

REFERENTES TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL PRIMER CICLO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL EN ANGOLA

REFERENTES TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

AUTORES: Francisco Isaac¹

Gustavo Josué López Ramírez²

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: ramirez@ult.edu.cu

Fecha de recepción: 12-9-2019

Fecha de aceptación: 15-10-2019

RESUMEN

En el artículo se socializan resultados del proceso de indagación teórica, acerca de los fundamentos gnoseológicos multidisciplinares, que sustentan la enseñanza de la Historia en el Primer ciclo de la Enseñanza Secundaria en Angola. Se tiene en cuenta la relación Historia Universal, Regional, Nacional y Local, para lograr una mejor comprensión de la Didáctica de la Historia en el contexto investigado.

PALABRAS CLAVE

Historia; Historia Local, Historia Regional, enseñanza-aprendizaje de la Historia.

THEORETICAL REFERENCES OF THE TEACHING OF HISTORY IN THE FIRST CYCLE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN ANGOLA

ABSTRACT

The article socializes results of the theoretical inquiry process, about the multidisciplinary gnoseological foundations, which support the teaching of History in the First cycle of Secondary Education in Angola. The Universal, Regional, National and Local History relations is taken into account, in order to gain a better understanding of the History Didactic in the investigated context.

KEYWORDS

History; Local History, Regional History, Teaching-Learning History.

INTRODUCCIÓN

¹ Doctorando en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Licenciado en Educación, Especialidad Historia. Secretario General y profesor de la Escuela Superior Pedagógica de Bié, República Popular de Angola.

² Doctor en Ciencias Pedagógicas. Licenciado en Marxismo-Leninismo e Historia. Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Las Tunas, Cuba.

En el mundo actual, y en particular en el continente africano, los sistemas educacionales necesitan modernización, decisión y voluntad para el cambio en la escuela, en pos de elevar su calidad, dada la incidencia que tiene la educación en el crecimiento de la productividad de las economías nacionales, y en el desarrollo individual y social del hombre. Ello justifica la necesidad de realizar grandes esfuerzos para enfrentar los desafíos que la educación tiene ante sí en este contexto.

El desarrollo social está estrechamente ligado con la educación, entendida como un proceso de importancia capital para la vida y el desarrollo de la personalidad, a la vez que crea un conjunto de condiciones para el desarrollo de la cultura local, nacional, regional y universal. Al ser Angola un país pluriétnico y multicultural, el universo social angolano ha sido y es extremadamente complicado, motivado por la misma historia social del país y por los prolongados conflictos que se ha sucedido en este contexto.

En la aspiración de transformar la realidad educativa y social del país, el término desarrollo adquiere especial relevancia, si se tiene en cuenta la explosión cultural del mundo actual y la multiplicidad de acciones que se llevan a cabo en todas las manifestaciones de la vida.

De acuerdo con la política adoptada, Angola es un país que está en una posición privilegiada con respecto a algunos países de la región sur del continente africano, de modo que la educación aparece como una de las prioridades tanto del Estado como del Gobierno, por lo que estos dos organismos han involucrado en este sector un número considerable de recursos humanos, financieros y materiales.

En este sentido, los estudios sobre historia local y regional resultan de gran importancia para la comprensión de la historia nacional y, por ende, de la universal. Los estudios sobre región y localidad, en su desarrollo, han sido abordados desde diversas ciencias como la Historia, la Geografía, la Antropología y la Etnografía, y se manifiestan en un complejo entramado de relaciones mutuas, con jerarquías bien establecidas.

En la enseñanza de la Historia, los estudios de estas problemáticas abarcan una gran diversidad de posturas teóricas. En este sentido se considera pertinente realizar un posicionamiento teórico, que posibilite un análisis suficiente para realizar una propuesta teórica atemperada con la realidad angoleña, que responda a la investigación doctoral en curso Enseñanza-aprendizaje de la Historia Local y Regional en el Primer ciclo de la Enseñanza Secundaria General en Angola.

DESARROLLO

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

teoría para defender y una metodología para la investigación histórica que ha marcado a los historiadores y a los docentes de esta asignatura.

En este sentido, en el artículo se comparten los criterios de autores como Pagés (1993), Sobejano (1994), Torres-Cuevas (2002), Reyes (1999) acerca de que las corrientes historiográficas que más influido en el mundo en el siglo XX y en las primeras décadas del XXI son el positivismo, la *nouvelle histoire française* — corriente también conocida como la Escuela de los Annales— y el marxismo.

El positivismo, además de interpretar solo la historia que se hace con documentos, se centra en la historia política, como el género histórico por excelencia. Torres-Cuevas (2002, p. XII) refiere que “Allí donde la reflexión teórica —por comodidad o incapacidad— es relegada (...) ha desterrado, en buena parte de los historiadores, el interés por la reflexión teórica”.

A pesar de las duras críticas, esta corriente historiográfica mantiene cierta vitalidad, al modificar ligeramente sus posturas y mantener sus limitaciones, a partir de los neopositivistas, sobre los que Venegas (2010, p. 54) afirma “que omiten en sus consideraciones el elemento de la desigualdad entre las partes componentes de la región, cuando precisamente la región, por definición, es producto de la desigualdad en el desarrollo histórico y no solo en relación con el ente nacional en que termina inscribiéndose, sino además dentro de sus propios marcos territoriales”.

A mediados del siglo XIX surge el marxismo, escuela que tiene como rasgo esencial desde sus inicios la elaboración y fundamentación lógica de una propuesta teórica coherente acerca de la evolución social, a partir de una metodología globalizadora en la que intervienen todos los factores que componen la sociedad. Según Venegas (2010, p. 21), “El marxismo, ha aportado un elemento definitorio: el análisis de las estructuras económico-sociales”.

Henoa y Villegas (2016, p. 29) declaran que “La historia estuvo centrada por mucho tiempo en investigaciones de corte nacional, en los hechos heroicos, en el estudio de las biografías de los grandes hombres. Con la aparición de la historia marxista se vio la necesidad de estudiar a los seres humanos en sus relaciones con ellos mismos y con su medio, pero de una manera más próxima a las condiciones reales de existencia”.

Para Reyes et al. (2011, p. 15), en este mismo sentido se considera que “son los historiadores marxistas británicos de la segunda mitad del siglo XX, quienes defienden con mayor vehemencia la necesidad de una historia local, en la que convergen lo demográfico, lo económico, lo social y lo cultural, buscando una mayor aproximación al pasado y a personas que, a merced de las grandes síntesis, han ido quedando en el anonimato”.

Junto a la corriente marxista, en el siglo XX la Escuela de los Annales ha influido notablemente en los historiadores y a los avances en sus estudios, incluso teniendo puntos de contacto con el marxismo, que no se quisieron reconocer desde su fundación por definiciones de orden ideológica. En esta escuela el territorio local es el escenario donde se presentan los

acontecimientos y los imaginarios; es la escritura mental donde se producen y reproducen huellas permanentemente.

