes sociales, entre otros elementos que en consecuencia lo preparan como ente activo para su desarrollo, de ahí que la escuela, potencie el vínculo de estos tres elementos donde la comunicación y la creatividad sean protagónicos para el aprendizaje. La ponencia pretende exponer algunas consideraciones generales acerca de la relación historia local-escuela primaria particularmente en los escolares de la comunidad Pastorita de la ciudad de Matanzas.

Palabras clave: historia local, comunidad, escuela primaria

ABSTRACT

History is an integrating nucleus in the ideological political activity of society, therefore, the actions to be taken from the school institutions must be assumed in correspondence

⁶⁹ <https://orcid.org/0000-0002-1960-7836>. Profesor de la Universidad de Matanzas. Miembro del proyecto de investigación "La historia local para promover la matancera". Estudiante de la Maestría en Estudios sociales y comunitarias. luis.milian@umcc.cu

with the events that mark and transcend the inhabitants of the community. In Primary Education, the development of habits and skills is stimulated; norms of conduct and social coexistence are acquired in which the family and the community play a primary role. By establishing the relationship, school-family-community, the student identifies with his environment, knows and discovers its history, culture, geography and social contributions, among other elements that consequently prepare him as an active entity for his development hence, the school strengthens the link between these three elements where communication and creativity are central to learning. The presentation aims to present some General considerations about the local history-primary school relationship, particularly in the schoolchildren of the Pastorita community of the city of Matanzas.

Key words: local history, community, elementary school

RÉSUMÉ

L'histoire est un noyau d'intégration dans l'activité politique idéologique de la société, par conséquent, les actions à entreprendre des institutions scolaires doivent être assumées en correspondance avec les événements qui marquent et transcendent les habitants de la communauté. Dans l'enseignement primaire, le développement des habitudes et des compétences est stimulé, des normes de conduite et de coexistence sociale sont acquises dans lesquelles la famille et la communauté jouent un rôle primordial. En établissant la relation école-famille-communauté, l'élève s'identifie à son environnement, connaît et découvre son histoire, sa culture, sa géographie et ses apports sociaux, entre autres éléments qui le préparent par conséquent en tant qu'entité active pour son développement. Par conséquent, l'école valorise le lien entre ces trois éléments où la communication et la créativité sont au cœur de l'apprentissage. La présentation vise à présenter quelques considérations générales sur la relation entre l'histoire locale et l'école primaire, en particulier chez les écoliers de la communauté Pastorita de la ville de Matanzas.

Mots-clés: histoire locale, communauté, école primaire

INTRODUCCION

Las nuevas y difíciles condiciones internacionales en que se desarrolla el sistema social cubano y los desafíos que supone en el plano interno, la continuidad histórica del proyecto socialista, plantean a la educación particulares exigencias para garantizar la formación de las nuevas generaciones.

El futuro de la naturaleza, la cultura, las naciones y de la propia especie humana, radica especialmente en educar en parámetros de vida compatibles con el desarrollo del hombre en equilibrio con su medio y que contribuya a la preservación del planeta.

El modelo educativo cubano tiene sus raíces en el legado histórico de ilustres pedagogos cubanos de siglos precedentes como: Félix Varela Morales, José de la Luz y Caballero y José Martí Pérez, que coincidieron en educar y enseñar.

Cada momento histórico ha marcado nuevos hitos en el proceso educativo cubano, en la lucha por la mayor inclusión social posible en los diferentes niveles educacionales como mecanismo de unidad, integración, desarrollo de identidades colectivas y el fortalecimiento de la solidaridad humana. El modelo de escuela socialista cubana se fundamenta en el marxismo-leninismo, incorpora el ideario martiano y el pensamiento educativo de Fidel, que son el basamento de la política educacional actual y se constituyen en el fundamento de un nuevo modelo de escuela que conserva el interés por contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar.

Este proceso fomenta desde los primeros grados la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejan gradualmente en sus sentimientos, forma de pensar y comportamiento acorde con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista. De tal forma la escuela se convierte en el proyecto anticipado de la sociedad. Los conocimientos históricos surgidos de las necesidades del hombre al transmitir sus experiencias, costumbres, creencias y en el propio proceso de identificación social tienen un gran valor para la vida que hace comprender su significado y contribución social.

La ponencia pretende exponer algunas consideraciones acerca de la relación historia local-escuela primaria particularmente en los escolares de la comunidad Pastorita de la ciudad de Matanzas.

DESARROLLO

En la política educacional cubana se presta especial atención a la relación escuela-comunidad, dada la importancia de este contexto social para el desarrollo de los procesos educativos.

La política educacional cubana, marca la orientación de los principios y contenidos que debe tener la formación de las nuevas generaciones, se traduce en objetivos y se lleva a la práctica a través del sistema de enseñanza, se distingue por el fin y los objetivos.

Los fines de la educación en Cuba se identifican con el interés de formar a las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo, es decir del materialismo dialéctico e histórico, desarrollar en toda su plenitud humana las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y fomentar en él elevados sentimientos y gustos estéticos. Este objetivo cuenta con un importante respaldo político y gubernamental a partir de la voluntad del estado cubano al identificar como prioridad al ser humano y su desarrollo integral.

En los documentos del VII Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central el 18 de mayo de 2017 y respaldados por la Asamblea Nacional del Poder Popular el 1 de junio de 2017, establecen las características y rasgos principales de la política social de la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista, donde se identifica la necesidad de que todas las políticas contribuyan al bienestar y la prosperidad de los ciudadanos, el desarrollo de capacidades para una participación más plena y decisiva en la comunidad y el país, el enriquecimiento de los valores solidarios y el estímulo a la creatividad.

De igual forma en las Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC y respaldadas por la Asamblea Nacional del Poder Popular se establecen ejes y sectores estratégicos relacionados con la Visión de la Nación, uno de ellos se refiere al desarrollo humano, equidad y justicia social, entre sus objetivos específicos propone:

- Elevar la calidad y el rigor del sistema de enseñanza general de nuestro país.
- Fortalecer el papel de la comunidad y de la familia como célula fundamental de la sociedad.
- Promover y desarrollar los diferentes procesos y manifestaciones culturales que reafirmen y preserven la identidad nacional y local.
- Propiciar el acceso de toda la población, en particular de las nuevas generaciones a una recreación sana, creando espacios y perfeccionando los ya existentes, donde se armonicen los fines recreativos y educativos, con el objetivo de impulsar alternativas culturales, deportivas y de entretenimiento con un fundamento humanista, patriótico y socialista. (2017.p.21).

Todos los elementos que identifican la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista están en sintonía con la agenda 2030, en su objetivo 12 se promueve el desarrollo de la vida laboral y profesional, económica, política, doméstica, familiar, grupal, escolar, estudiantil, recreativa, cultural y comunicacional (2017.p.4).

La búsqueda de procesos de transformación dirigidos a elevar la calidad de la labor educativa en la educación cubana ha sido un propósito sistemático y progresivo en diversos momentos del proceso histórico.

Se trata no solo de transmitir información histórica-cultural, sino contribuir a la formación humanista que enriquezcan la espiritualidad del maestro, el escolar y su familia.

Para ello, es necesario transformar el proceso educativo, en el cual la comunicación, el protagonismo y la creatividad sean fundamentales, donde los participantes actúen sobre la realidad y vivan, sientan y piensen desde el contexto social particular.

La labor educativa se fundamenta en ideas pedagógicas básicas sobre educación y sociedad entre las que se destaca la garantía al acceso equitativo de todos sus ciudadanos a la educación que resulta de las interrelaciones e influencias que se dan en el proceso de su inserción en su medio natural, social y familiar, por lo tanto son diversas y adquieren un significado diferente, en dependencia de las particularidades de cada individuo y las características de las distintas etapas por las que transita en su desarrollo a lo largo de la vida.

La familia, la comunidad, las instituciones educativas a las que asiste, los grupos informales, las organizaciones sociales, los medios de comunicación en los que el escolar despliega su actividad influyen sobre él de distintas maneras y por diferentes vías.

Una solución mutuamente ventajosa llevada a cabo en Cuba consiste en la voluntad de convertir a la escuela como centro cultural más importante de la comunidad, a los maestros en promotores, a los escolares, sus familias y otros agentes sociales en participantes de los proyectos de desarrollo comunitario (Aróstica, 2011).

En este sentido, la escuela se convierte en un espacio de organización para las comunidades desde la cual se busca la interacción con otras instancias sociales que pueden influir de manera conjunta en la calidad de la educación de los escolares (Smurfitkappa 2014; Falconbridge, 2005).

La escuela como institución abierta sumará más seguidores, su propósito no es solo transmitir conocimientos en un ámbito cerrado, sino por el contrario representa un agente principal de educación a su interior y hacia el exterior de sus límites convirtiéndose en un agente socializador de la educación. (Isla 2018).

José Martí Pérez, en su quehacer pedagógico, planteaba que “Quién no tenga conciencia de que la escuela ha de adquirir un ritmo dinámico de cambio para seguir y adaptarse al ritmo de la vida que lo rodea, al estilo de vida de la época; no llega a comprender el sentido de la función educacional que la escuela ha de llevar a cabo”... (Martí, 1890, p.13) Es importante la preparación que recibe un escolar, será más efectiva en la medida en que se educa para vivir, en su propia comunidad y más aún si contribuye a transformarla, en función de su beneficio y de la propia comunidad donde vive.

La escuela se convierte en una institución de referencia para la comunidad en la medida en que logre perfeccionar su encargo social, que puede ofrecer en consecuencia (Díaz 2018).

- Servicios de formación.
- Orientación para la transformación de valores y conductas mediante los servicios de la escuela de padres, orientación vocacional a los escolares, adolescentes y jóvenes.
- Condiciones para el enriquecimiento cultural de los vecinos, a través de círculos de interés y grupos culturales atendidos por el personal de la escuela.
- Servicios educativos, con la utilización de las instalaciones de la escuela: biblioteca, teatro, áreas deportivas, etc.

Para que la escuela pueda nuclear a la familia y la comunidad deberá cumplir los siguientes requisitos (Rodríguez 2004).

- Tener en cuenta la diversidad.
- Aplicar métodos de aprendizaje, de participación y colaboración activa.
- Proyectar acciones coordinadas, interesantes y creativas.
- Precisar los objetivos y tareas a cumplir a cada factor.
- Realizar encuentros periódicos entre los representantes de cada uno de los sistemas.
- Satisfacer las principales necesidades, intereses y expectativas de los miembros que integran su área de influencia.

- Contribuir a la formación de un pensamiento flexible que refleje las contradicciones objetivas de su entorno y provoque una relación de compromiso con la realidad.
- Desarrollar una ética profesional en las relaciones y la comunicación entre actores y agentes socializadores.
- Potenciar el funcionamiento de las estructuras de órganos de dirección.
- Organizaciones e instituciones del entorno en función del vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad.

