

Aproximaciones a los fundamentos históricos para la enseñanza de la Historia

Approximations to historical foundations for the teaching of History

*Eduardo Garcés Fernández*¹

*Claudina Quintero Díaz*²

Resumen

El objetivo que perseguimos es dotar a los profesores que imparten Historia en las universidades y otras enseñanzas, de fundamentos teóricos que permitan una mejor comprensión del devenir histórico, así como de las potencialidades de algunos temas y temáticas para enriquecer el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Historia, fundamentalmente de la asignatura Historia Universal, aunque algunos son aplicables a otras asignaturas. El ajuste a la verdad, la relación ciencia- asignatura, relaciones interdisciplinarias, el eurocentrismo y la crítica historiográfica, entre otros, figuran entre los tópicos del trabajo.

Palabras clave: ciencia, asignatura, enseñanza, aprendizaje

Abstract

The aim is to provide teachers who teach History in universities and other teaching education contexts, with theoretical foundations that allow a better understanding of the historical development, as well as the potentialities of some topics and themes to enrich the teaching-learning process of History, mainly of the Universal History subject, although some are applicable to other subjects. The adjustment to the truth, the science-subject relationship, interdisciplinary relationships, eurocentrism and historiographic criticism, among others, are among the topics of the work.

¹ Máster en Ciencias. Licenciado en Educación. Profesor Auxiliar. Universidad de Las Tunas. Cuba. E-mail: egarces@ult.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0319-9233>.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación. Universidad de Las Tunas, Cuba. E-mail: claudinaqd@ult.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7622-6028>



Key words: science, subject, teaching, learning

Introducción

La cultura general de un profesor de historia, además de un amplio dominio de los contenidos de la asignatura, implica poseer conocimientos filosóficos, económicos, jurídicos, geográficos, literarios, informáticos, etnográficos, antropológicos, arqueológicos, archivísticos, museológicos, del patrimonio, las relaciones internacionales, y por supuesto, los pedagógicos y psicológicos, entre otros. La preparación del docente hará posible que el proceso de enseñanza-aprendizaje que dirige, supere lo meramente reproductivo, memorístico o tradicional.

La primera pregunta que debe hacerse un docente es ¿Qué es la Historia? Tomando en cuenta varias definiciones de la historia como ciencia, hemos elaborado una definición general y abarcadora. Intencionalmente dirigida a señalar aspectos del concepto que, a nuestro juicio, son imprescindibles para una correcta dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de esta asignatura: Es una ciencia, cuyo objeto de estudio es la humanidad en la sociedad, como un conjunto, sujeto a leyes, en determinados límites de espacio y tiempo. Es un proceso de desarrollo complejo, contradictorio y, al mismo tiempo, único en su diversidad, de transición de las formas inferiores a las superiores, de perfeccionamiento gradual de todos los aspectos de la vida material y espiritual: económica, científica, cultural y política. Es educativa, instructiva, teórica y práctica.

En la clase introductoria de los programas, sugerimos darle tratamiento, con la participación activa de los estudiantes, a cada uno de los aspectos que contiene la anterior definición. A ellos habrá que estar recurriendo frecuentemente, durante el desarrollo de los contenidos de los programas.

Sin pretender simplificar los significados, enseñar una Historia total implica, además, considerar elementos tales como: población estable, históricamente constituida, con una organización económica, social, política y culturalmente definida, así como valores, costumbres, tradiciones, creencias (vida material y espiritual). La relación pasado, presente, futuro en el devenir histórico nacional y local.

Otra definición de la Historia la considera como:

Una disciplina que se propone el conocimiento del pasado del hombre, habida cuenta de determinadas circunstancias de lugar y de tiempo. Dicho conocimiento abarca todos los aspectos de la vida humana. De acuerdo con ello, de aquí se derivaría una posible historia política, militar, diplomática, etc, una historia económica, social, del arte, de la literatura, etc. Si atiende a lo espacial, una historia universal, una historia general, regional, local, etc. De acuerdo a lo temporal, una historia prehistórica, o protohistoria, una historia antigua, media, moderna, contemporánea. (Mencía, 1996, p. 4)

De esta definición señalamos su limitación al reducirla solo al pasado.