Afirma Venegas (2010, p. 21) que “Esta es una de las preocupaciones esenciales de los ‘annalistas’, aunque para algunos estos establecen una cierta exageración del análisis del espacio y de los elementos del paisaje. De cualquier manera, sus presupuestos revolucionaron la historiografía, incluso la regional, planteada como un género de la investigación histórica”.

Existen divergencias en cuanto a las definiciones de historia local y regional, de modo que se considera de gran valor la postura teórica defendida por Miño (2012, p 868), quien declara que “Se usan conceptos como microhistoria, historia regional e historia subnacional como homogéneos, unívocos y semejantes, pero el uno hace alusión a la historia local, definida desde la teoría, lo micro y lo histórico, del terruño, de lo universal de una localidad, fundada e históricamente definida y existente”.

A finales del siglo XX y en las primeras décadas del XXI, la historiografía regional y local contemporánea, caracterizadas por una más completa definición y conciencia de la cuestión regional frente a la historia local tradicional, comenzó a dar atención particular a su objeto principal de estudio, o sea, a la definición conceptual de la región, lo que no ha sido fortuito.

Los antecedentes conceptuales de este asunto en disciplinas como la Arqueología, la Etnografía, la Etnología y las Ciencias de la Planificación Regional, sirvieron de base para estas y otras determinaciones conceptuales y teóricas en la Historia Regional y Local.

Entre las definiciones de región destaca la que ofrece Fajardo (1990, p. 175), quien la considera como “la unidad socio-espacial básica de análisis, en la cual se enmarcan procesos históricos de asentamientos humanos, que apropian y transforman los recursos disponibles, desarrollando conjuntos de relaciones internas y externas respecto a ese espacio, las cuales se expresan en términos económicos, políticos y culturales”.

Por otra parte, Henao y Villegas (2016, p. 33) apuntan que la región “nace de una historia y un pasado vividos en común por un grupo humano en un territorio que, a su vez, se relaciona con un contexto más amplio en forma diferencial. En la región, el carácter social e histórico es el que proporciona y define los límites y la extensión; es un espacio de producción y reproducción material de los procesos de formación del mercado y de expresión del capital. La región es heterogénea, en ella se presentan contradicciones y conflictos que contribuyen a la dinámica regional, articula subregiones, localidades y municipios”.

Aun cuando se asume la actualidad del debate acerca de la definición de región en el contexto historiográfico, se toma partido por la ofrecida por Venegas (2010, pp. 61-62), quien refiere al respecto que “denominamos como [región] histórica, en el entendido de construcción económico-social, político-ideológica y cultural integral, que más que un ente natural es el resultado de la acción

transformadora, en el proceso histórico de la larga duración del género humano sobre el espacio geográfico, interviniéndolo, transformándolo y muchas veces destruyéndolo irremediablemente”.

Los enfoques para abordar la región por parte de los historiadores parten de distintos presupuestos. En términos generales, la región puede considerarse “como el resultado de un proceso histórico, que le da ciertas características homogéneas; como un constructo ideológico, que afirma los rasgos identitarios de una sociedad particular localizada geográficamente; como el resultado de una planificación político-económica o bien como categoría de análisis, que sirve para hacer inteligible la localización de procesos históricos en el espacio” (Raspi, et al., 2017, p. 1).

En consecuencia, de acuerdo con Ortega (2013, p. 76), la historiografía regional deberá “estudiar los procesos históricos, introduciendo sistemáticamente el espacio como un elemento analítico; su objeto de estudio será la sociedad regional; el espacio regional estaría determinado por la sociedad regional y no a la inversa; la sociedad regional y el espacio son segmentos de una sociedad y de un espacio más amplio, y la sociedad regional y el espacio que ocupa cambian con el tiempo”.

Otros tres conceptos se relacionan de forma directa con el de región. Estos son el de macrorregión —o gran región—, el de subregión —o zona— y el de sistema de ciudades y poblados. Mientras la macrorregión representa un nivel intermedio entre la nación y la región, la subregión es una unidad constitutiva de la región, y el sistema de ciudades y poblados, como su nombre lo indica, es un sistema que está incluido y es dependiente, tanto de unas como de otras categorías regionales.

Para Venegas (2010, p. 66), la macrorregión implica un “conjunto de regiones, que se relaciona por lazos histórico-culturales, en los que los factores históricos de carácter económico, social y político juegan un papel aglutinante. Estos conjuntos regionales se hayan fuertemente relacionados por una historia común inicial, que posteriormente se fragmenta como resultado de los intereses disímiles que van surgiendo. Es homogénea no necesariamente por sus rasgos físicos o económicos, sino por la función integradora que le han impreso las relaciones humanas de todo tipo que en esta se han producido y se producen”.

En lo relacionado con la subregión, Venegas (2010, p. 67) considera que “un grupo de estas componen a una región, pero también cada una de estas subregiones integrantes de una región se define por determinadas características las que, sin apartarse de la realidad regional en que se inscriben, conservan sus peculiaridades distintivas, con un determinado grado de connotación en cuanto a sus estructuras económico-sociales y elementos derivados o relacionados con estas”.

Los antropólogos, por su parte, han identificado el contenido de lo regional de manera que, cuando se habla de estudios regionales, “el término incluye las formas en que un cierto grupo humano, definido y acotado conforme a ciertos

criterios, vive, piensa, siente y actúa sobre un territorio, cuyo espacio también es definido y acotado conforme a ciertos criterios” (Miño, 2012, p. 871).

Los sistemas de ciudades y poblados regionales, con sus relaciones específicas, “implican una especie de esqueleto óseo de la región, sobre todo cuando esta se desarrolla. Este sistema urbano y semiurbano muchas veces también es el que centra y focaliza toda la vida regional, incluyendo la rural, lo que se ahonda en el transcurso y progresión del tiempo histórico regional. Son representativos, además, de las demarcaciones político-administrativas regionales y, sobre todo, de sus subregiones integrantes” (Venegas, 2010, p. 67).

La microhistoria y las historias cotidianas aparecen como opción y complementación de los estudios sobre las grandes tendencias sociales de las sociedades nacionales. En ellas se aprecian las relaciones que se establecieron y establecen los seres humanos y su entorno, las observaciones microscópicas de los fenómenos y sus relaciones con otros ámbitos territoriales más generales, como la región y la nación.