Se trata de que la escuela estimule las relaciones sociales, que el proceso educativo se desarrolle conjuntamente con la comunidad, no a través de contactos o enlaces circunstanciales, sino de forma permanente y recíproca, en función de la práctica educativa, atendiendo al momento histórico-concreto en que se desenvuelve la misma.

A partir de la experiencia presentada por la Dr.C Guillermina García Hernández (2016), se concuerda con la necesidad de identificar a los representantes en el Consejo Popular como estructura comunitaria y autoridad estatal que permite coordinar acciones e ir resolviendo, con la activa participación de los factores comunitarios, los problemas que se presentan o las iniciativas que permitan mejorar el modo y la calidad de vida de los mismos.

A partir de estos elementos se logra establecer una dinámica de información y retroalimentación entre el Consejo Popular y el trabajo de la escuela; que significa decir entre la escuela y la comunidad.

Es importante que la escuela desarrolle actividades donde los escolares no actúen en contra de sus voluntades, ya que su personalidad se forma y desarrolla en la propia actuación, en los sistemas de interrelaciones que establece en su medio social, a través de las actividades que realiza y la comunicación con otros sujetos.

Hoy la escuela requiere nuevos enfoques, se exige más de los maestros y se hacen necesarias nuevas formas en la organización de la enseñanza, tecnologías más eficaces para el aprendizaje y una inserción mucho más efectiva de la comunidad donde sin dudas se inserta la escuela primaria.

Un elemento fundamental entre la escuela y la comunidad lo constituye la familia, el autor asume el concepto dado por Bárbara Bermúdez (2018) al considerarla como la primera y eterna escuela de cada ser humano. Va conformando un modelo de vida para sus pequeños

integrantes, enseñándoles normas, costumbres, valores que contribuyen a su madurez y autonomía.

A partir de la familia han existido diferentes formas de comunidad humana que se han sucedido históricamente, en un proceso de ascensión en la sociedad, donde los individuos se han ido agrupando de formas más simples a superiores, que tienen su origen en la estructura y rasgos de las formas históricas de la familia.

Las diferentes formas de agrupación que adoptan hoy los seres humanos, con el objetivo de satisfacer sus necesidades, tanto biológicas, como espirituales y materiales, hace que se establezcan un universo de interrelaciones.

Cada familia tiene un modo de vida determinado, que depende de sus condiciones de vida, de sus actividades sociales, y de las relaciones sociales de sus miembros. Incluye las actividades de la vida familiar y las relaciones intrafamiliares, que son específicas del nivel de funcionamiento psicológico de este pequeño grupo humano, aunque reflejan, en última instancia, las actividades y relaciones extra familiares.

La responsabilidad que a la familia le corresponde dentro del sistema de influencias que existe en la sociedad exige de ella conocimientos cada vez mayor acerca de cómo deben orientar y atender a los niños, niñas y jóvenes durante el transcurso de su vida, para que su desarrollo sea óptimo y pleno (Rojas 2005. p.3).

Es imprescindible, a partir del resultado de otras investigaciones, que las familias formen parte activa y consciente del gobierno escolar; se puede lograr que los padres comprendan y sean parte de las decisiones educativas, así se comprometen a las acciones educativas con sus hijos. (Salimbeni O. 2011. p.25). El autor considera importante valorar el papel de las familias en esta relación escuela - comunidad en Pastorita, teniendo en cuenta el carácter diverso en su composición, además de ser la escuela receptora de escolares de varias comunidades con características muy específicas.

La interacción familia - comunidad se manifiesta de diversas maneras, por una parte, las instituciones sociales y económicas, las condiciones del entorno, influyen en el funcionamiento, la idiosincrasia, los elementos psicológicos, subjetivos de las personas que la integran, sus necesidades, propósitos, aspiraciones, sentimientos y estilos de enfrentamiento a los problemas.

El ejercicio de esta corresponsabilidad contribuirá en la práctica a elevar la preparación de las familias para la educación de su descendencia en el seno del hogar, en la comunidad y en la escuela, es una expresión del compromiso ciudadano y de participación real como agentes en las instituciones socializadoras (MINED. (2016).

El término comunidad, se ha asociado con una agrupación de personas, que establecen relaciones y se utiliza para denominar las mismas en dependencia de los diferentes contextos y roles que asume el hombre.

En este universo el hombre es partícipe de diversos contextos sociales, la comunidad vecinal, el barrio, el pueblo, la ciudad y la nación. De igual forma asume roles en determinadas organizaciones, instituciones, centros de estudios, entre otros, además de la familia.

El autor asume la definición de Fernández Díaz (2005.p.6) sobre comunidad; “Agrupación de personas que se perciben como una unidad social, comparten un territorio, intereses y necesidades, interactuando entre sí y promoviendo acciones sociales a favor del crecimiento personal y colectivo, manifestando sentimientos de pertenencia como expresión de su identidad comunitaria”

El ámbito de la comunidad encierra potencialidades de transformación y formación de sus miembros, las escuelas desempeñan un importante papel al ejercer sus influencias educativas del contexto y aprovechar estas potencialidades en función de su encargo social.

Partiendo de experiencias obtenidas en la comunidad, “Hermanos Cruz”, de la provincia de Pinar del Río, durante el Período Especial (Pérez 2002.p.37) se demostró que las potencialidades educativas de la comunidad radican sobre todo en las relaciones humanas y en la comunicación que se establece en la vecindad, expresada en la incorporación a actividades conjuntas en correspondencia con las propias necesidades, intereses, objetivos y problemas comunes, destacándose el surgimiento de actitudes de liderazgo entre sus miembros y el fortalecimiento de las relaciones con los gobiernos locales.

Por otra parte, las organizaciones y las instituciones agrupan valiosos recursos materiales y espirituales y una rica experiencia, que, puestos en función de la orientación y educación ciudadanas, contribuyen a desarrollar la identidad comunitaria y sensibilizar a los escolares para que participen consciente y creadoramente en la transformación de la realidad más cercana: la comunidad (Fernández 2005.p.3).

Conociendo plenamente la realidad comunitaria donde está enclavada la escuela después de una caracterización, delimitando bien las necesidades, situaciones, problemas, entre otros, el docente puede tomar elementos de esa realidad y en función de los contenidos que imparte adecuarlos para a partir de situaciones, ejemplos y/o actividades establecer, siempre que sea posible, la reflexión sobre este aspecto de la realidad, lo que permitirá al escolar desarrollar sentimientos de pertenencia con su comunidad.

En el proceso de socialización del escolar a través de la comunidad reciben simultánea y sistemáticamente las influencias sociales inmediatas, en el entorno se encuentran grandes potencialidades educativas en cuanto al desarrollo de los sujetos.

Desde la clase, en el estudio de contenidos que así lo requieran, es importante la visita a lugares históricos, así como el intercambio con personas de la comunidad relacionada con estos sucesos, lo que proporciona al escolar la posibilidad de la reflexión y el debate acerca de estos hechos.

Al utilizar la clase como vía de orientación sobre hechos o fenómenos concretos que ocurren en el escenario donde vive el escolar, que han sido planteados por ellos mismos, caracterizados o diagnosticados, se vincula de una forma más acertada la teoría con la práctica. (Leal García H. 2010.p.13).

Muchos elementos pueden ser utilizados en las diferentes asignaturas en función de la orientación al conocimiento comunitario, la que permitirá la vinculación con otros campos como son el político, el vocacional, para la propia vida, entre otros. Cualquier elemento de la realidad en que vive el escolar propiciará elementos de reflexión que además de una orientación más certera favorecerá el desarrollo de sentimientos de pertenencia con la comunidad.

Las actividades deben ser sistemáticas, en función de que se produzcan vivencias positivas tanto en los protagonistas de la comunidad como en los escolares, de manera que favorezca la formación y desarrollo del sentimiento de pertenencia en todos los implicados.

Muy útil resulta, para fomentar el sentimiento de pertenencia a la comunidad, los grupos de diferentes edades, que promuevan la reflexión sobre las normas, costumbres en cada una de las esferas tratadas, lo que posibilitará ampliar las relaciones entre los vecinos de la comunidad y la escuela., así como un mayor acercamiento de ideas y experiencias vivenciadas por generaciones de varias edades. (Macías 2020).

Retomando el rol de la escuela, esta vez en su relación con la comunidad, demanda que las prácticas de la primera no son independientes, el proceso de aprendizaje del escolar se desarrolla en diversos espacios y la influencia de diferentes agentes. Varios autores indican que la participación e identificación de la comunidad con la escuela es un factor importante que promueve la mejoría de los resultados educativos. (Eptstein, 2001; Delgado, 2001; García, 2002; Henderson, 2002).

En la formación de los escolares, la escuela debe trabajar activamente porque los programas de estudios se vinculen con los problemas de la comunidad, lo que permitirá despertar sentimientos de identificación con estas, familiarizándolo no solo con los problemas sino ayudándolos a encontrar vías de solución, activando y coordinando esfuerzos.

A partir de experiencias desarrolladas, además de las referencias de otras (Salimbeli O. 2011.p.25), los beneficios de la contribución de los miembros de la familia y de la comunidad en las escuelas son aún mayores para aquellos que son más vulnerables socialmente.

Escuela y comunidad deben constituirse en un vínculo necesario, cuya asociación puede ser definida sobre la base del acuerdo común acerca de los roles que deben desempeñar cada una para alcanzar los objetivos propuestos o las metas planteadas, y debe caracterizarse por el deseo de trabajar conjuntamente, realizar contribuciones comunes en lo educativo, lo formativo y lo social.

La asociación de estos factores en pos del logro de las metas educativas, significa implicación de la comunidad en la educación con un trabajo conjunto promoviendo el desarrollo integral de la personalidad de los escolares, adolescentes y jóvenes.

Al emprender un proyecto educativo transformador, desde la escuela, en interrelación con la comunidad, se debe tener en cuenta, de que no se trata solo de una apertura de la misma a la comunidad sino de crear una red de relaciones en la que la escuela, la familia y otras organizaciones aseguren la efectividad de ese proyecto. (Pereda C. 2003).

Múltiples son las vías que propician la relación recíproca escuela – comunidad que pueden ser utilizadas tanto en la comunidad de residencia como en las aldeñas a la escuela, cada espacio, cada contexto, donde exista interrelación entre los escolares debe ser aprovechado en función de su transformación educativa.