Desde el punto de vista de la finalidad que el autor se propone y la forma que esta asume, existe la historia narrativa que se remonta a los tiempos de Heródoto y Homero. La historia pragmática, con propósitos educativos y moralizantes, la historia genética que investiga y expone los hechos relativos a la evolución, en el espacio y en el tiempo de los seres humanos en sus actividades colectivas, y la relación psicofísica de la causalidad que entre ellas exista según los valores colectivos de cada época. Define a la historiografía, como el arte y la técnica de investigar y escribir la Historia.

Desarrollo

El ajuste a la verdad

Una función que debe cumplir el docente es ajustarse a la verdad histórica. Acerca de ello aseguró Benvenuto (1994):

La historia ha de basarse en la base, debe ser el resultado de la investigación e interpretación de la distribución social de la población por una parte y de la tecnología por otra, es decir de las fuerzas productivas y las relaciones de producción e intercambio, del análisis de la distribución y la posición relativa de los diferentes grupos sociales en relación con la producción. A partir de ello, se hará el estudio científico de los elementos de la superestructura. Una historia científica es, ante todo, una historia económica y social. (p. 5)

Al respecto de Bois (1996), en entrevista, señala:

el trabajo es el centro de la historia humana. No necesariamente la economía, pero si el trabajo. El trabajo, es decir, la manera cómo trabaja la gente, se organiza en el trabajo, se reparte los frutos del trabajo. Todo lo que tiene que ver con esto, es el centro de la historia social (...) No significa el predominio de la economía o de la infraestructura sobre las superestructuras. Esta teoría de las instancias, de las infraestructuras, de las estructuras, no está en Marx sino en la teología posterior, y en la teología soviética. (p. 39)

Benvenuto (1994) aconseja que una actitud revolucionaria ante la ciencia es la que contempla no solo lo que ya se sabe, sino lo que falta por conocer. Hay que mostrar, pues, al lado de la síntesis elemental y clara, la complejidad y el carácter problemático de la ciencia. “La historia es siempre en mayor o menor grado, problemática y parafraseando a Roger Garaudy, la enseñanza debe ser polémica, si quiere ser fecunda en vez de muerta y mecánica. También refiere la complejidad en la enseñanza de las etapas históricas más lejanas en el tiempo, lo cual

puede llevar a cometer errores de simplificaciones, que conllevan a esquematismos y a falsas interpretaciones de la historia.

Con razón se ha dicho que hay que aprender a contar la historia, resaltando la importancia de la descripción y la interpretación de los hechos. Pero lo escrito pasa siempre por el tamiz del historiador con su carga de subjetividad. Es por ello, la exigencia del empleo de métodos y procedimientos que atenúen lo subjetivo en la investigación y la enseñanza de la Historia.

Los clásicos del marxismo abogaron por la adecuada integración de los datos históricos y el análisis teórico, para encontrar la lógica del conocimiento histórico, reducir al máximo las manifestaciones de subjetivismo. Se opusieron a una historia descriptiva sin teoría que la sustente y plantearon, que la historia no puede ser un culto reaccionario al pasado.

Marx y Engels (1983) dijeron:

...de la verdad no forma parte solamente el resultado, sino también el camino. La investigación de la verdad tiene que ser por sí misma verdadera y la investigación verdadera es la verdad desplegada, cuyos miembros dispersos se agrupan y compendian en el resultado. (p. 143)

Lenin (1990) señala:

cada fase del desarrollo de la ciencia añade nuevos granos a esta suma de verdades absolutas; pero los límites de la verdad de cada tesis científica son relativos, tan pronto son ampliados como restringidos por el progreso ulterior de los conocimientos. (pp. 125-126)

También resalta la importancia de “los hechos exactos, hechos indiscutibles” (Lenin, 1990, p. 356). Critica cuando son tomados los pequeños hechos aislados. Varios autores coinciden en la necesidad del empleo de la metodología de la investigación para seguir el camino

del historiador, no limitándose a incorporar al currículo los conocimientos ya establecidos por la ciencia histórica. De esta manera hasta el alumno llegarían los conocimientos aportados por las investigaciones históricas y los textos elaborados de la especialidad, además de lo que le brinda sus propias búsquedas orientado por el maestro.