Nicola (2018, p. 134) afirma que la Historia Regional guarda un potencial educativo de alta significación para abordar el conocimiento histórico. Particularmente, su “utilidad como campo de conocimiento, y su aplicación en el espacio áulico y en la experiencia formativa, se relacionan con su potencialidad para deconstruir los relatos macro, cuestionarlos y propender a la asequibilidad del conocimiento de esta disciplina, a partir del espacio que se habita, de lo cercano y de lo que resulta más familiar. Es una vía de entrada posible y potente para generar interés en el estudiantado por el conocimiento de la Historia y sus procesos”.

Las definiciones sobre localidad varían en las diferentes latitudes. Al respecto, González, Montanares y Martínez (2018, p. 203) refieren que “mientras en China y Rusia esta tiende a ser definida según unidades político-administrativas como regiones, estados y repúblicas, en Sudáfrica y Etiopía se le comprende como el resultado de la interacción de las personas con su entorno y con otras personas a su alrededor. Esto podrá explicarse por la antigüedad de esta subdisciplina. Desde tiempos medievales es practicada en China e Inglaterra por parte de funcionarios del Estado y sacerdotes, en América ya desde el siglo XVI los cronistas registraban los primeros hechos locales, lo cual contrasta con Rusia, pues recién en la década de 1990 se inició un período de mayor producción en torno a la temática y, en África, la historia oral ha sobresalido como método ante la mayoría indígena del territorio”.

En cuanto a las características de la historia local, se recalca que “el ejercicio de la historiografía circunscrita a una pequeña zona, tiene que echar mano de todos los recursos de la metodología histórica” (González, 1968, p. 6). Con la microhistoria conocemos o reconocemos el espacio que habitamos, ligado a recuerdos del pasado, de nuestro origen, pero evocando siempre el futuro, proyectándolo, ya que “todos los seres humanos somos microhistoriadores, al recordar las personas y los hechos del terruño y la estirpe, es algo que (...) hacemos todos los días” (González, 2011, p. 34).

A la historia local se le atribuyen acertadamente extraordinarios valores para la comprensión de la realidad. La historia local es considerada como un “anclaje identitario en un contexto cada vez más homogeneizante, como un agente democratizador, ya que tiende a estudiar actores sociales que comúnmente son excluidos de las narrativas nacionales o generales. Así, las historias locales se presentan como laboratorios para tensar, cuestionar, matizar y contextualizar explicaciones generales” (Canedo, 2012, p. 26).

Desde el punto de vista pedagógico, se plantea que “la historia local es el estudio hecho por los alumnos bajo la orientación del maestro; de los hechos, fenómenos y procesos 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. 38).

Para la enseñanza de la Historia Local “además de lo territorial, hay que 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). También las potencialidades en lo educativo, instructivo, lo teórico-práctico, la relación pasado, presente, futuro en el devenir histórico nacional y local” (Garcés, et al., 2014, p. 4).

Esas necesidades son mayores en nuestro presente, desde donde se asiste a un entrecruzamiento de la actividad humana nunca antes alcanzado, con el acceso a múltiples espacios de forma simultánea. No menos significativa es la preocupación y proyección del hombre por y hacia el futuro, tanto de forma colectiva como individual.

Por ello es relevante conceptualizar acerca de los agentes y agencias socializadoras de la Historia Local. Según Milia, Laportilla y Veliz (2019, p. 222), los agentes son “personas que interactúan en el proceso pedagógico, garantizan la socialización del conocimiento histórico a través de la experiencia social de cada uno de ellos; promueven el sentido de pertenencia de todos a la historia, y el vínculo entre la experiencia histórica y la vida cotidiana; y facilitan la inserción del estudiante en el sistema de relaciones sociales”.

En cuanto a las agencias, este autor considera que “se identifican las organizaciones políticas y juveniles, cátedras honoríficas, instituciones culturales, medios de comunicación social, los que generan mecanismos y canales de comunicación e información. A partir de ello, facilitan el contacto con evidencias materiales y espirituales, que expresan las circunstancias del desarrollo histórico-social; permiten identificar lo local en la representación del pasado y en las experiencias cotidianas, a través de los elementos simbólicos, los valores patrimoniales, las tradiciones, las costumbres; y la cultura resultante de ellas” (Milia, Laportilla y Veliz, 2019, p. 222).

Para Reyes (2011), las potencialidades educativas de la Historia Nacional y Local están consideradas a partir de que despiertan el interés por el estudio del pasado, a partir de la selección de contenidos con significatividad en el presente

para niños, adolescentes y jóvenes; promueven en los aprendices la pertenencia de todos a la historia; generan el respeto a los demás pueblos; preparan para insertarse en la vida social. Además, considera que la historia es una materia escolar que debe hacer pensar, de modo que la educación histórica implica promover en niños, adolescentes y jóvenes el protagonismo en el aprendizaje de la Historia y la apropiación de las herramientas metodológicas de la investigación histórica como un valioso aporte para su actividad social; a la vez que permite potenciar la formación de la identidad nacional.

Se asume que la Historia Local no debe abordarse, generalmente, como una clase independiente, ni dentro de la clase debe aparecer el material local sin lograr su inserción orgánica y coherente en lo nacional. Para ello es necesario concebir el tratamiento del material local dentro del tratamiento metodológico general.

Al respecto, se asume que las formas fundamentales de enfocarlo son:

- “Lo local como lo nacional: cuando el hecho local, por su trascendencia nacional, aparece en el programa de la historia nacional;
- lo local como reflejo de lo nacional: cuando un fenómeno nacional tiene su incidencia o reflejo de forma típica en la localidad;
- lo local como peculiaridad de lo nacional: cuando el fenómeno nacional no se produce, o se refleja de forma no típica en una localidad;
- lo local como inserción en lo nacional: cuando en la localidad se reflejan tributos a hechos y personalidades históricos de otras regiones del país. también cuando representantes de la localidad tienen participación en hechos de significación histórica nacional” (Rodríguez, 2007, p. 56).

En el contexto de inicios del siglo XXI recobra importancia el aprovechamiento de los recursos locales endógenos, expresados en sus potencialidades culturales y educativas para el desarrollo de sistemas territoriales innovadores y competitivos. Desde la década de los 80, y con más fuerza en los 90, ha emergido como complemento de las políticas tradicionales de desarrollo este nuevo enfoque, basado en el aprovechamiento de los recursos y potencialidades endógenos, como punto de partida para un nuevo tipo de desarrollo basado en lo local. Un gran número de investigadores, expertos, instituciones, organismos y organizaciones, desde enfoques coincidentes y diversos, se han pronunciado con relación a los temas locales.

En este sentido, el Desarrollo Local se define como “el proceso de organización del futuro de un territorio, y resulta del esfuerzo de concertación y planificación emprendido por el conjunto de actores locales, con el fin de valorizar los recursos humanos y materiales de un territorio dado, manteniendo una negociación o diálogo con los centros de decisión económicos, sociales y políticos en donde se integran y de los que dependen” (Rodríguez, 2012, p. 57).