Las organizaciones y las instituciones agrupan valiosos recursos materiales y espirituales y una rica experiencia que, puestos en función de la orientación y educación ciudadana, contribuyen a desarrollar la identidad comunitaria y sensibilizar a los individuos para que participen consciente y creadoramente en la transformación de su realidad más cercana. Estas organizaciones e instituciones presentes en la comunidad son una parte útil en la formación de sentimientos positivo hacia la escuela, favoreciendo a una cultura de trabajo en sus participantes.

Asimismo, las organizaciones de masas tienen como función principal, aglutinar y movilizar a las masas en el cumplimiento de tareas sociales útiles en las diferentes esferas: política, cultural, educativa, productiva y de salud.

El vínculo escuela-familia-comunidad se identifica entre otras dimensiones como la interacción de estas tres influencias educativas en el cumplimiento de fines comunes con vistas al fortalecimiento de la función formadora y el aprovechamiento de la potencialidad del entorno desde la escuela para la formación de la personalidad del escolar (Rodríguez, Gómez 2004.p.6).

Incorporar a personas que, de una u otra manera pueden ser útiles, propicia la interrelación escuela comunidad y además logra ayudar al desarrollo de la personalidad, no solo en los protagonistas, sino en estos mismos promotores.

Otra vía no menos útil, que puede cumplimentar la interrelación escuela – comunidad es la participación conjunta, y sistemática de los comunitarios y la escuela en labores de beneficio mutuo, donde se incluya desde la limpieza de calles, otros lugares públicos hasta la propia participación en casa de personas que por su edad lo requieran y necesiten.

Es por ello que se identifique como presupuesto imprescindible la necesidad de comprometer a la escuela con las trasformaciones de la comunidad desde su función educativa y política ideológica en la medida que sus directivos y maestros estén mejor preparados, lo cual se manifieste en conocimientos, sentimientos, valores y comportamientos, en la participación, creatividad, dinamismo y flexibilidad que logre el proyecto educativo.

CONCLUSIONES

La historia local en los escolares de la educación primaria en torno a la relación con la comunidad se sustenta en el modelo educativo cubano, en la contribución al conocimiento

histórico de la comunidad Pastorita que orienta un camino peculiar en la formación integral de la personalidad del escolar primario.

El autor se identifica con la necesidad de lograr una mayor y mejor coordinación de los agentes educativos en el trabajo con la historia de la comunidad, teniendo en la escuela el elemento clave para potenciar todos los esfuerzos en esta dirección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arostica, Y.M. (2011). La orientación familiar y la tecnología. Revista: Contribuciones a las Ciencias Sociales. Universidad de Málaga.

Delgado – Gaitán, C. (2001). *The Power of Community Mobilizing for Family and Schooling* Lanham, MD Rowman & Littlefield.

Díaz, E (2018). La articulación escuela familia, comunidad. Artículo. Univ. Cienfuegos. Asociación de Pedagogos de Cuba.

DOCUMENTOS DEL 7MO CONGRESO DEL PCC (2017).

Epstein, J. (2001). *School, Family and Community partnerships: preparing educators and improving schools in Boulder*. Boulder. Westview Press.

Falconbridge, F (2005). Informe Anual 2005. Recuperado de [http://www.fundacionfalconbridge.org/memorias/memoria 2005.pdf](http://www.fundacionfalconbridge.org/memorias/memoria%2005.pdf)

Fernández, A. (2005). La interrelación del centro docente y la comunidad como expresión de la relación individuo sociedad. Artículo. Facultad de las Ciencias de la Educación. UP Enrique José Varona.

García, G. (2016). El trabajo conjunto de la escuela y la familia. Proyecto “El plan de estudio de la escuela de educación general y su correspondencia con la concepción curricular del perfeccionamiento”.

García, E. (2002). *Student Cultural Diversity. Understanding and meeting the challenge*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company

Henderson, A, Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence. The impact of school, Family and Community on Student Achievement. Annual Synthesis* (Austin TX National Center for Family & Community Connections with School. 2002).

Isla, M. (2018). La articulación escuela, familia, comunidad. Artículo. Univ. Cienfuegos. Asociación de Pedagogos de Cuba.

- Leal, A. (2010): Pensar, reflexionar y sentir en las clases de historia. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Macías, M. (2020). La Historia local de la matancericidad en los estudiantes de la Escuela Provincial Pedagógica de Matanzas. Tesis en opción al título académico de Master.
- Martí, J. (1890): Ideario Pedagógico. Ed. Pueblo y Educación. Habana.
- Pereda, C. (2003). Escuela y Comunidad. Observaciones Desde la Teoría de Sistemas Sociales Complejos. REICE, 2003. Vol. I, No. I.
- Pérez, F. (2002). Relación escuela comunidad; experiencia comunitaria; trabajo.
- Rodríguez, A (2004). El vínculo escuela, familia, comunidad, un desafío en la prevención de niños y niñas en grupos de riesgo. Artículo.
- Rojas, M (2005). La Familia, Necesidad De Proyectos Para La Vida. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Facultad Ciencias De la Educación. La Habana
- Salimbeli, O. (2011). Escuela y Comunidad. Participación Comunitaria en el Sistema Escolar. Proyecto INCLUD – ED. Universidad de Barcelona.
- Smurfitkappa, F (2014). Informe Anual 2014. Recuperado de Com/Home/co/Sustainability/Social/CommunityInvolvement/Documents/FSKC%2. Informe 2014%20final.pdf. <http://www.smurfitkappa>.

APROXIMACIÓN A LA VIDA Y OBRA PEDAGÓGICA DE ANTONIO LUIS

MORENO

Autora: M. Sc. Amarelys Zamora Díaz⁷⁰.

RESUMEN

El estudio de la obra pedagógica de personalidades que se destacan en el contexto educativo en la época colonial en Matanzas constituye una necesidad para el rescate de las mejores tradiciones patrióticas y revolucionarias, los valores y aportes fundamentales a la cultura que cimentaron las bases esenciales de la génesis de la pedagogía actual en Cuba y Matanzas. Este artículo constituye una aproximación a la vida y obra de Antonio Luis Moreno con el objetivo de caracterizar su obra pedagógica y su contribución en la

⁷⁰ Profesora Auxiliar por el Departamento Historia y Marxismo-Leninismo de la Universidad de Matanzas. Cuba. Universidad de Matanzas. Correo electrónico; amarelys.zamora@umcc.cu Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0322-3811>.

formación de diferentes generaciones de matanceros por la connotación social y necesidad de reconocimiento de la labor del maestro en el contexto educativo y de formación pedagógica actual en correspondencia con la tarea de incorporar estudiantes a las carreras pedagógicas para suplir las necesidades del territorio garantizando una mayor eficiencia en el proceso de formación profesional para continuar fomentando el desarrollo de investigaciones en el campo de las ciencias sociales y humanísticas sobre temas prioritarios de la sociedad y el fortalecimiento del papel del profesor así como formar con calidad y rigor el personal docente que se precisa en cada provincia y municipio para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos de los diferentes niveles de enseñanza.

Palabras clave: Obra pedagógica, Antonio Luís Moreno, Época colonial, Contribución.

ABSTRACT

The study of the pedagogic work of personalities that hem stand out in the educational context in the colonial time in Matanzas constitutes a necessity for the rescue of the best patriotic and revolutionary traditions, the values and fundamental contributions to the culture that you/they laid the foundation the essential bases of the genesis of the current pedagogy in Cuba and Matanzas. This article constitutes an approach to the life and work of Antonio Luis Moreno with the objective of characterizing its pedagogic work and its contribution in the formation of different generations Cubans for the social connotation and necessity of recognition of the teacher's work in the educational context and of current pedagogic formation in correspondence with the task of incorporating students to the pedagogic careers to replace the necessities of the territory guaranteeing a bigger efficiency in the process of professional formation to continue fomenting the development of investigations in the field of the social and humanistic sciences on high-priority topics of the society and the invigoration of the professor's paper as well as to form with quality and rigor the educational personnel that is necessary in each county and municipality to give answer to the necessities of the educational centers of the different teaching levels.

Keywords: It works pedagogic, Antonio Luís Moreno, colonial Time, Contribution.

LE RESUME

L'étude du travail pédagogique de personnalités qui ourlent la position dehors dans le contexte pédagogique dans le temps colonial dans Matanzas constitue une nécessité pour la délivrance du meilleur patriote et traditions révolutionnaires, les valeurs et contributions

fundamentales à la culture que les persons ont mis la foundation les bases essentielles de la genèse de la pédagogie courante dans Cuba et Matanzas. Cet article constitue une approche à la vie et travail d'Antonio Luis Moreno avec l'objectif de caractériser son travail pédagogique et sa contribution dans la formation de Cubains des générations différents pour la connotation sociale et nécessité de reconnaissance du travail du professeur dans le contexte pédagogique et de formation pédagogique courante dans correspondance avec la tâche d'incorporer des étudiants aux carrières pédagogiques pour remplacer les nécessités du territoire qui garantit une plus grande efficacité dans le processus de formation professionnelle pour continuer à fomentier le développement d'enquêtes dans le champ des sciences sociales et humanistes sur sujets prioritaires de la société et l'invigoration du papier du professeur aussi bien que former avec qualité et rigueur le personnel pédagogique qui est nécessaire dans chaque comté et municipalité pour donner la réponse aux nécessités des centres pédagogiques des niveaux de l'enseignement différents.

Les mots-clé: Il travaille pédagogique, Antonio Luís Moreno, Time colonial, Contribution.

INTRODUCCIÓN

En la educación cubana existe una rica tradición pedagógica del siglo XIX que ha sido ampliamente estudiada. Estos estudios demuestran el interés por preservar el legado del magisterio cubano y profundizar en el estudio de aquellas personalidades que aportan a la historia de la Educación y a la formación de la nación y la nacionalidad cubanas. En este sentido resaltan varias obras en torno al pensamiento pedagógico de: José Agustín Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí y Enrique José Varona, entre otros.

Son abundantes además los análisis acerca de la obra educacional desarrollada en el país durante la colonia, valoraciones del proceso educativo en las instituciones religiosas, en la enseñanza pública y la privada:

La educación pública, en el siglo XIX en Cuba, estuvo orientada desde los intereses oficiales a tratar de alejar a los cubanos de las ideas independentistas, mantener el inmovilismo y legitimar la condición colonial a través de planes de estudio, programas y métodos de enseñanza y educación retrógrados destinados a formar sujetos dóciles, en cuya formación predominaba lo rutinario y memorístico. Sin embargo la educación colonialista

no obtuvo los frutos esperados contrario a aquella educación oficial en la segunda mitad del siglo XIX se evidencian los frutos de la obra educativa de ilustres pedagogos de la primera mitad del siglo como es el caso de José de la Luz y Caballero, el silencioso fundador como le llamara Martí, cuyas enseñanzas patrióticas y morales influyeron en cubanos que fueron sus alumnos o habían cursado estudios en escuelas que estuvieron dirigidas por aquel gran maestro. (Cárdenas, M. (s/f))

Existieron también escuelas privadas, que por lo general propiciaban una educación de más calidad que la escuela pública y era usual que las familias de buena posición económica enviaran sus hijos a estudiar a Estado Unidos y Europa. Es de destacar la labor de instituciones como la Sociedad Económica de Amigos del País que estimulaban el desarrollo cultural y la divulgación de las investigaciones. En el magisterio cubano no faltó la proyección de educadores de avanzada que frente a las adversidades pugnaban por métodos modernos de enseñanza, desde sus escuelas y comunidades hasta el nivel nacional, ejemplos e impulsores del desarrollo de la ciencia lo cual ha contribuido a la formación del ideario pedagógico y educativo cubano.