El empleo de las fuentes primarias y de métodos que propicien una labor productiva con dichas fuentes. A través de ellas, los alumnos comprenderán de dónde salen las conclusiones de la historia. Estos son elementos probatorios, permiten que las representaciones históricas ocurridas temporalmente lejanas, estén espacialmente cercanas, presentes en las huellas históricas.

La relación ciencia-asignatura

Como ciencia que es, la Historia estará actualizándose permanentemente a partir de nuevos hallazgos fruto de la investigación, por tanto, las que hoy pueden parecer verdades absolutas, pueden cuestionarse y actualizarse mañana. La relación de la ciencia histórica con la asignatura, se realiza sobre la base de los conocimientos históricos ya establecidos. Los arreglos curriculares y didácticos son ejecutados por expertos y los docentes. Lo que ellos ubican en el currículo y en los programas será siempre una parte y no toda la ciencia. El hecho de elegir un camino para explicar el proceso histórico, no implica simplificar, catequizar o esquematizar la historia, la que tiene su propio objeto, leyes y categorías. La historia que explicamos no debe ser confundida con la historia misma como ciencia.

Así se precisa que en cada grado los estudiantes adquieran conocimientos históricos, los arreglos didácticos pretenden establecer un cuadro totalizador, lo más completo del desarrollo de la sociedad desde formas inferiores a las superiores, lo que implica acudir a algunas teorías evolutivas. La temporalidad permite el empleo de la cronología. Las civilizaciones más antiguas,

en general se estudian desde lo acontecido, parten de su surgimiento y desarrollo, acentuado más en la historia antigua, media, de América y Cuba.

Sin embargo, la ciencia histórica sigue un procedimiento aparentemente contrario, sobre ello Mshvenieradze (1988) afirma:

Tan solo desde el punto de vista del día de hoy, o sea, basándose en la investigación de las formas superiores del desarrollo, pueden ser ilustradas correctamente las formas inferiores del desarrollo. Por cierto, diríase que dicho enfoque supone la alteración del curso natural de la historia, pero esto no debe sorprender, porque el análisis científico no se reduce a la simple descripción cronológica. Tampoco es admisible el enfoque ideográfico de la historia que la reduce a la cronología que solo la cataloga en el pasado. Los hechos y los conceptos referentes a la fase superior del objeto en estudio, se incluyen por sí la historia de su génesis, devenir y desarrollo.

...La sociedad humana es una formación demasiado compleja, plurilateral y de múltiples planos como para que pueda ser desarrollada solo de modo uniforme, rectilíneo, en un frente único, valga la expresión, sin promover aspectos aislados, sin zigzagueos, desviaciones e incluso movimientos provisionales de retrocesos. En todos los períodos existieron simultáneamente, y existen hoy, formas avanzadas e históricamente obsoletas de organización socioeconómica y política de la sociedad. No sería justo estudiar las diferentes sociedades y los fenómenos sociales sin reconocer la regularidad general del movimiento histórico, que posee determinados grados y etapas de desarrollo, del sistema único, internamente contradictorio, heterogéneo y multifacético, más no obstante íntegro. (pp. 2-3).

Las relaciones interdisciplinarias

La Historia es una ciencia social, pero como señala Teixeira (1992):

No enseñar hechos, sino ideas, estructuras de pensamiento, moldes o modos de pensar, para con los mismos estudiar e interpretar los hechos. El maestro nos da los instrumentos, las herramientas para entenderlos, comprenderlos y aprenderlos. Así se enseña la matemática, la física, la biología, que son lenguajes, modos de pensar. También así tiene que estudiarse la sociedad, que también tiene su lenguaje, su estructura de pensamiento.

(p. XIII)

Haciendo uso de las relaciones interdisciplinarias, los profesores de historia debemos emplear las potencialidades que ofrecen las llamadas ciencias exactas y naturales. Al explicar el surgimiento del hombre, acudimos a la teoría de Darwin, basada en factores biológicos y la complementamos con la importancia de los factores sociales (Engels, 1981).