Las ciencias sociales se dedican a la sistematización del saber sobre la sociedad. A la sociedad que tenemos y la que construimos hay que conocerla

para perfeccionarla, y esa información que se analiza, procesa y discute es para pensar en lo histórico-social y actuar en correspondencia con las exigencias que la civilización contemporánea exige.

En cuanto a la organización del espacio territorial por una sociedad, se considera que constituye “el resultado de la interacción y acción histórica de procesos naturales, demográficos, económicos, sociales, políticos, culturales y cognoscitivos de colectivos humanos y sus relaciones de producción, organización social e interdependencia con espacios geográficos determinados” (Fundación Social, 2012, p. 30).

Desde el punto de vista sociológico, constituye sustento teórico y metodológico de la enseñanza de la Historia Local el criterio de Blanco (2001, p. 27), para quien “el objetivo general de la educación se resume en el proceso de socialización del individuo, (...) en la apropiación, por el sujeto, de los contenidos sociales válidos”.

De este modo, se asume que los hombres viven y se desarrollan en sociedad. En ellos influye un grupo de factores, que permiten la apropiación de conocimientos, hábitos, actitudes, herencia cultural, valores, normas y patrones sociales. Se considera, por tanto, la educación como una forma determinada del comportamiento social y un tipo específico de relación social (Blanco, 2001, p. 1) que, como fenómeno social ejerce una influencia determinante en la formación de la personalidad del individuo, al prepararlo desde lo individual para su inserción plena y activa en la sociedad.

En su actuación social, cada individuo debe ser consciente de la importancia que tienen sus acciones para el futuro. Betto (2015, p. 4) afirma al respecto que, mediante la educación, “se moldean las subjetividades que le imprimen significado a los fenómenos sociales. Con frecuencia sucede que se vive un antagonismo entre lo microsocio (pautado por la subjetividad) y lo macrosocio (pautado por las estructuras). La educación crítica y cooperativa es capaz de superar ese antagonismo, al formar protagonistas o militantes que reproduzcan las bases materiales y espirituales del socialismo, cuyo sustento es la solidaridad. Para ello, es necesario que la educación sepa situar a educadores y educandos en relación con el pasado y el futuro. Ello solo es posible a partir del aquí y el ahora, del presente. Es nuestro modo de pensar y actuar en el presente lo que resignifica nuestra manera de encarar el pasado y el futuro”.

Estas transformaciones se alcanzan desde sólidos postulados culturales. Para Geertz (2017, p.78), la cultura “denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida”.

La historia explica la actuación de los actores individuales y colectivos. Según Reyes et al. (2011, p. 21), la enseñanza de la Historia “potencia el reconocimiento del valor que tiene tanto la individualización como la

socialización en el proceso de educación de la personalidad, (...) implica determinados niveles de socialización, a la vez que al apreciar los eventos locales y nacionales aprecia la manera en que otros hombres y mujeres han actuado en la historia, lo que evidentemente posibilita nuevos niveles de educación”.

Respecto de la actividad, se concuerda con Pupo (2006, p. 35), quien refiere que “el hombre en su actividad práctica humaniza la naturaleza, la convierte en el objeto del conocimiento y la valoración, en dependencia de sus necesidades e intereses. En este proceso ininterrumpido el hombre asume la realidad y la integra a su ser esencial como existencia humana realizada, devenida objeto en y por el hombre. Al mismo tiempo este proceso, mediado por la práctica, el trabajo, en su integridad, condiciona la elevación del hombre como ser mediato, como sustancia social que posee fines e ideas capaces de proyectar el resultado que la necesidad exige, así como guiar la práctica en su realización efectiva”.

En la enseñanza de la Historia el término desarrollo adquiere significatividad, si se tienen en cuenta la explosión cultural del mundo actual y la multiplicidad de acciones que se llevan a cabo en todas las manifestaciones de la vida. Su incorporación a las ciencias sociales se produce a mediados del siglo XVIII, para caracterizar los procesos graduales de cambio social. El término desarrollo está muy relacionado con los vocablos transformación, evolución, cambio, crecimiento y maduración, empleados con mucha frecuencia en las ciencias sociales. Esta categoría desde hace varias décadas se asocia con otra categoría trascendental, con la que forma el binomio Cultura-Desarrollo.

La educación es una de las funciones más importantes de la sociedad y no cabe duda de que es la escuela la institución a la que le corresponde la máxima responsabilidad de instruir y educar a las presentes y futuras generaciones. Se coincide con García (2015, p. 31) en cuanto a que “El hombre es la única especie cuya supervivencia depende enteramente del aprendizaje que sus miembros realizan de la cultura del grupo. En este aprendizaje consiste la socialización. G. Rocher la define como el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e internaliza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir”. En esto se resume la esencia social del hombre.

El hombre debe emplear en la educación todas las potencialidades, conciente de que “Una educación crítica y solidaria engloba a todos los actores de la institución escolar: los alumnos, los profesores, los funcionarios y las familias de todos ellos. Y trasciende los muros de la escuela para vincularse participativamente con el barrio, la ciudad, el país y el mundo. Las puertas de la escuela permanecen abiertas a los movimientos sociales, los actores políticos, los artistas, los trabajadores” (Beto, 2015, p. 4).

En la enseñanza de la Historia, se asume de Reyes, et al. (2007, p. 20) el proceso de enseñanza-aprendizaje con un “carácter dialéctico e integral, que

conlleva a la participación activa tanto del profesor como de los estudiantes (...), e implica (...) precisar los objetivos de enseñanza que los estudiantes asumen como sus objetivos de aprendizaje, para llegar a los diferentes niveles de esencia del contenido (conocimientos, habilidades, hábitos, destrezas, normas, actitudes y valores) con la utilización de formas de organización, métodos y medios de enseñanza que posibilitan la asimilación de esos saberes que el profesor y los estudiantes deben evaluar sistemáticamente desde una concepción de proceso y resultado”.

Como parte de los fundamentos pedagógicos, se asume de Castellanos (2001, p. 45) la concepción sistémica de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, “donde tanto la enseñanza como el aprendizaje, como subsistemas, se basan en una educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales, cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizaje para el desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada del estudiante, en los marcos de la escuela como institución social transmisora de la cultura”.

Lo desarrollador tiene sus orígenes en la Escuela Histórico-Cultural de Vigotski, criterio enriquecido por didactas de esta tendencia como Castellanos (2003) y Romero (2010), que explican acerca del papel de la educación al referirse a su función de propiciar el desarrollo y conducir a los estudiantes de un nivel a otro.

Se considera el sistema de conocimientos, de habilidades y hábitos, de relaciones con el mundo y de experiencias de la actividad creadora como los contenidos que se enseñan y se aprenden; o sea, como los cuatro componentes que, interrelacionados, estructuran la categoría contenido (Addine, 2004; Addine y García, 2009).