El rescate de las raíces histórico pedagógicas brinda un sistema de conocimientos a la Pedagogía Cubana que le permite una reconstrucción de periodos importantes por los que atraviesa la educación los que han sido poco estudiados y de los que se pueden aprovechar las mejores experiencias para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica en la actualidad. Estos estudios son de gran valor identitario y de mucha utilidad en la formación de los futuros profesionales de la educación. (Pérez, 1992)

Las investigaciones que se desarrollan sobre la historia de la educación están llamadas a enfatizar más en los estudios territoriales, en sus particularidades. Igualmente, el estudio de personalidades representantes de lo mejor de nuestro magisterio demanda ser más estudiada por lo que se considera el presente trabajo una aproximación a la vida y obra pedagógica de Antonio Luís Moreno con el objetivo de caracterizar su obra pedagógica y su contribución en la formación de diferentes generaciones de matanceros por la connotación social y necesidad de reconocimiento de la labor del maestro en el contexto educativo y de formación pedagógica actual.

DESARROLLO

En el siglo XVIII la ciudad de Matanzas contaba con algunos maestros, sin embargo, el censo realizado en 1792 no reporta la existencia de ninguna escuela. Hasta 1913 la situación es precaria y son muy pocos los niños que pueden recibir la enseñanza, pero a pesar de esta situación se alcanza cierto progreso. Desde 1807 se imparten conocimientos elementales de francés y se abrió una escuela, que además de las materias básicas impartía latinidad e idiomas. Desde 1810 la mujer comienza a incorporarse a la fuerza profesoral. Constituyen avances notables la matrícula de niños negros en 1811 y la preocupación pedagógica que denota la solicitud, en 1912, para abrir una escuela e introducir silabarios que facilitarían la enseñanza. (Colectivo de autores, 2015)

Bajo la orientación de Tomás Gener se reorganiza la enseñanza en 1813, se nombran inspectores y se crean premios como estímulos. En esta época existían dos escuelas en la ciudad de Matanzas: una para enseñar a leer y escribir a niños de todo color y otra, solo para blancos. Bajo el gobierno de Tirry, se promueven fondos para la escuela y se cuenta con el primer educador de envergadura en Matanzas: Ambrosio José González Perdomo y Tomás Gener que funge como inspector. Estos datos permiten afirmar que la ciudad cuenta con un saldo positivo en el terreno educacional y de esta forma se estaban creando las bases que situarían a Matanzas en un lugar cimero.

El florecimiento económico cultural determinó la existencia en la cabecera de la jurisdicción, de una diputación del Real Tribunal del Consulado y una subdelegación y administración de la real hacienda. Se imponía el establecimiento de una filial de la Real Sociedad patriótica y Matanzas fue seleccionada con ese fin. Instalada el 30 de mayo de 1827, dificultades financieras impidieron el cumplimiento de todos los propósitos enunciados, en especial, el fomento económico, pero sí se lograron aciertos de trascendencia en cuanto a la cultura y la educación. (Colectivo de autores, 2015)

El 15 de febrero de 1840 se funda el colegio la Empresa que por sus magníficas condiciones ejerció una influencia decisiva en la formación de la juventud criolla matancera, no solo en cuanto a la refinada cultura sino además en el amor a la tierra cubana. En 1842 se reportan 23 escuelas en la ciudad de Matanzas con más de 1000 alumnos. En el año 1844 se constituyó la Junta de Educación y para 1846 el censo reporta 7 escuelas gratuitas. Estas instituciones continuaron en aumento, pero solo el 13,5 % de la población sabía leer y escribir.

La sección de Educación de la Diputación Patriótica fue protagonista del serio y sostenido trabajo. En 1847 se inaugura la Casa de Beneficencia un progreso notable fue la apertura del Instituto de Aplicación, el 10 de octubre de 1864, que sentó las bases de la más importante institución educacional de la historia colonial y neocolonial de Matanzas: el Instituto de segunda Enseñanza. Inaugurado en el curso 1865-1866, su labor duró hasta 1871 cuando las autoridades coloniales lo cerraron por los peligros potenciales que representaba en el plano político.

En los primeros años del siglo XIX con el movimiento constitucionalista de 1812 en España, se produce un salto de calidad en la educación. En este contexto histórico se enmarca la labor pedagógica de Antonio Luís Moreno, destacado académico matancero, que cultivó una cultura general que lo caracterizó en toda su vida profesional (1843-1906), quien fuera profesor y fundador del Colegio "El Porvenir" autor de varias obras didácticas que respondían a las necesidades de la época que logra publicar 12 de ellas en materias como Geografía, Economía doméstica, Sistema Métrico Nacional, Historia de Cuba, Nociones de moral, Aritmética y Ortografía, entre otras materias. Este educador dedicado por largos años a la docencia de vasta cultura reunía las condiciones que Varela destacaba en un maestro: "...una preparación intelectual completa, condiciones para enseñar, virtud y moralidad ejemplares..." (La Aurora del Yumurí, 1875)

El estudio de la labor pedagógica de los centros educacionales y personalidades que se destacan en el contexto educativo en la época colonial en Matanzas constituye una necesidad para el rescate de las mejores tradiciones patrióticas y revolucionarias, los valores y aportes fundamentales a la cultura que cimentaron las bases esenciales de la génesis de la pedagogía actual en Cuba y Matanzas, en particular, la obra pedagógica de Antonio Luís Moreno en la formación de diferentes generaciones de cubanos y matanceros (Moreno, 1871, 1884, 1889). Pues su sistema educativo se considera superior a su época por el empleo de la interrogación para guiar hacia el campo de la investigación y el método explicativo, así como la publicación de obras didácticas que fueron utilizadas en los principales establecimientos de enseñanza de la nación y su convicción que consideró a la escuela íntimamente unida a la formación y sostenimiento de la nacionalidad formando hombres morales y útiles a la sociedad.

Por su respeto en todo momento a la vocación y personalidad del educando y su influencia en el futuro de la Patria los estudiosos de su obra consideran que es digno de ocupar un puesto destacado en la Historia de la Pedagogía por la labor que desarrolla al frente del colegio que funda y sus avances pedagógicos y educativos presentes en El Porvenir. (La Aurora del Yumurí, 1875) (Colegio Privado “El Porvenir”, 1887)

Se considera que una de sus limitaciones es que la coeducación no existía ni en los textos y en este sentido se proyectó Antonio Luís Moreno. Es necesario recordar la época histórica llena de prejuicios y limitaciones donde la mujer era marginada de las actividades elementales de la sociedad y sin embargo se observa en Moreno una tendencia a dar una educación multilateral desde el punto de vista intelectual en sus alumnos y la idea central de su trabajo educativo era la perfección individual y social lograda a través de la virtud de sus discípulos.

Antonio Luís Moreno Cabrera: Su vida y obra pedagógica

El educador y poeta matancero nació en Matanzas el 25 de agosto de 1843, sus padres Antonio Moreno, natural de Jerez, de la frontera de Andalucía y Doña Bernarda Cabrera, natural de Matanzas. Dedicó su existencia al magisterio. Fue aprendiz de sastre. Procedía de una familia modesta, desarrolló su niñez de acuerdo a la época que le tocó vivir, con menos de 13 años perdió a sus dos padres, dos de sus tías se encargaron de iniciarlo en el aprendizaje de las primeras letras, se dedicaban a la enseñanza. Aunque su padre era de profesión periodista, la familia no disponía de grandes recursos económicos por lo que siendo aprendiz de sastre se ofreció para trabajar en el colegio “El Siglo XIX” a cambio de recibir las clases que allí se impartían donde terminó la enseñanza primaria. Comprobada su preparación e inteligencia comienza como Profesor, mientras continuaba sus estudios. (Verrier, 2004)

Cursó sus estudios de Enseñanza secundaria en el primer Instituto que se establece en matanzas, alcanzando honrosas calificaciones en asignaturas como: Gramática Castellana y Latina, Algebra, Aritmética Elemental, Inglés e Historia, entre otras. Comprobada su inteligencia y vocación por el magisterio ascendió y comenzó a colaborar como profesor mientras continuaba sus estudios, iniciándose de Maestro de Instrucción Primaria el 15 de abril de 1866 en la Habana.

Laboró también en el Colegio “El Progreso” y en los Colegios de niñas: Nuestra Señora de la Caridad y Las Mercedes. Fundó, en unión de Don Nicanor A. González, el Colegio “El Porvenir”, el 1 de Julio de 1868, en San Vicente 19, Pueblo Nuevo, Matanzas y en 1871, pasó a San Rafael 63, formando varias generaciones de matanceros. No se caracterizó por ser un profesor vulgar. Reunía las condiciones que Varela destacaba en un maestro “una preparación intelectual completa, condiciones para enseñar, virtud y moralidad ejemplares...” (Citado por Verrier, 2004, p.3). En el análisis realizado se considera que el fruto fundamental de su trabajo está dado en que obtuvo grandes éxitos académicos.

Desde que concluyó los estudios de la enseñanza primaria hasta que fundó “El Porvenir”, fue profesor de “El Siglo XIX”, El Progreso y en varios colegios de niñas, entre los que se encuentran: “Nuestra señora de la Caridad del Cobre” y “Las Mercedes”. Al mismo tiempo que trabajaba en “El Siglo”, daba clases en el Colegio Privado de niñas dirigido por Doña Carmen Gallardo. En el cual obtuvo grandes éxitos.

En 1873 contrajo matrimonio con doña América Van-Tassel, mujer de extraordinaria belleza, dando origen a una familia de prestigiosos educadores que acreditaron la enseñanza con las dotes heredadas de su progenitor. Los frutos de esta pareja fueron sus cuatro hijos María Luisa, Antonio Luís, Carlos Manuel y Julio Bernardo. Muchos de los nietos de Antonio Luís continuaron lo que pudo llamarse una tradición familiar, que inicio nuestro biografiado, dedicándose a la enseñanza, tales son las cosas de Yolanda e Iraidá Moreno retiradas ya de la actividad educacional hijas de Carlos y Julio B. Moreno respectivamente.