De la matemática, utilizamos la estadística, las dimensiones de los objetos, etc. Al explicar la caída del régimen esclavista, decimos con Ribeiro (1992) que “toda la soberbia romana se derrumbó ante la audacia de un puñado de bárbaros, que con menos de medio millón de hombres asolaron, vencieron y avasallaron de ochenta a cien millones de europeos y africanos romanizados” (pp. 81-82). Aquí pueden ponerse ejemplos, a partir de cuadros comparativos, que muestren la cantidad de población autóctona y los bárbaros invasores, en algunos reinos romano-germánicos, establecidos en el imperio romano de occidente, después de su caída.

Otro ejemplo de la Historia Antigua se puede encontrar en Ribeiro (1992, como se citó en White, 1959, p. 326). Al referirse al poder de la religión en Egipto, plantea sobre el poder de los templos:

uno de ellos en tiempos de Ramses III (1198-1167 a. C.), actuó como una vastísima empresa financiadora y administradora de un enorme patrimonio productivo. Contaba con

trescientas mil hectáreas de tierras cultivables, ciento siete mil cautivos alistados para el trabajo, quinientas mil cabezas de ganado y una flota de ochenta y ocho navíos, además de cincuenta y tres fábricas y astilleros. (p. 72)

Otra referencia puede hacerse al programa televisivo “Mega construcciones”, donde explican la reconstrucción del templo de la diosa Atenea en la Acrópolis griega. Resaltan la complejidad que implica esa obra a pesar de los avances tecnológicos y científicos actuales. Se infiere, lo que implicó para los constructores de la antigüedad, en su mayoría esclavos.

Una lámina que aparece en un libro de texto de séptimo grado, representa a un hombre montado a caballo al frente de un bloque de piedra de los que se empleaban en la construcción de las pirámides en Egipto. La altura y el ancho del bloque son muy superiores a la imagen del jinete. Este medio de enseñanza bien empleado, ofrece posibilidades para llegar a conclusiones, no solo referidas al ingenio de los constructores de la antigüedad, sino y también, de la cruel explotación a que eran sometidos los esclavos individuales y los campesinos de las comunas, entre los que no se encuentran muchas diferencias en cuanto a la crueldad con que eran explotados.

Con datos numéricos, en Historia de Cuba, abordamos los crecimientos y decrecimientos de la producción azucarera, para ilustrar los vaivenes de la economía y el saldo negativo para las condiciones de vida del pueblo. Otro ejemplo es cuando el pequeño número de rebeldes comandados por Fidel Castro en la Sierra Maestra, derrotaron a un enemigo numéricamente superior en hombres y pertrechos durante la guerra revolucionaria en 1958.

Los cuestionamientos a la teoría marxista de la historia

Sostenemos el criterio de que es la concepción materialista de la historia, la de mayores posibilidades para un enfoque integral y armónico del devenir del hombre en la sociedad, pero a

menudo se le cuestiona al tildarla de esquemática, catequística, en definitiva, como anticuada. Al respecto, Vega (2005) expone ideas acerca de cómo Marx y Engels, los clásicos del marxismo, analizaron los procesos históricos.

Los que sostienen que el marxismo ha sido una nueva filosofía de la historia se remiten a la teoría de las diversas etapas por las que habría atravesado la humanidad, que fueron consideradas por Marx y Engels como sucesivos modos de producción o formaciones sociales. La versión catequística redujo la historia a una necesaria sucesión de modos de producción, en donde fatalmente uno reemplazaría a otro, explicando la dinámica social a partir de la globalidad y no del conocimiento de la historia concreta. “Marx simplemente diseñó una arquitectura conceptual que le permitiera una interpretación coherente del devenir histórico, propuso una teoría para estudiar las sociedades en movimiento” (Vega, 2005, p. 2).

Marx y Engels (1983) no partían de suposiciones u ocurrencias apriorísticas, al margen de los acontecimientos históricos reales. Pero la ventaja sobre cualquier historiador convencional radicaba en que no se quedaban en la contemplación de las minucias y detalles secundarios, sino que trataban de extraer aquellos aspectos que les permitieran hacer comparaciones, Marx es bastante cauto como para atreverse a dar recetas de índole general que primaran sobre el material histórico concreto, sin considerar las particularidades de cada contexto Vega (2005, p. 2-5).