Para Reyes, et al. (2011, p. 21), el contenido histórico es identificado por un gran número de autores “como indispensable para la educación de la personalidad de los escolares, los adolescentes y los jóvenes. Contenidos con un alto valor afectivo como la historia personal y familiar se convierten en indispensables para favorecer tanto el desarrollo de las esferas cognitivo-motivacional como afectivo-actitudinal de los [estudiantes]”.

A su vez, se asume de Acebo (2018, 2011) la formación de valores como un proceso intencional, planificado y organizado que tiene una relación directa con la escuela, a la vez que acompaña al individuo en el *vitae cursu*, al contribuir a alcanzar y fortalecer su proyecto de vida social. En consecuencia, se asume el valor como expresión del contenido vivencial, que implica un significado positivo y constituye una guía en la construcción del proyecto de vida, que se va transformando en el tiempo como resultado de la historia sociocultural, que trasciende a lo social en la actividad profesional.

Una categoría esencial en resulta la identidad, para Molano (2007) concebida como el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia; para De la Torre (2001) y Acebo (2011, 2018) una totalidad orgánica general, de naturaleza social, carácter dinámico y

contentiva de múltiples identidades específicas, a la que va accediendo el profesor en formación mediante un proceso que transita por la identificación y la concientización identitarias.

La Didáctica de la Historia, como ciencia en construcción, es sociocultural, integral, contextualizada y desarrolladora. Su base está en la historia social integral, definida por Reyes (1999, p. 60), como “una concepción didáctica que refleja la diversidad de elementos de la vida social marcada por la dialéctica pasado-presente-futuro, que se manifiesta en todos sus niveles, personal, familiar, comunitario, nacional y universal; que a partir de los conocimientos históricos, los intereses del alumno y las potencialidades del medio social, posibilita el desarrollo integral en el escolar, expresado en el aprendizaje de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, que forman su pensamiento histórico y la capacidad para actuar en el contexto social”.

En este sentido, se considera que no se aprende la Historia solo por acumular nuevos conocimientos históricos, por apropiarse de nuevas informaciones, sino que todo ese conocimiento debe posibilitar la educación de los niños, los adolescentes y los jóvenes, elemento necesario para conformar en cada individuo su personalidad.

De este modo, el objetivo formativo pone en un primer plano la intención educativa de la Historia que se enseña y se aprende en la escuela, en consonancia con las metas de esta asignatura en cada grado y nivel educativo, a partir del criterio de Álvarez (2006, p. 92) de que “La finalidad del aprendizaje de la historia es el de convertir el conocimiento del pasado en acción del presente y proyección de futuro”.

El objetivo determina al resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Esto expresa la tarea básica de la Didáctica, que es estructurar los distintos componentes para alcanzar los objetivos, por lo que Álvarez (1999, p. 60) enfatiza en “el carácter rector del objetivo como una ley del núcleo de la teoría didáctica”.

Ante la interrogante de qué contenido histórico enseñar y aprender, Álvarez (2006, p. 94) afirma que “depende de la concepción historiográfica asumida por el docente o, en todo caso, la que está incorporada al currículum diseñado previamente por comisiones de especialistas, pero siempre existe una posición ideológica y teórica de la que tenemos que estar concientes. El docente que diseña su currículum, ideal al que aspiramos, está obligado a dominar el contenido histórico en cuestión, pero no basta con esto. El docente tiene que convertir la Historia en asignatura histórica, o sea, dominar la transposición didáctica”.

La selección de los contenidos históricos propicia un mayor conocimiento de la Historia Regional, Local, Nacional y Universal, al garantizar la calidad del proceso de instrucción. A la vez, favorecerá que se pueda educar a los niños, los adolescentes y los jóvenes desde los conocimientos apropiados, al provocar la

reflexión sistemática sobre lo que se aprende y la huella que deja ese nuevo conocimiento histórico en la actividad individual y social.

Para Reyes, et al. (2011, p. 19) la Historia Local no se puede estudiar fragmentada de la Historia Nacional, en tanto es parte indisoluble de esta; de modo que “Lo local no se puede sobrevalorar con respecto a [lo] nacional; no obstante, los hechos locales no tienen todos la misma connotación en la nación, si bien todos tienen potencialidades para ser utilizados en el proceso educativo que se promueve desde la escuela. No puede incluirse en el currículo todo lo que ha sido investigado sobre la historia local; una sobrecarga de conocimientos tendrá una repercusión negativa durante el aprendizaje”.

Una adecuada metodología, que revela cómo enseñar y aprender la historia, deviene en el conjunto de acciones del docente para enseñar y del alumno para aprender, y favorece la concreción de los objetivos formativos, que expresan la finalidad de la educación histórica a alcanzar y de los contenidos históricos de los que se deben apropiarse los niños, los adolescentes y los jóvenes, y que expresan qué enseñar y aprender.

De acuerdo con Álvarez (2006, p. 16), “La utilización del contexto social para la docencia se hace desde la didáctica”, como una de las tareas “que debe realizar el docente para preparar el proceso de enseñanza, entre las que se destacan las siguientes: el contenido de la historia del patrimonio, de la cultura local y la relación de la historia local con el currículum, y la factibilidad de utilización del contexto”.

Baptista (2017, pp. 1-2), por su parte, refiere que “en las clases de Historia, la comunicación ocupa un lugar cimero por el hecho de que la transmisión de sus contenidos exige de un lenguaje y dinámica propios, para que el receptor pueda comprender, interpretar y vivir el asunto, encausando una realidad temporal y espacial de un determinado hecho histórico”.

Ante esta lógica, el profesor necesita tener amplios conocimientos para conducir a los estudiantes hacia tareas cada vez más complejas, preparándolos e impulsándolos hacia metas superiores, al tener en cuenta sus particularidades individuales. Por ello en su accionar debe crear condiciones para el desarrollo de habilidades expresivas, comunicativas, en función de propiciar el desarrollo del pensamiento lógico, al considerar que “el pensamiento es un proceso activo del reflejo de la realidad objetiva en las representaciones, los conceptos, los juicios” (Rosental y Ludin, 1961, p. 402).

Mucho se ha insistido en la idea de que para una efectiva enseñanza de la Historia se debe emplear el método histórico, que podemos resumir en “el trabajo con hechos, acontecimientos y eventos, fases y ciclos, periodos y épocas, cifras y censos, para relatar la verdad. Con este fin, necesita dominar una serie de habilidades específicas, destrezas de las que se pueden enumerar un sinnúmero de ejemplos, criptografía, cronología, diplomática, estadística, filología, genealogía, heráldica, numismática, papirología, sigilografía, epigrafía, paleografía, onomástica y otras más. Luego conjugarlos en operaciones

etiología, arquitectónica, estilística y medios o heurística, crítica, hermenéutica, y síntesis, y todo esto como apoyo a un proceso de relato, en el cual se evoca una imaginación histórica” (González, 2011, p. 32).