El destacado académico era un gran estudioso y cultivó una cultura general que lo caracterizó en toda su vida profesional. Ejemplo de esto lo constituye el dominio de varios idiomas, entre ellos el español, griego, latín, francés e inglés. Moreno retomó los métodos de enseñanza de la escuela “El Siglo XIX” de cuando él era estudiante para aplicarlo en el Colegio “El Porvenir”. Las asignaturas que se cursaban eran: Religión, Historia Sagrada, Caligrafía, lectura, Aritmética, Gramática Castellana, Geografía universal y de Cuba, Dibujo Lineal, Nociones de Sistema Métrico, Historia de Cuba y España, Moral y Latín.

Esto nos muestra que su vasta cultura la hacía extensiva a sus discípulos; todo lo modesto de su pensamiento fue dado a otras generaciones de cubanos ejemplos imperecederos de la Historia patria y Educacional. Moreno, director ejemplar, no permitió nunca el empleo de castigos corporales. Admitía en su colegio alumnos internos y externos. Se cursaban

estudios especiales como Inglés, Francés, Aritmética Mercantil, Dibujo Natural, Gimnástica y piano. Es válido destacar que, aunque impartían asignaturas y cursos con características religiosas y anticientíficas, dados mayormente por la época en que labora, se observa en Moreno una tendencia a dar una educación multilateral desde el punto de vista intelectual en sus alumnos, sin embargo, la idea central de su trabajo educativo era la perfección individual y social lograda a través de la virtud de sus discípulos. Para ello empleaba los mejores métodos que se requerían en este tiempo. Ejemplo era un interrogador hábil y agradable, sabía conducir a los estudiantes al terreno de la investigación mediante preguntas. Respondiendo a las necesidades de la época escribió varias obras didácticas: Entre sus obras didácticas es justo señalar que se publicaron 12 de ellas:

-Nueva Cartilla que contiene el Sistema Métrico Decimal de pesas y medidas, arregladas para uso de las niñas. Matanzas. Imprenta El ferrocarril, 1876.

-Nociones de Moral y Economía Doméstica extractado para uso de las niñas. Matanzas, 1877

Aritmética Elemental, que comprende las cuatro primeras reglas, compuesta para servir de enseñanza a las niñas. Matanzas. Imprenta La Aurora del Yumurí, 1882.

-Compendio de Historia de Cuba, Tercera Edición. Matanzas, 1882

-Sistema Métrico Decimal de pesas y medidas. Matanzas, 1882.

-Aritmética para uso de las niñas que hayan cursado las cuatro reglas de los números. Matanzas, Imprenta La Propaganda, 1889.

-Geografía de América, dispuesta para servir de texto a las escuelas de la Primera Enseñanza. Matanzas, 1891.

-Nociones de Ortografía Castellana, según las prescripciones de la Academia, Matanzas 1893.

Rudimentos de Analogía Castellana seguidas de unas nociones indispensables de Ortografía, según las prescripciones de la Academia, Matanzas, 1893.

-Aritmética para uso de las niñas y de los jóvenes que se dedican al comercio. Matanzas, Imprenta la Moderna, 1895.

-Nociones de Moral, Economía Doméstica y Urbanidad, Matanzas, La Pluma de Oro, 1917.

-Nociones de Moral, Economía Doméstica y Urbanidad, para uso de los niños, Matanzas, La Pluma de Oro, 1921. (Verrier, 2008ab).

Es de destacar que para la educación de las niñas escribió un Tratado de Moral y Economía Doméstica donde realizó una valoración de las normas morales, la forma comportarse, de sentarse, caminar, la conducta en la escuela y ante una visita. Todo esto influía en la formación de hábitos correctos en sus discípulos. Estos autores consideran que una de sus limitaciones es que la coeducación no existía ni en los textos.

La práctica educacional ha demostrado que es necesaria la coeducación en los niños y jóvenes, partiendo de que ambos sexos poseen intereses, comunes, participan colectivamente en todas las actividades culturales, deportivas, productivas, laborales y docentes, en las cuales, la mujer al igual que el hombre tiene una activa participación, demostrando su capacidad para el cumplimiento de ellas. Es necesario recordar la época histórica en vivió Moreno, llena de prejuicios y limitaciones donde la mujer era marginada de las actividades elementales de la sociedad.

Fue un gran escritor prosista y también cultivaba la poesía, entre sus títulos se destacan: “En La muerte de un amigo”, “Epitafio”, “A un Poeta”, “Plegaria a la Virgen”. “Mi opinión sobre la mujer”. En sus composiciones se nota una gran sensibilidad espiritual, copiando estas con la extraordinaria habilidad que lo caracterizaba en el difícil arte de la caligrafía. Orientó en la poesía a su discípulo Alejandro Rodríguez, muerto muy joven y al gran Bonifacio Byrne. Colaboró con su amena prosa en “La Enseñanza,” seminario literario dedicado a los maestros y en “el Estudiante”, periódico literario, órgano de los estudiantes del Instituto de Segunda enseñanza.

Dada su documentación en todas las ramas del saber humano, tanto en artes, como en las letras y ciencias conservó una biblioteca numerosa que se distinguió por la cuidadosa selección de sus volúmenes.

Es de destacar la influencia que tuvo en Bonifacio Byrne el Colegio “El Porvenir”, plantea él que dejó el él las huellas más penetrantes y permanentes en su formación y su carácter que halló su formación cultural, artística y patriótica y al respecto expresó:

Enseñaron e infiltraron en el alma de sus pequeños educandos el sagrado amor a la patria, el amor, el respeto y la admiración por sus grandes hombres, por sus héroes, sus

poetas... los alumnos sabíamos quiénes habían sido Agramonte, Julio y Manuel Sanguily, Céspedes y los demás caudillos de la Revolución. (Byrne, 1942, p.10)

Estas palabras de Byrne permiten afirmar que pronto Moreno pretendió inculcar en sus alumnos el amor a la patria en momentos tan importantes como la consolidación de la nacionalidad cubana en nuestro país. Se reconoce lo progresista de su labor educacional en esta etapa y se asegura que no analizó a nuestras figuras de la gesta emancipadora mambisa con virtudes y defectos, sino como hazañas heroicas.

Moreno dirigió la escuela con carácter privado hasta que terminó la Guerra de independencia. En 1899 cuando el gobierno interventor reorganizó el sistema educacional consintió en convertirla en municipal y pública con la categoría de escuela de término (donde termina la enseñanza primaria) siendo director de la misma hasta el 31 de agosto de 1902 en que se le pidió por las autoridades escolares que aceptase la dirección sin aula del recién creado centro escolar “Félix Varela” y para el que se necesitaba un maestro de su experiencia y prestigio. Desempeñó este cargo poco tiempo a causa de haber sufrido un ataque de hemiplejía que lo dejó casi paralítico y quedó injustamente cesante por la junta de Educación.

Se debe destacar que desarrolló actividades extraescolares como su trabajo en la Primera Escuela Normal de verano, que funcionó en esta ciudad y también en su escuela práctica; además participó en impartición de conferencias pedagógicas iniciadas por el Instituto Provincial de matanzas en marzo de ese mismo año, teniendo a su cargo la asignatura de geografía por el método de los viajes.

Por sus incontables méritos obtuvo diferentes premios entre los que se encuentra el otorgado por la Sociedad Económica de Amigos del País que consistió en una medalla de oro. Ganó en ese mismo año el premio Luz y caballero (medalla de oro). Medalla de oro en la Exposición de Búfalo en los EEUU por un trabajo presentado en ella.

Después de largos años consagrados a la hermosa tarea de educar, actividad a la que puso todo su empeño y dedicación deja de existir el 28 de octubre de 1906 en su casa natal de la barriada de pueblo Nuevo a la edad de 63 años. La despedida de duelo fue realizada por Bonifacio Byrne.

Así señalaba: “De Céspedes me dijo que era un patricio excelso que de la independencia en Cuba fue el precursor. Querer a la Patria y además reverenciarla con un fecundo ejemplo gozoso me enseñó”. (Byrne, 1942, p.10)

De Moreno se puede decir que su sistema educativo era superior a su época pues empleaba la interrogación mediante la cual llevaba a los alumnos al campo de la investigación y practicaba ampliamente el método explicativo. Casi la totalidad de los libros de textos usados en “El Porvenir” fueron escritos por él prestando eminente servicio a la causa de la instrucción con la publicación de brillantes obras didácticas que fueron utilizadas en los principales establecimientos de enseñanza de la nación teniendo en cuenta la época histórica que le tocó vivir. De igual modo que Saco, Varela, Luz y Caballero, Moreno consideró a la escuela íntimamente unida a la formación y sostenimiento de la nacionalidad. Antonio Luís Moreno forjó cerebros para la ciencia y corazones para la práctica de las virtudes, a la manera de Luz y Caballero hizo hombres morales y útiles a la sociedad.

El Periódico “La Aurora” planteaba en 1875 que: “...los profesores, habiendo sido educados en las mismas aulas en que hoy difunden los conocimientos son una garantía de cuanto acabamos de expresar” (p.2). Refiriéndose a los logros y avances del mismo.

Después de la muerte de Antonio Luís Moreno Cabrera, a sugerencias de su alumno y compañero el Dr. José Tomás Rodríguez Díaz, la Escuela adoptó el nombre del ilustre pedagogo y poeta, como escuela Pública No. 8 “Centro Escolar Antonio Luís Moreno”, en homenaje eterno a su querido maestro.

En el Magazine “La Lucha”, de 1924, se expresó sobre Antonio Luís Moreno:

Moreno es digno de figurar en la Historia de la Pedagogía de Cuba, fue un símbolo, un modelo como educador, su escuela fue en aquella época una especie de antorcha luminosa..., teniendo siempre lleno el Colegio de pensionistas... excelentes exámenes anuales que se verificaban a modo de exposición para demostrar ante el público el progreso de los educandos. (Pp.188-189)

Respetó en todo momento la vocación y personalidad del educando influyendo con esto considerablemente en el futuro de la Patria. Modeló Moreno al igual que Mendive, hombres de Porvenir prueba de esto son: Bonifacio Byrne, José Augusto Escoto, Carlos de la Torre, entre otros.

Sus avances pedagógicos y educativos estaban presentes en “El Porvenir”, por:

- Modificación de la enseñanza puramente libresca y memorística.

- Desarrollo de las facultades mentales de los estudiantes.
- Realización de Exámenes Públicos Anuales.
- La disciplina, mediante la educación persuasiva, sin castigos físicos u ofensas personales.