Al respecto, anota de Bois (1996)

Marx nunca concibió el marxismo como un sistema de pensamiento cerrado. Y lo que lo caracteriza más a él es que tomó elementos de las ciencias sociales de entonces, sobre todo la economía política. Muchas de las ideas del marxismo se encuentran en Ricardo, Adam Smith, en todos los pensadores de las ciencias económicas de la época, y por

consiguiente tenemos que hacer lo mismo que él ...Está claro, hay que estar totalmente abierto a la antropología, o a la sociología, o incluso al psicoanálisis, etc. (p. 41)

Este mismo autor considera que las dificultades del marxismo como teoría del desarrollo histórico, se explican por su transformación en ideología del Estado, las que se manifestaron, en cuanto a su forma, en el enunciado de las famosas leyes del materialismo histórico, de la teoría de los modos de producción sucesivos, de la ley de correspondencia entre fuerzas productivas y relaciones de producción etcétera que considero, dice, sencilla y llanamente como una teología, sin referencia a las realidades históricas. Se pasó pues del análisis crítico de Marx a un enfoque teológico. Plantea que él se considera marxista y que el primer eje es una voluntad de regreso al pensamiento crítico de Marx. Para él el marxismo es ante todo un método y, sobre todo, solo puede ser un punto de partida. No un punto de remate en el conocimiento de las sociedades.

Por último, de Bois (1996) aconseja:

resituar el factor lucha de clases en un conjunto más amplio. Porque está la lucha de clases, pero también están todos los grandes mecanismos que funcionan alrededor de la lucha de clases. Parte de la primera exigencia de Marx: hay que tratar de entender, dentro de lo posible- nunca se entiende completamente- el funcionamiento global de una sociedad. (p. 39)

Las teorías helénicas o europeocentristas

Acusar de eurocentrista a algunas de las teorías, puede ser una muestra de desconocimiento. Morgan (1966) basó sus afirmaciones fundamentalmente de sus vivencias en Norteamérica, Engels (1981), Marx y Engels (1983), conocieron la teoría de Morgan, le dieron continuidad y la enriquecieron. También extendieron sus análisis al Oriente, donde aún y a pesar de encontrarse allí las civilizaciones más antiguas, la ciencia histórica tiene las mayores

carencias. De ahí la discusión acerca de si considerarlas como sociedades esclavistas, feudales o sociedades tributarias.

Ribeiro (1992) traza una teoría para explicar la problemática latinoamericana, pero partió de un análisis riguroso de las teorías que le antecedieron y reconoce su utilidad para arribar a sus propias conclusiones, sin embargo, la tendencia eurocéntrica, desdeña la percepción acerca de que la cultura universal está en el Oriente Antiguo, allí se desarrollaron las primeras civilizaciones que sirven de base, a lo que se ha dado en llamar, la cultura occidental. Al respecto, Prus (2001) refiere:

Hace tres, cuatro e incluso cinco mil años atrás, cuando en la Europa central los bárbaros se cubrían con pieles sin curtir y se refugiaban en cuevas, ya Egipto poseía una avanzada organización social, agricultura, artesanía y literatura. Pero sobre todo realizaba magnas obras de ingeniería y elevaba colosales edificaciones, cuyos restos despiertan la admiración de los técnicos contemporáneos. (p. 21)

La teoría eurocentrista no permite explicar la evolución histórica de los pueblos subyugados por la conquista y colonización europea. Al respecto, dice Ribeiro (1992):

La primera actualización que experimentamos tuvo lugar con los indios y los negros, quienes, alcanzados por la colonización europea, no evolucionaron del tribalismo a la civilización, sino que tan solo fueron arrastrados a la condición de fuerza de trabajo de las colonias esclavistas mercantiles, que las naciones ibéricas fundaron en el Nuevo Mundo durante la revolución mercantil. (p. VIII)

Un cuadro totalizador que permitía tratar a las sociedades avanzadas y a las atrasadas no como etapas sucesivas de la evolución humana, sino como polos interactuantes de un mismo sistema socioeconómico tendente a perpetuar sus posiciones relativas. Es decir, el hoy de los

pueblos avanzados no es nuestro mañana, nosotros y ellos representamos posiciones opuestas pero contemporáneas (Ribeiro, 1992).