Así, al seguir el criterio Romero (2010, p. 6) se asume que el pensamiento histórico se caracteriza por “el estudio del objeto histórico en su desarrollo, o sea, supone la reflexión del movimiento social del mismo en el tiempo y en el espacio”, lo que “supone la reflexión de los orígenes, de las raíces de lo estudiado, hasta su devenir”, “entender los nexos y contradicciones entre los acontecimientos, fenómenos y procesos históricos”, de manera que en “este estudio e indagación históricas debe estar presente el análisis o enfoque clasista (los sujetos en el desarrollo social), y propiciar el estudio de lo particular con el prisma de lo general, o sea, comprender la información fáctica concreta, con sus particularidades irrepetibles, contextualizarla convenientemente, pero además entenderlas como expresión de lo general, de las tendencias de desarrollo de la sociedad, llegar al descubrimiento de regularidades históricas, asumir proposiciones históricas, definir conceptos, tener en cuenta conceptos históricos estructurantes para una verdadera comprensión histórica”.

El humanismo debe estar presente en toda la obra educativa. En este particular, Betto (2016, p. 2) alerta que “Una verdadera formación humanista supone encarnar valores como la solidaridad, la cooperación, la lucha por la justicia, la defensa de la dignidad de todos los seres humanos y la preservación ambiental”. Al respecto, Romero (2010, p. 4) añade que “Todo ello para poder contribuir al desarrollo de las capacidades de los alumnos para valorar, sentir, amar, imaginar, poner en práctica lo aprendido (...) y hacer posible un mundo mejor”.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, se considera que los medios de enseñanza “son aquellas fuentes del conocimiento histórico que constituyen la apoyatura de los métodos y que se utilizan para la dirección del aprendizaje y la educación” (Díaz, 2012, p. 96). Respecto de las fuentes del conocimiento, se asume de Reyes (2016, p. 16), que “forman parte del componente metodológico, responden a la interrogante con qué se cuenta para enseñar y aprender la Historia, y solo tienen sentido cuando, al ser seleccionados por los docentes y los alumnos, se despliegan como parte de los métodos y formas de organización de la clase. Las fuentes para enseñar y aprender Historia constituyen toda la producción material y espiritual de los hombres y las mujeres, que es portadora de información histórica-social”.

Para enseñar la Historia el docente se apoya en las fuentes comunitarias, incluyendo las familiares y de las personas de la comunidad. La diversidad de fuentes históricas puede ser objeto de diferentes clasificaciones; por su origen, se clasifican en fuentes primarias o directas y fuentes secundarias, indirectas o historiográficas.

Trepas (2015, p. 195) refiere que “Las fuentes primarias se caracterizan por ser de primera mano, es decir, son contemporáneas a los hechos que se refieren,

son las directas, las que constituyen la base de la investigación que aporte conocimientos o datos nuevos; las secundarias son las indirectas, fruto de una o más elaboraciones realizadas por otras personas, la fuente secundaria nos llega mediatizada por una o varias personas que elaboran una evocación o una reconstrucción del pasado a partir de los testimonios o de otros relatos”.

Según el soporte en el que se presentan, para Reyes, et al. (2017) las fuentes históricas se clasifican en fuentes escritas o textuales, que pueden ser primarias o secundarias.

Las fuentes primarias son los documentos y textos oficiales, cartas, diarios privados y prensa de la época. En esta clasificación se incluyen las fuentes iconográficas que incluyen cualquier tipo de imágenes; las fuentes cartográficas, que incluyen los mapas, aunque raramente son fuentes primarias; las fuentes materiales, que incluyen restos materiales y construcciones, objetos, monedas, armas, que proporcionan información sobre diversos aspectos; las fuentes orales, que pueden ser testimonios directos o grabaciones en diferentes soportes, consideradas fuentes primarias, según su temática e intencionalidad. Las fuentes secundarias, por su parte, son los libros de Historia y otros trabajos de los historiadores; las fuentes gráficas y estadísticas en las que se muestran datos numéricos sobre determinados temas.

Caballero (2015, p. 43) considera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Local y Regional se deben emplear ampliamente las fuentes orales, portadoras de “información de cualquier aspecto de la sociedad y sus protagonistas”, transmitidas “mediante la voz”, propiciatorias de “la relación entre testimoniantes, tradiciones orales (cuentos, anécdotas, mitos, leyendas populares), adolescentes, docente y grupo” e “integradas con otras fuentes favorecen la educación histórica” de niños, adolescentes y jóvenes.

Como parte de los fundamentos para la enseñanza de la Historia, resultan particularmente significativas las tradiciones orales, que “se transmiten de generación en generación y recogen un caudal de conocimientos históricos, culturales de la zona donde está enclavada la escuela. Por lo tanto, si aprovechamos esta situación desde la enseñanza de los contenidos históricos les da a los adolescentes un sentido estético y lúdico, ya que reconoce las tradiciones de sus padres y abuelos, amando más a su terruño, lo que fomenta la identidad cultural y nacional, estrechando las relaciones padres-hijos” (Reyes, et al., 2017, p. 30).

La evaluación, que se engarza perfectamente con los anteriores componentes del sistema didáctico, debe entenderse como proceso y resultado, destacando su enfoque formativo. El docente tiene que propiciar que los niños, los adolescentes y los jóvenes se autoevalúen, sacándole provecho a esta actividad metacognitiva, así como que se produzca la coevaluación como parte de la educación de la personalidad. La evaluación debe asumirse no como un fin, sino como un medio para seguir el proceso de aprendizaje histórico-social de

los estudiantes, y para apreciar los cambios que se van operando en su manera de pensar, de sentir y de actuar.

En cuanto a la asimilación y comprensión de conceptos, se comparte el criterio de su división en conceptos espontáneos y científicos. Sobre los primeros Vigotski (1984, p. 135) expresó que “el desarrollo de un concepto espontáneo debe haber alcanzado un cierto nivel para que el niño esté al nivel de absorber un concepto científico relacionado con el mismo”. Aquí se resalta la notoriedad que posee la vivencia del estudiante, los conocimientos fácticos que debe haber incorporado a sus saberes, para estar en condiciones de afrontar con éxito las exigencias del nivel.

Sobre los conceptos científicos, Vigotski (1984, p. 117) expresa que “la instrucción del estudiante induce un tipo de percepciones generalizantes, de tal modo que tienen un papel decisivo los conceptos científicos, con su sistema jerárquico de interrelaciones, pueden ser el medio por el cual la conciencia y la dirección se desarrollarán primero, para transferirse más tarde a otros conceptos y áreas de pensamiento”. Lo anterior resulta vital a la hora de la comprensión de los conceptos relacionados con la temporalidad y la espacialidad, que al constituir por su naturaleza conceptos estructurantes de la Historia, son medulares para lograr la inteligibilidad histórica.