CONCLUSIONES

La contribución de Antonio Luís Moreno en la formación de diferentes generaciones de cubanos, la vigencia de su legado, su constancia y perseverancia en la labor educativa, las obras didácticas que publicó, sus métodos de enseñanza destacados de acorde a la época el respetó en todo momento a la vocación y personalidad del educando influyendo con esto considerablemente en el futuro de la Patria son algunas de las razones que sustentan la necesidad de sistematizar y profundar en su obra pedagógica, lo que puede tributar a la formación profesional en la universidad cubana actual. Moreno es digno de ocupar un puesto destacado en la Historia de la Pedagogía por su labor desarrollada al frente del colegio que fundara.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Byrne, B. (1942). *Selección Poética. Cuadernos de Cultura*. Quinta Serie. Ministerio de Educación.
- Cárdenas, M. (s/f). *Apuntes para la Historia de Educación de Matanzas*. Departamento de Investigación, Documentación e Información Pedagógica de Matanzas.
- Colectivo de autores. (2015). *Síntesis histórica provincial. Matanzas*. La Habana: Instituto de Historia de Cuba.
- Colegio Privado “El Porvenir”. Primera Enseñanza. Exámenes. Imprenta Aurora del YUMURÍ, JOVELLANOS 3. Diciembre de 1877. Fondo Museo Provincial “Palacio de Junco”
- La Aurora del Yumurí. (1875). *Escrito sobre el Colegio El Porvenir, Director Antonio Luís Moreno*. Matanzas. Periódico.
- Magazine. La Lucha. (1924). *Artículo sobre Antonio Luis Moreno, Digno de Figurar en la Historia de la Pedagogía*. Matanzas
- Moreno, A. L. (1871). *Documento de su puño y letra de mayo 29 de 1871*. Archivo Histórico Provincial de Matanzas. Legajo 14 # 387 “El Porvenir”, Folio 1
- Moreno, A. L. (1884). *Carta a Claudio Dumás Franco*, Comisión Organizadora del Congreso Pedagógico a celebrarse en Enero de 1884. Solicitud de inscripción para *La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19 IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9*

participar en el Congreso. Matanzas, Diciembre 24. Archivo Histórico Provincial de Matanzas (1883).

Moreno, A. L. (1899). *Carta al Sr. Alcalde municipal*, Matanzas, 14 de noviembre de 1899.

Legajo 6 # 156 Folio 9. Archivo Provincial de Matanzas.

Pérez, M. L. (1992). *Evolución Histórica de las Escuelas en la Ciudad de Matanzas Escuela de Educación*. Tesis de Grado (Sin fecha). Donada a los Fondos de la Biblioteca Gener y Del Monte el 20 de septiembre de 1992.

Verrier, R, A. (2004). *Biografía del sabio educador y poeta Antonio Luís Moreno Cabrera*. (Versión digital)

Verrier, R, A. (2008a). *Dos notables pedagogos: Antonio Luís Moreno y José Tomás Rodríguez: continuidad histórica neopoblana*. (Versión digital)

Verrier, R, A. (2008b). *La obra Pedagógica de Antonio Luís Moreno: su continuidad histórica*. (Versión digital)

LA EDUCACIÓN ÉTICO-HUMANISTA DE LOS MAESTROS MATANCEROS DE DIFERENTES PROGRAMAS DE FORMACIÓN (1959-1972)

Autora: M. Sc. Aralys Pereira Caridad⁷¹

RESUMEN

En el trabajo, se socializa una experiencia investigativa sobre los *Educadores destacados en el siglo XX en Cuba*, en la cual se enaltece la formación ética, axiológica y humanística del maestro. Constituye una de las contribuciones al estudio de maestros y educadores destacados del siglo XXI en sus perfiles. Se reconoce una tradición de maestros vanguardistas de la intelectualidad y la población matancera, en los diferentes contextos, que fungieron como alfabetizadores en la revolución educacional cubana, desde el triunfo revolucionario como ejemplo para potenciar la formación permanente del profesional en las universidades cubanas. Se plantea como objetivo caracterizar la formación del maestro a

⁷¹ Máster en Ciencias de la Educación. Mención Educación Primaria. Profesora de Historia. Profesora Asistente por el Departamento Historia y Marxismo-Leninismo. Universidad de Matanzas. Cuba. aralys.pereira@umcc.cu rcid: <https://orcid.org/0000-0002-9472-6165>.

través de la educación en valores, para una formación ciudadana con contribuciones para nuevos contextos, desde la significación de su profesión y su función social.

Palabras Clave: Formación de maestros, Matanzas, valores, educadores destacados.

ABSTRACT

In the work, an investigative experience is socialized on the Educators highlighted in the XX century in Cuba, in which the ethical formation, axiological is ennobled and humanistic of the teacher. One constitutes from the contributions to the study of teachers and outstanding educators of the XXI century in their profiles. It has recognized a tradition of avant-garde teachers of the intellectuality and the population of Matanzas, in the different contexts that they were like educator in the Cuban educational revolution, from the revolutionary victory as example for potenciar the professional's permanent formation in the Cuban universities. They are thinks about as objective to characterize the teacher's formation through the education in values, for a civic formation with taxes for new contexts, from the significance of their profession and their social function.

Keywords: Teachers' formation, Matanzas, values, outstanding educators.

LE RESUME

Dans le travail, une expérience investigateur est socialisée sur les Édicateurs mis en valeur dans le siècle XX au Cuba dans qui la formation éthique, l'axiologique est ennobli et humaniste du professeur. On constitue des contributions à l'étude de professeurs et éducateurs remarquables du siècle XXI dans leurs profils. Il a reconnu une tradition de professeurs d'avant-garde de l'intellectuality et la population le Matanzas, dans les contextes différents qu'ils étaient comme éducateur dans la révolution pédagogique cubaine, de la victoire révolutionnaire comme exemple pour favoriser la formation permanente du professionnel dans les universités cubaines. Ils sont pense au sujet de comme objectif pour caractériser la formation du professeur à travers l'éducation dans les valeurs, pour une formation civique avec impôts pour les nouveaux contextes, de la signification de leur profession et leur fonction sociale.

Les mots-clé: La formation de professeurs, Matanzas, valeurs, éducateurs remarquables.

INTRODUCCIÓN

La figura del maestro, siempre ha ocupado un lugar importante en la sociedad cubana desde el siglo XVIII, conocido por los historiadores como “El siglo de las luces”. La Ilustración

tuvo su base en el proceso de profundas transformaciones en el campo de las concepciones, no solo económicas y políticas sino sociales y culturales, donde un grupo de ilustres pedagogos cubanos, de la élite más pudiente de la sociedad, se forjaron en el plano de las ideas, con la introducción de nuevos métodos pedagógicos para el desarrollo de las ciencias y de una Educación diferente para la época. (Piñera, 2006)

Dichos educadores tuvieron en cuenta dentro de sus opiniones, un código de ética profesional que en particular obtuvo sus raíces, en los aportes del pensamiento de liberación nacional y la nación cubana del siglo XIX, cuyos fundamentos filosóficos, éticos, jurídicos y educativos sintetizan las ideas del más progresista del pensamiento social universal a la luz de las condiciones y las perspectivas de la realidad cubana.

Este contexto del proceso de formación de la identidad nacional, patriótica y cultural estuvo representado por pensadores y próceres independentistas cubanos como: Félix Varela y Morales (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862), Carlos Manuel de Céspedes y del Castillo (1819-1874), Rafael María de Mendive (1821-1826), Antonio Maceo (1845-1896), Enrique José Varona (1849-1933) y no podría cerrar el siglo con su máximo exponente de la literatura hispanoamericana, José Martí (1853-1895).

Todo lo afirmado anteriormente, constituyó un legado para los educadores del siglo XX y del siglo XXI, con una vigencia, dándole continuidad histórica el líder indiscutible de la Revolución Cubana Fidel Castro Ruz. El cual emergió del proceso revolucionario victorioso en enero de 1959, quien siempre se ocupó y preocupó por erradicar los problemas de la Educación existentes antes y después de iniciada la Revolución.

Con impacto en los estudios históricos educativos, se hace necesario mantener ese legado vivo en la memoria colectiva, en función de preparar a las nuevas generaciones de educadores que emergen en la sociedad contemporánea para que hoy enfrenta retos y desafíos ante una pedagogía renovadora y, que demanda de profesionales más preparados, en capacidad de desarrollar la autosuperación, la preparación y el autodidactismo.

En consecuencia, se plantea como objetivo caracterizar la formación del maestro a través de la educación en valores, para una formación ciudadana con contribuciones para nuevos contextos, desde la significación de su profesión y su función social. En el proceso de sistematización del contenido, se utilizaron fuentes terciarias, secundarias y primarias a

partir de una revisión cuidadosa, teniendo en cuenta las ideas necesarias, para sustentar teóricamente este estudio.

DESARROLLO

El educador tiene que identificarse con su profesión, desde las posiciones de identidad nacional, patriótica y cultural sustentado precisamente en el “Deber Ser” de esta labor con una ética profesional, para cumplir con su encargo social, como componente que sustenta y orienta, su desempeño, modo de actuación en función de educar en cualquier tipo de institución educacional o nivel de enseñanza en que trabaje. Con una tradición ético-moral, axiológica y humanista de la pedagogía y la educación que tiene como epicentro la formación integral de las nuevas generaciones, que constituyeron la escuela de pensamiento y acción para su formación. Estos contenidos son el resultado de investigaciones y de publicaciones sobre temas de la *Ética Aplicada a la Educación*. (Chacón, 2013)

En cuanto la figura del maestro, la investigadora se adscribe al siguiente criterio planteado por Chacón, (2013) cuando expresó:

El maestro debe tener una concepción ético-moral de su profesión, que abarca dos aristas importantes: la primera, en cuanto a la significación de su profesión, su función social, por lo que debe tener en cuenta cual debe ser su comportamiento e imagen, en el sentido de qué modelo, valores y cualidades asume como profesional de la educación, que se expresa un su pensamiento valorativo-reflexivo y consecuentemente con la orientación de la normatividad de su conducta. La segunda, unida a lo anterior, radica en su motivación y movilización interna hacia su preparación pedagógica contribuir satisfactoriamente a la educación integral de sus estudiantes en cuyo centro también debe atender a la formación ético –moral y de los valores como ciudadanos. (Chacón, 2013, p.3)

En la idea abordada anteriormente se reflexiona, de manera sucinta a la figura del maestro, su formación ética, pedagógica y humanista como pilar para la formación de las nuevas generaciones, al tomar como referentes todos aquellos aportes de los pedagogos más avanzados de la época, con un pensamiento social universal a la luz de las condiciones y perspectivas de la realidad cubana, en el escenario escolar. Esta institución: La Escuela, constituye el lugar de residencia de las actividades sociales, políticas y culturales.