Pretender medir a los pueblos no europeos con la tradición de la civilización occidental, conlleva a considerarlos como atrasados e inferiores, acorde al criterio y sentido de lo que es progreso para los norteamericanos o europeos, quienes han realizado los estudios más conocidos sobre la evolución cultural.

El tratamiento diferenciado a determinados contenidos de los programas

La experiencia acumulada permite conocer que hay temas donde no siempre se le da por el docente, la interpretación requerida, o son de difícil comprensión. En el caso de la Historia Universal I es aconsejable presentar un cuadro totalizador de las características de la comunidad gentilicia, primitiva o sociedad comunitaria, calificativos que actualmente se emplean, así como del proceso de desintegración general (Garcés et al., 2017).

En varios momentos es necesario tratar el tránsito de un régimen económico social a otro con el criterio cronológico de los programas: en el tránsito de la comunidad primitiva a las sociedades clasistas del Oriente Antiguo y las sociedades esclavistas del Mediterráneo (Grecia y Roma). Durante el tránsito del régimen esclavista al feudal, o de los germanos que transitan de la comunidad primitiva al feudalismo, el paso del régimen feudal al capitalista y de este al socialismo.

Resulta difícil conocer cuándo termina un régimen y comienza uno nuevo, nacido en el seno del anterior. Además, el desarrollo de la sociedad se produce de manera desigual, por lo que no es posible establecer con nitidez, una periodización uniforme para todas las regiones. Este procedimiento sólo es válido en la docencia, como recurso didáctico, para ordenar y secuenciar el proceso histórico en las diferentes Formaciones Económico-Sociales.

Al analizar las diferentes teorías evolutivas del proceso histórico universal, hay que considerar que en los últimos años se ha acumulado un cuantioso material etnográfico, arqueológico e histórico que describe las sociedades humanas de diferentes tipos, así como estudios especializados de cambio cultural y vías múltiples de evolución sociocultural que hacen posible la formulación de una teoría general de la evolución, tendencia que marca las posibilidades de nuevas actualizaciones a partir de los conocimientos científicos. Todo ello conduce al análisis de la historia desde otros puntos de vista, sin encajonar los hechos en los moldes ya establecidos por las corrientes historiográficas tradicionales. Como ciencia que es la historia, habrá que estar abiertos para asimilar nuevos enfoques, cuestionar unos y actualizar otros.

El profesor necesita conocer cuáles son los rasgos que caracterizan a cada régimen y cómo en la medida en que se desarrollan las fuerzas productivas y mantienen las viejas relaciones de producción, aparecen elementos que van rompiendo las trabas. El tránsito es consecuencia del no cumplimiento de la ley de correspondencia entre el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas y el carácter de las relaciones de producción. Al romperse dicha correspondencia, se agudizan las contradicciones inherentes al régimen, produciéndose la crisis, la cual coincide con el período de tránsito y de una revolución social. Esa es la lógica tradicionalmente empleada, criterio no compartido por algunos que lo consideran como una interpretación teológica del marxismo.

De Bois (1996) arremete contra una de las concepciones más tradicionales de la historia universal: el fin de la esclavitud con la caída del imperio romano. El hecho político no pudo determinar los profundos cambios de estructuras. Hasta el año mil no se observaron los cambios

de época que determinarían la crisis definitiva de la esclavitud en Europa occidental. Luego plantea:

El final de la esclavitud lo sitúo como otros en los límites entre los siglos X y XI. Y acerca de este problema, los historiadores marxistas tradicionales le dirán que es el resultado de una contradicción entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción, que la esclavitud ya no se adecuaba a la época, o le dirán que es el resultado de la lucha de clases entre los esclavos y sus amos. En realidad, tuve que subrayar que el papel de los factores de ideas de los factores ideológicos en particular, había sido verdaderamente considerable, al menos tan importante como los demás factores. O sea, lo materialista es considerar que no constituyen instancias, sino que las funciones del trabajo resultan primordiales, y esto integra al mismo tiempo lo material y lo cultural (p. 37-40).

La crítica historiográfica

Es necesario que el docente posea los conocimientos necesarios para explicar, el devenir histórico de la sociedad con un enfoque marxista. Lo que, a su vez, les posibilitará realizar la crítica a los enfoques de la historiografía burguesa, fundamentalmente, de aquellos textos y autores que son de imprescindible consulta por la abundante información que ofrecen. Estamos obligados a soslayar los enfoques simplistas, esquemáticos, en ocasiones con errores de contenido, lo que obstaculiza la comprensión de la historia.