Vigotski (1984) señala que el aprendizaje es un proceso biológico y a la vez social, que toma en cuenta los elementos individuales. El proceso de aprender es exclusivo de una persona, pues nadie aprende por otro, aunque sí se aprende de otros, por lo que el aprendizaje independientemente de las predisposiciones individuales tiene un fuerte carácter social y se desarrolla durante toda la vida. Este criterio es asumido y se corrobora en lo planteado por García (2015, p. 35), quien afirma que “el desarrollo de la personalidad no es, en modo alguno, un asunto individual y debe entenderse como el resultado de un complejo proceso de intercambio con el medio social”.

Es justamente la personalidad la que concientiza al educando sobre las contradicciones estructurales, superestructurales o interestructurales del mundo que, una vez concientizadas, lo inquietan e impulsan a convertirse en agente o protagonista de la transformación social de la realidad.

Diversos son los autores que han abordado la categoría personalidad. Entre ellos, González (1995), González (1995), Rico (2003), Bermúdez y Pérez (2004), dirigen su atención en algunos de los aspectos más generales que la integran, en sus funciones, o se orientan a la definición de los elementos que la conforman como sistema.

Las clasificaciones sensoperceptuales nos brindan un reflejo objetivo de la durabilidad, concatenación, extensión, velocidad y sucesión de los fenómenos reales que rodean al hombre, y que necesitan de una educación a lo largo de la vida. Los procesos de la memoria y la imaginación permiten ser ubicados en una escala intermedia entre el conocimiento sensorial y el racional. A este conocimiento los psicólogos lo llaman conocimiento representativo. Para

González (1995, p. 156) la representación es “en sus inicios la imagen reproducida de un objeto, que se basa en nuestra experiencia pasada”.

La teoría de la actividad, elaborada por Leontiev (1979) y enriquecida por varios autores seguidores de la obra de Vigotski, como Petrovski (1985) y Talízina (1988), es rica metodológicamente. La dialéctica de las categorías estructurales básicas de esta teoría radica en la actividad, acción y operación. Estas categorías juegan un papel central en el manejo de las relaciones regionales y locales, al posibilitar un intercambio dinámico del docente y el estudiante con el contenido histórico.

A partir de las obras de los autores consultados se puede asegurar que la actividad es un proceso mediante el cual el sujeto realiza acciones internas y externas, que denotan una actitud vital y activa hacia la realidad, interactuando con ella, transformándola y, al mismo tiempo, recibiendo sus influencias transformadoras, movido por un motivo-objetivo, que deriva de sus necesidades materiales y espirituales.

En este sentido, Reyes (2011, pp. 11-12), afirma que “La escuela tiene que traspasar los límites geográficos de sus locales, atraer a ella a los pobladores de su comunidad, potenciando sus posibilidades para lo histórico-social y llegando a convertirse en el principal centro cultural y agente socializador de su comunidad. Son acciones conjuntas que realizan la escuela, la familia y la comunidad, para desde una educación histórica compartida construir cooperativamente las respuestas a las interrogantes que, desde el presente, surgen sobre el pasado familiar, comunitario y nacional”.

La teoría de la comunicación, en las concepciones de autores como González (1995) y Fernández (2011), es concebida como un proceso complejo de relaciones humanas, que permite el intercambio de ideas, actividades, sentimientos, valores, puntos de vista, vivencias, entre los hombres, que constituye un medio esencial de formación y funcionamiento de su personalidad. De la referida teoría, entre otros aspectos, se asumen sus funciones informativa, afectiva y reguladora, así como las habilidades comunicativas del docente, relacionadas con organizar la actividad, individual y colectiva de los estudiantes, así como manejar las relaciones con la familia, la comunidad y el colectivo docente, al propiciar que se encausen acciones de apoyo mutuo, que tengan como fin el desarrollo integral del estudiante en este sentido.

CONCLUSIONES

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia, a partir de la concepción del materialismo histórico, abarca la multidimensionalidad y pluralidad de aspectos que integran la actividad humana, condicionada por la relación histórica naturaleza-sociedad, donde intervienen los sujetos de la Historia, colectivos e individuales, en la dialéctica pasado-presente-futuro.

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia local y Regional potencia el trabajo con las fuentes, y medios de información y comunicación, gracias a los cuales

el estudiante desarrolla las capacidades, habilidades, actitudes y valores, sobre cuya base se desenvuelven sus interrelaciones personales, familiares, laborales, acordes con los principios sociales y la época histórica que le ha correspondido vivir.

La selección y secuenciación de los contenidos a enseñar y aprender son determinados por la transposición didáctica desde la ciencia Historia, de acuerdo a los objetivos generales, determinados por las necesidades sociales y educativas de este nivel de enseñanza. Sin embargo, en la sistematización teórica realizada se constató que se carece de una argumentación didáctica de la Historia Local y Regional, como componentes integrados y orgánicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el Primer Ciclo de la Enseñanza Secundaria General en Angola, lo que valida la necesidad de realizar investigaciones al respecto.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Acebo, M. (2018, febrero). La formación de las identidades como valores. La identidad profesional. Conferencia impartida en la sesión inaugural de la III Conferencia Científico-Metodológica de la Universidad de Las Tunas. Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.

_____. (2011). La formación de valores desde una concepción identitaria. Experiencias en la aplicación de proyectos participativos en la educación general. En La formación de valores y el trabajo educativo en la escuela. La Habana: Educación Cubana.

Acebo, W. (1991). Apuntes para una metodología de la enseñanza de la historia local en su vinculación con la historia patria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Addine, F. (Comp.) (2004). Didáctica: teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Addine, F. y García, G. (2009). Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. En: G. García et al., Temas de introducción a la formación pedagógica (pp. 158-170). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Álvarez, C. M. (1999). Didáctica: la Escuela en la Vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Álvarez, R. M. (2006). Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Cochabamba: Editorial Kipus.

Baptista, T. (2017). El modo de actuación profesional pedagógica del profesor de Historia en la República de Angola, En Revista Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo (enero 2017). Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/01/actuacion.html> [Consultado el 25 de agosto de 2018]

Bermúdez, R. y Pérez, L. M. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Betto, F. (2015). Educación crítica y protagonismo cooperativo, Conferencia ofrecida en el Congreso Internacional Pedagogía 2015. Disponible en: <http://www.cubadebate.cu> [Consultado el 25 de agosto de 2018]

_____. (febrero, 2016). Universidad-formación humanista de los profesionales, Conferencia en Universidad 2016. La Habana. Disponible en: <http://www.almamater.cu/conferencia-de-frei-betto-en-universidad-2016> [Consultado el 3 de julio de 2017]

Blanco, A. (2001). Introducción a la sociología de la educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Caballero, A. (2015). Las fuentes orales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Educación Secundaria Básica (tesis doctoral inédita). Universidad de Las Tunas, las Tunas, Cuba.