Como dijo el comandante en Jefe Fidel Castro, en una ocasión

el maestro tiene que ser un ciudadano ejemplar que todos respeten y admiren. El educador no debe sentirse nunca satisfecho, con sus conocimientos. Debe ser un

autodidacta que perfeccione permanentemente su método de estudio, de indagación, de investigación. Tiene que ser un entusiasta y dedicado trabajador de la cultura del profesor. (Castro, 1981, p.1)

Con respecto a una cultura de valores, el pensamiento de José Martí constituye una guía de estudio imprescindible en la formación de maestros. Ello permite reconocer su figura cuando se analiza la educación como formación del ser humano, el quehacer del cubano y el maestro propiamente como formador.

La formación de maestros en la provincia de Matanzas, antecedentes en valores, formación ciudadana y educadores destacados para procesos formativos posteriores.

En Matanzas se reconoce como un hito histórico en la formación y superación de maestros y profesores, en los años durante el período 1959 - 1964, desde la primera revolución educacional del país, que tuvo su continuidad con la creación de un conjunto de estructuras e instituciones que multiplicaron los perfiles de profesiones en el territorio y una cultura.

La Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) como organización que agrupa a los educadores cubanos está comprometida con la investigación científica de sus asociados y sus proyectos, los estudios históricos educativos sobre el desarrollo del magisterio cubano a lo largo del siglo XX, especialmente los de la segunda mitad del siglo. Sobre todo, con el advenimiento de la Revolución, sus transformaciones educacionales y la creación revolucionaria como su lógica consecuencia, se afianza el interés por este tipo de estudio. (Martínez, 2020)

La sociedad matancera reclama una elevación de la calidad de la educación que satisfaga las exigencias contemporáneas y resulta importante recordar los mejores ejemplos de situaciones y experiencias educativas, los maestros y profesores que contribuyeron a nuestra formación. Apelar a la memoria como “recuerdo individual y colectivo” contribuye seguramente a preservar asimismo la identidad del magisterio matancero.

¿Qué se entiende por formación y qué por superación de maestros y profesores? En primer lugar, se debe considerar que la formación es un proceso altamente complejo. Para la pedagogía de finales de siglo XIX y principios del XX, para la formación del hombre, en el sentido ideal que el concepto encierra-ciudadano y patriota-, para una sociedad pensada en términos de libertad, se exigía la validación de los factores culturales que propicien su identidad en pleno proceso de formación, en sus aspectos integradores y desintegradores.

Por primera vez en Cuba y en América Latina, un sistema de actividades de superación con carácter masivo y continuado para todo el personal que prestaba sus servicios en el Ministerio de Educación y sus dependencias emergía.

En la actualidad, sobre la base de las experiencias acumuladas, se han dado diferentes respuestas mediante la superación profesional a las nuevas exigencias que la sociedad ha demandado a la formación docente, y en todos los casos se realiza, sobre la base de un fundamento legal que reglamenta su planificación, organización, ejecución y control, así como su acreditación.

Una particularidad que posee el Sistema Educativo Cubano es contar tanto con graduados universitarios como con graduados de nivel medio. En el primero de los casos, se proyecta una superación postgraduada cuyas vertientes y formas organizativas principales se rigen por lo establecido en el Reglamento de educación de postgrado del Ministerio de educación superior. Para el caso de los graduados de nivel medio, la superación se proyecta atendiendo a las perspectivas de una continuidad de estudios en la educación superior (Castro, 1998). No siempre con el mismo nivel de satisfacción en los resultados, el propósito esencial es elevar la calidad del proceso docente educativo y continuar contando con el reconocimiento internacional a la escuela cubana.

Otra mirada de especialistas y sus consideraciones se toman en cuenta a partir de criterios por investigadores del Ministerio de Educación Superior, Evaluación Institucional, de la Junta Nacional de Acreditación, así como de la Asociación de Pedagogos de Cuba y presidentes de la Comisión de Ciencias Pedagógicas y la Comisión Nacional de Grados Científicos son los encargados de perfeccionar la formación del profesional. Desde estas perspectivas, se tiene en cuenta la formación ciudadana en función de contribuir a un desarrollo social desde la Universidad, hacia niveles más altos de calidad del proceso docente educativo.

Por tanto, la superación de maestros y profesores es innovadora cuando se introducen nuevos métodos, ideas y estilos; y con ello se logra un proceso de perfeccionamiento progresivo del trabajo, de su labor. Se trata que responda a las necesidades personales, prioridades y reclamos sociales y se estimule la actualización, la adquisición, y perfeccionamiento de los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a su labor profesional desde una concepción creativa. Es decisivo que los estudiantes sean

protagonistas de su aprendizaje. Esto apunta a la importancia de las acciones que aseguren la asimilación y difusión de las habilidades inherentes al comportamiento de innovador. En consecuencia, innovar es aprender a producir y usar conocimiento nuevo o aprender a combinar y utilizar conocimientos existentes en nuevas formas, ante viejos y nuevos problemas en particular. (Addine, 2017)

El elemento fundamental es una enseñanza dirigida por una actividad práctica intensa de la misma naturaleza por lo que la actividad del profesor está dirigida principalmente a regular la autopreparación, que es el eslabón central en la superación. Se deben identificar diversas fuentes de generación de innovaciones, donde aparezcan los aportes de la investigación, innovación, pero también los de procedencia técnica o los surgidos en medio de algún proceso de aprendizaje, como puede ser una capacitación de índole técnica o una superación de nivel académica.

Los contextos local y nacional son muy importantes para garantizar dicho proceso. En una concepción de superación también hay que incorporar las siguientes interrogantes y que se conviertan en el punto de partida: ¿Cómo incorporar la incertidumbre en estos procesos en la situación actual de Cuba para conservar el sentido del “nosotros” y no del “yo”, cuando hay un entramado de relaciones entre la necesidad social y el interés personal? ¿Cómo la presencia de las tecnologías de la información comunicativa (TIC) influirá en la formación y desarrollo de la personalidad de nuestros educadores primero y de sus estudiantes después? ¿Cómo lograr comprender que el mediador es el profesor y no la tecnología?

Además, la solución de los problemas a que se enfrenta el profesional en su práctica, requiere del dominio de la lógica de la profesión, de la ciencia o de las ciencias, y en especial, de la lógica de la innovación y la investigación científica lo que conduce tanto al conocimiento como a la transformación de su objeto de trabajo, con el fin inmediato de satisfacer las necesidades que le plantea la vida social en sus diferentes facetas, donde el saber pueda reutilizarse y se delimite su campo de aplicabilidad en el curso del aprendizaje. Ello permite la consolidación al ser posteriormente reutilizados en otras situaciones en las que también pueda aplicarse.

Un análisis del pensamiento pedagógico durante 1902-1920 en Cuba, destaca, cómo la educación ha sido asunto trascendental en la formación de valores culturales de la nación desde que apenas era esta solo un proyecto. En otro momento llama la atención de cómo la

resistencia creadora de los pedagogos en Cuba residió en la capacidad de una enseñanza cubana, pensada desde el aula, caracterizada por la metafísica, antes bien consciente del momento histórico que atravesaban: en la asimilación electiva de las corrientes pedagógicas y filosóficas de los países más avanzados, combinadas con la sólida tradición educativa cubana. (Conde, 2012)

El concepto de formación integral se esboza desde las primeras décadas republicanas afirma la especialista anterior. Lo cierto es que cuando se estudia la figura de Medardo Vitier, por ejemplo, a través de la tesis doctoral que profundiza en su pensamiento educativo (Balseiro, 2009), se refiere a que la formación integral dirigida al desarrollo de la espiritualidad humana para alcanzar el mejoramiento de uno mismo y de la sociedad. Su visión de la escuela es que esta debe formar el espíritu nuevo, contribuir a la educación de mejores seres humanos y prepararlos para la convivencia social. Se refiere además al conocimiento, pero atiende al ser humano íntimo y sus valores.

En algunas de sus consideraciones finales, el propio autor significa el rol de contexto y las condiciones específicas en la existencia de propósitos en la formación del sujeto. Dicha formación está vinculada a una cultura, a una identidad y a condiciones socio históricas. No puede obviarse que existe para todas y en particular para la profesión docente, una cultura específica.

En cuanto al estudio de los educadores destacados, tiene antecedentes en la formación de maestros y educadores en la provincia de Matanzas. Antes del triunfo de la Revolución, se formaron los maestros y profesores para Primaria y Secundaria (Escuelas superiores de 7mo y 8vo grados) en las Escuelas Normales para Maestros y Maestras, situadas en las capitales de las seis provincias. También se fundaron escuelas específicas para maestros como las Escuelas del Hogar, Kindergarten mientras que en las Universidades se graduaron Doctores en Pedagogía, Filosofía, Derecho y otras carreras, capacitados para ejercer la docencia en la Enseñanza Superior (Institutos de Segunda Enseñanza, Escuelas de Comercio, Escuelas Normales, entre otras y en las propias universidades).

Existían tres universidades oficiales: Universidad de La Habana, la Universidad Central de las Villas y la Universidad de Oriente. Además, dos privadas: La Católica "Santo Tomás de Villanueva" y la Masónica "José Martí", con una matrícula de unos 15 000 estudiantes y 1000 docentes.

La superación de los docentes en estos centros se realizó de forma autodidacta. Algunas escuelas de verano fueron convocadas por universidades norteamericanas y algunos matanceros participaron en varios cursos en los primeros años del Siglo, paralelo a la intervención por Estados Unidos. De este modo la formación se desarrollaba de acuerdo con el nuevo sistema instaurado por la seudo República, no la que soñó Martí y todos los patriotas de nuestras Guerras por la Independencia. (Verriel, 1998)

En 1915 se constituyeron algunas de las Escuelas Normales en el País como la de La Habana. El 16 de octubre de 1918, se creó la Escuela Normal de Matanzas. Con una confianza medular en la fuerza educativa que tuvo el maestro y su ejemplo personal, destaca Balseiro, L (2009), que en palabras de Medardo Vitier Guanche, profesor de ese Claustro,

lo que el profesor es en sí, su formación interior, su índole ética, sus rasgos personales, sus reacciones, su dominio propio, su trato con el alumno, su actitud en las situaciones normales y en las difíciles, todo eso constituye una fuerza educativa de incalculable influjo. (Balseiro, 2009, p.19)

Un claustro de profesores “fuerte, de Excelencia y el Plan de Estudio de la carrera, como Maestro Normalista, también fue respetable”, para una “verdadera formación” en los cuatro años de la misma. De sus profesores iniciales, la mayoría entró a la Escuela por Concurso Oposición, entre ellos, Mario E. Dihigo Llanos, médico de profesión, que estuvo hasta el final de la existencia de esa Escuela, como formadora de Maestros, desde 1918 hasta 1962. (Verrier, 1998)

Sobre el Plan de Estudio y la concepción de una formación integral, Mario Castro Ramos y Roberto Verrier Rodríguez, y de este último quien fue galardonado con las condecoraciones “Premio Nacional de Pedagogía 2005 y “Héroe del Trabajo de la República 2017”, profundizan en sus investigaciones sobre la institución y llaman la atención sobre el currículo y el cumplimiento de determinados principios de organización, metodológicos, y educativos de trascendencia para la época y que se destacó como fortalezas en entrevistas a graduados.