Entre más lejos en el tiempo están las etapas históricas, las interpretaciones son con frecuencia, contradictorias y divergentes. La necesidad científica de presentar la complejidad de los procesos, aumenta en la medida en que los alumnos transitan por los niveles educativos más altos, en especial el superior. Todos estos presupuestos sistematizados por los autores, conducen a la necesidad de utilizar las obras de los historiadores burgueses de orientación positivista,

aunque no siempre explícitamente antimarxista. Son textos necesarios, porque a pesar de ser errados en algunas de sus interpretaciones, en otras, acerca de importantes aspectos económicos y sociales, son correctas.

Por ello consideramos que la utilización de las obras de los clásicos del marxismo leninismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, constituye una necesidad, no solo para la imprescindible crítica historiográfica, sino y también, para la profundización, que supere la síntesis elemental, favorezca la polémica y el debate. Aunque factores externos, como la concepción de algunos programas, tiempo asignado a la asignatura, carencias bibliográficas, falta de conocimientos previos de los alumnos y debilidades en la preparación de los docentes, conspiran contra esos nobles propósitos.

Es necesario aclarar que para la historia universal algunos artículos y trabajos, están repetidos en distintas selecciones de lecturas, extraídos de las obras originales. Al respecto, Benvenuto (1994) aclara que “los manuales son necesarios, pero no son los únicos” (p. 12), por eso aconseja complementarlos con otras lecturas que muestren claramente la complejidad de algunos problemas de la historia. Debemos mostrar al lado de la síntesis elemental y clara, la complejidad y el carácter problémico de la ciencia.

Conclusiones

La preparación del profesor de historia a partir del amplio dominio del contenido de la asignatura, de otras ciencias sociales y las relaciones interdisciplinarias, para aprovechar las potencialidades de las ciencias exactas, es condición indispensable para la correcta conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Historia.

Es la concepción materialista de la historia, la que ofrece los fundamentos científicos para explicar el devenir del hombre en la sociedad. No obstante, debemos conocer otros enfoques que

también aportan conocimientos y son útiles para los debates en la docencia de la Educación Superior.

Referencias

- Benvenuto, S. (1994). *Lecturas sobre Historia de la Edad Media*. Editorial *Nacional de Cuba*.
- De Bois, G. (1996). *Debates Americanos* No 2 La Habana julio-diciembre 1996. pp 36- 43.
- Entrevista a Guy de Bois.
- Engels, F. (1981). *El Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado*. En relación con las investigaciones de L. Morgan. Editorial *Progreso*. Moscú.
- Engels, F. (1975). *Anti-Dühring*. Editorial Pueblo y Educación.
- Garcés, E., Quintero, C. y Reyes, J.I. (2017). Algunos problemas teóricos acerca de la desintegración de las comunidades gentilicias, el tránsito hacia las sociedades divididas en clases sociales y el surgimiento del Estado. *Opuntia Brava*, 9(2).
- Lenin, V. (1990). *Materialismo y Empiriocriticismo*. Editorial Pueblo y Educación.
- Marx, C. y Engels, F. (1983). *Obras Fundamentales Vol, I. Marx. Escritos de Juventud*, Ed. FCE.
- Mencía, M. (1996). *Historia e historiografía de la fase insurreccional (1952- 1958) de la última etapa por la liberación definitiva*. Conferencia pronunciada el 28 de noviembre de 1996, en la sesión inaugural de XIII Encuentro Nacional de Historiadores Locales en Santiago de Cuba.
- Morgan, L H. (1966). *La Sociedad Antigua*. Editorial Venceremos.
- Mshvenieradze, V. (1988). Filosofía, política, hombre. En *Revista Ciencias Sociales* 2.
- Prus, B. (2001). *Faraón*. Editorial Arte y Literatura.
- Ribeiro, D. (1992). *El Proceso Civilizatorio*. Editorial Ciencias Sociales.
- Vega, R. (2005) *Teoría Marxista de la Historia, 2005*. En WWW archivochile.com