Canedo, M. (2012). Relatos identitarios e historia local. Desafíos para la historiografía y la enseñanza de la historia. Revista Páginas, Vol. 4, Nro 6. Disponible en: <http://revistapaginas.unr.edu.ar> [Consultado el 12 de septiembre de 2017]

Castellanos, D. (2003). Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. Curso 16, Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana: Editorial Educación Cubana.

_____. (2001). Educación, aprendizaje y desarrollo. Curso 16, Congreso Internacional Pedagogía 2001. La Habana: Editorial Educación Cubana.

De la Torre, C. (2001). Las identidades: una mirada desde la psicología. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

Díaz, H. (2012). Selección de Lecturas de Didáctica de la Historia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fajardo, D. (1990). "Región y sociedad nacional". Notas sobre las formas de Estado en Colombia. En: Contra el caos de la desmemorización. Bogotá: PNUD-PNR-Colcultura.

Fernández, F. (2011). Sociología de la Educación. Madrid: Editorial Pearson.

Fundación Social (2012). Municipios y regiones de Colombia. Una mirada desde la sociedad civil. Santa Fe de Bogotá. Editorial Santa Fe.

Garcés, E., et al. (2014). Sistematización de la historia local en los programas de Historia de Cuba. Resultado científico del proyecto de investigación La Educación Histórica de Niños, Adolescentes y Jóvenes. Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.

García, M. (2015). La identidad cultural, un proceso de comunicación. Disponible en: <http://www.mapuche.info/indgen/rionegro.html> [Consultado el 9 de agosto de 2016]

Geertz, C. (2017). La interpretación de las culturas. México: Editorial Gedisa.

González, L. (2011). El oficio de historiar. Michoacán. Editorial del Colegio de Michoacán
González, L. (1968). Pueblo en vilo, microhistoria de San José de Gracia. México: Editorial del Colegio de México.

González, V. (1995). Psicología para educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González, F. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González, M. A., Montanares, E. y Martínez, F. B. (2018). Estudio reflexivo para abordar la historia local en Chile desde la versión anglosajona. En Historelo, Revista de

Historia regional y local, Vol. 10, No. 19, enero-junio. Disponible en: <http://www.historelo.v10n19.65319> [Consultado el 2 de enero de 2019]

Henao, H. y Villegas, L. (2016). Estudios de localidades. Bogotá: Editorial Ltda.

Leontiev, A. A. (1979). La comunicación pedagógica. Moscú: Editorial Progreso.

Milia, A. D., Laportilla, N. D. y Veliz, M. (2019). La formación de los profesionales de la educación en vínculo con la historia local. Universidad y Sociedad, 11(1), 218 Disponible en: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus> [Consultado el 13 de octubre de 2019]

Miño, M. (2012). ¿Existe la historia regional? Revista Historia Mexicana. Abril-Junio. El Colegio de México. Disponible en: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1468> [Consultado el 16 de julio de 2017]

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf> [Consultado el 13 de junio de 2019]

Nicola, L. (2018). Historia regional, microanálisis y microhistoria: Prácticas y posibilidades. Tensiones de los marcos prescriptivos e intersticios para su abordaje en los profesorados de Educación Secundaria en Historia (Córdoba, Argentina). En Revista Educación, formación e investigación, diciembre. Disponible en: https://www.academia.edu/38078025/Historia_regional_microan%C3%A1lisis_y_microhistoria_Pr%C3%A1cticas_y_posibilidades._Tensiones_de_los_marcos_prescriptivos_e_intersticios_para_su_abordaje_en_los_profesorados_de_Educaci%C3%B3n_Secundaria_en_Historia_C%C3%B3rdoba_Argentina [Consultado el 16 de agosto de 2019]

Ortega, S. (2013). Reflexiones sobre metodología de la historia regional. México: Editorial Grijalbo.

Pagés, P. (1993). Introducción a la Historia: epistemología, teoría y problemas de métodos en los estudios históricos. Barcelona: Editorial Barcanova.

Petrovski, A. (1985). Psicología General. Moscú: Editorial Progreso.

Pupo, R. (2006, abril). El hombre, la Actividad humana, la Cultura y sus mediaciones fundamentales (presentación de resultados en opción al grado científico de Doctor en Ciencias). Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Raspi, E. T., et al (2017). Programa de Historia regional. Disponible en: <http://historiaregional.com.ar/programa/> [Consultado el 19 de agosto de 2018]

Reyes, J. I. (2016) Acerca de las ciencias sociales y su impacto en la educación histórico-social (artículo inédito).

_____. (1999). La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social (tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

Reyes, J. I., et al. (2017). Fuentes para enseñar y aprender la historia. Curso 31, Congreso Internacional Pedagogía 2017. La Habana: Editorial Educación Cubana.

Reyes, J. I. et al. (2011). Enseñanza de la historia nacional, un enfoque desde lo local. Curso 77, Congreso Internacional Pedagogía 2011. La Habana: Editorial Educación Cubana.

- Reyes, J. I., et al. (2007). Enseñanza de la historia para la escuela actual. Curso 26, Congreso Internacional Pedagogía 2007. La Habana: Editorial Educación Cubana.
- Rico, P. (2003). La zona de desarrollo próximo: procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, J. A (2007). La enseñanza de la historia local ayer y hoy. Una aproximación histórico-cultural necesaria. En Revista Digital del Ministerio de Educación, Enseñanza de la historia (lecturas para los docentes del nivel medio superior) Número 2, junio.
- Rodríguez, L. A. (2012). La influencia de la ciencia y la tecnología dentro de los procesos claves para alcanzar el desarrollo sostenible de la localidad. Barcelona: Editorial Toffler.
- Romero, M. (2010). Didáctica desarrolladora de la Historia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rosental, M. y Ludin, P. (1981). Diccionario filosófico. La Habana: Editora Política.
- Sobejano, J. M. (1994). Didáctica de la historia: fundamentación epistemológica y currículum. Madrid: Editorial UNED.
- Talízina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Editorial Progreso.
- Trepat, C. (2015). Procedimientos en Historia: un punto de vista didáctico. Barcelona: Editorial Grao.
- Torres-Cuevas, E., et al. (2002). La historia y el oficio del historiador. La Habana: Editorial Imagen Contemporánea.
- Venegas, H. (2010). Metodología de la investigación en historia regional y local. Santo Domingo: Editorial Búho.
- Vigotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Barcelona: Editorial Crítica.