En las consideraciones sobre el Plan de estudios y sus exigencias, se precisa que:

- “no solamente” se identifican “el contenido de las asignaturas, sino también la Metodología General y las propias de las asignaturas”

- Se realiza

una Práctica de Observación en la Escuela Anexa a la Normal, aulas especiales preparadas para la clase de un grupo de alumnos con su maestro y alrededor, por sus lados y detrás de ellos, los estudiantes de Segundo Año. Esto se hizo en todas o en la mayoría de las asignaturas del Plan de Estudio. (Verrier, 1998)

- Además,

Las Prácticas de Tercer Año se realizó por los estudiantes, en las Escuelas Públicas de la ciudad y a veces en Escuelas Primarias Superiores (7mo y 8vo grados), en 4to Año se hacían semanas de Práctica Responsable, en Escuelas de la ciudad y en la zona rural, en Grados Múltiples. Siempre bajo la observación, control y evaluación por parte del maestro del aula y del Profesor Responsable de las Prácticas. (Verrier, 1998)

- Un requisito fue que “los estudiantes no podían trabajar en una Escuela, todo el tiempo, sino parte, con la Práctica de Observación o las Prácticas del Tercero y Cuarto Años”. (Verrier, 1998)

Estos criterios de calidad y de aseguramiento de la formación integral se sostienen por pedagogos matanceros que transitaron por ese Plan de estudio y fue declarado por el propio Verrier:

Lógicamente, con el Plan de Estudio y las exigencias en la formación, se logró la formación integral de los estudiantes, se prepararon, se formaron para desarrollar sus clases. Posteriormente, con los Planes Emergentes y la formación Regular, se comenzó a ceder que estuvieran con aulas, afectando la formación integral. El contenido y sus metodologías, así como la selección de las asignaturas capaces de formar a un maestro, tienen que aparecer en el Plan de Estudio y hay que formar un maestro en 4 años, si se quieren lograr maestros capaces, integrales, responsables de la formación integral de sus alumnos. (Verrier, 1998)

Verrier, R (1998), aseveró como criterio de calidad, la estabilidad del plan. Desde 1937 hasta diciembre de 1959, en que la Escuela Normal, se transforma en Escuela de Maestros Primarios y se aplica el mismo Plan de Estudios hasta su extinción en 1962, con la graduación de los últimos Maestros Primarios. Sus escritos testimoniales como estudiante, profesor y directivo subrayan la importancia del trabajo educativo de maestros y profesores, significativo en el desarrollo.

En la concepción pedagógica y en la práctica de sus profesores se encontró, una marcada atención al uso del lenguaje y el cuidado del idioma natal, el uso de los libros de textos por el maestro y la orientación de cómo usar estos, clasificarlos, usarlos, el desarrollo del autodidactismo y las alertas sobre vicios sociales en la preparación de las personas, con

repercusión en la actuación y el peligro que representó para la sociedad e incluso para el país. Una importante profundización sobre el tema, en los antecedentes de la formación de educadores, puede localizarse en los trabajos de Balseiro, L (2009) cuando refiere los “once puntos esenciales” del pedagogo Medardo Vitier Guanche.

Es importante destacar la participación con la cual se acogió a esos pedagogos matanceros una vez que las escuelas normales desaparecieron. Después que triunfó la Revolución y sobre todo con la culminación de la campaña de alfabetización 22 de diciembre de 1961, La Escuela de Maestros Primarios, fue heredera de la Escuela Normal de Maestros y Maestras en Matanzas, se obtuvo una relevante significación histórica para la educación matancera.

La participación sistemática en los Encuentros Anuales, del actual siglo XXI, de los cuales se conservó la memoria escrita y evidencias de la maestra y bibliotecaria Raysa Giráldez, en la casa del historiador de la ciudad de Matanzas, y Alfredo Lauzurica, profesor universitario, constituyó expresión cierta de que en los graduados de la Escuela de Maestros Primarios en 1962. Esa formación está viva la profunda gratitud por la institución y sus maestros. En este espacio se logró momentos para la reflexión sobre el pensamiento martiano y fidelista. Entre esos graduados se contribuyó posteriormente al desarrollo de los Cursos para la formación de los Maestros Populares.

En Matanzas, los Cursos Intensivos a los Maestros Populares, para formarlos como Maestros Primarios, se desarrolló provincialmente en las capacidades de los Internados, principalmente en “Flores de La Vida” (municipio Matanzas), luego se comenzó a desarrollar en las capacidades de Kawama, en Varadero, en los meses de receso escolar, en la Escuela de Natación. En los meses de julio y agosto, los equipos de Profesores, con sus respectivos alumnos, se trasladaron a Varadero, para desarrollar el Curso Intensivo y culminar cada año de estudio. Para esa formación se contó con ocho Tomos de Superación, con las diversas asignaturas, según el año.

La influencia educativa de Fidel Castro y su capacidad de convencimiento fue determinante en la respuesta de los jóvenes a la convocatoria para integrar en ese propio período el Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, lo que ocurrió siempre en el desarrollo de otras valiosas experiencias educacionales.

Reconocido hoy el “Destacamento pedagógico” entre los movimientos de formación de educadores en Cuba, en la medida en que se define el concepto como un proceso con

carácter político-sociocultural que surge de una convocatoria de la máxima dirección de la Revolución para la búsqueda de soluciones a la necesidad acuciante de formación y superación del personal docente. (APC, s/f)

Bajo la concepción educativa de Fidel de que en una Revolución no sólo se hace, sino que se enseña, se enseña haciendo y se hace enseñando y martiana de la combinación del estudio con el trabajo, los jóvenes universitarios que se integraron a este contingente en la provincia de Matanzas, desarrollaron sus estudios en la Filial Pedagógica de la Sede Universitaria de Matanzas fundada en 1972, con profesores y personal propio, y dirección técnica del Instituto Pedagógico Enrique José Varona en la Habana.

El Destacamento Pedagógico garantizó la solución del problema de la fuerza profesoral necesaria para el desarrollo de los planes educacionales en esa etapa. Cumplió los objetivos trazados por el Comandante en Jefe, en el II Congreso de la Juventud Comunista, celebrado el 4 de abril de 1972.

A 48 años de la gestación de este Movimiento, se encontró un grupo de los miembros del Destacamento como profesores y/o directivos en la Universidad de Matanzas y otras instituciones educativas se promovió acciones vinculadas a la Cátedra la cual llevó el nombre del Destacamento.

Ejemplo de ello se reconoce a la pedagoga Inés Salcedo Estrada, Premio Nacional de Pedagogía 2019, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas, protagonista en la actuación de este destacamento. Ha sido una persona que ha ofrecido testimonios sobre encuentros periódicos entre los miembros del Destacamento Pedagógico para mantener viva la memoria de estos significativos momentos de la historia educacional en Matanzas.

Varadero: municipio destacado en la contribución a la formación y superación del personal docente

De 1961 a 1971, Varadero como municipio contribuyó al desarrollo educacional y cultural de la Provincia y de Cuba. Por decisiones del país, las instalaciones que la burguesía abandonó, se sustituyó por las nuevas que construyó la Revolución. La Gran Campaña de Alfabetización utilizó sus capacidades turísticas para ofrecer las orientaciones y preparación de los Brigadistas “Conrado Benítez”, antes de salir con su Farol, Cartilla y Manual para todos los rincones de Cuba, fue entonces la arrancada educacional del País.

En las instalaciones de las áreas de Kawama, Granma, y otras, se formaron y superaron miles de Maestros Primarios para Cuba y la Provincia. Allí se estableció la Primera Brigada de Maestros de Vanguardia “Frank País”, entre los Maestros Voluntarios y se prepararon Maestros para las Fuerzas Armadas Revolucionarias. Más de 3 000 niños de Sexto Grado Rural de la Provincia, alcanzó ese nivel en la Ciudad Escolar Granma, atendidos entre otros por Maestros Makarenko, en su Práctica Docente.

CONCLUSIONES

La investigación realizada que se socializa en el trabajo permite profundizar en el origen, evolución y desarrollo de los movimientos formativos en la provincia de Matanzas con el testimonio de algunos de sus protagonistas. Tiene continuidad en la formación y superación de maestros contemporáneos, consolida ejes temáticos como la formación ética, axiológica y humanística del maestro a través del ejemplo y el estudio de casos, instituciones y contextos que se estudian.

El legado dejado por aquellos educadores que fungieron como maestros vanguardistas en el siglo XX y en el período que se desarrolla con el inicio de la Revolución, se estudia a fin de que se mantenga en la memoria histórica colectiva, de la intelectualidad y la población matancera en los diferentes contextos. Todo ello sentó las bases para el progreso ascendente de la educación en Cuba, sobre sólidos valores que influyeron en los que fueron formados y que, para nuevos contextos y desafíos en la formación de maestros, deben tener continuidad y a su vez enriquecimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2017). *La superación de maestros y profesores: Nuevos métodos, nuevas ideas y estilos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- APC (S/F). *Proyecto: Los movimientos de formación de maestros en Cuba en el período 1959-2014*. Dirección Nacional de la APC. (Versión digital)
- Balseiro, L. (2009). “Medardo Vitier y la Educación”. *Revista de Triunvirato*, 12 (1). Matanzas. pp.17-22.
- Castro, F. (1981). Graduación del IX Contingente de Profesores del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech. *Granma*, 7 de julio. La Habana. pp.1-3.
- Castro, M. (1998). *Historia de la Escuela Normal de Matanzas*. Repositorio en Soporte Digital.

- Chacón, N. (2013). *Martí y Fidel en el código de Ética del educador cubano*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Conde, A. (2012). “Medardo Vitier: para un magisterio cubano”. *Revista Debates Americanos*.
- Martínez, R. (comunicación personal, 17 de octubre de 2020).
- Piñera, O. (2006). *Del pensamiento ilustrado al pensamiento liberal en Cuba durante la primera mitad del siglo XIX*. (Obra, Inédita).
- Verrier, R. (1998). *El plan de estudios de la escuela normal para maestros de Matanzas*. (formato digital)