

Diálogo, autogestión y sistematización de aprendizajes: una propuesta a la clase de historia desde el estudio del pensamiento martiano

*Dialogue, self-management and systematization learning: a proposition to the
History lesson from Marti's point of view*

MSc. Glenda Roque-Ramos, glenda@dpe.sc.rimed.cu, 0000-0002-5533-5583;
Dr. C. Osmany Justis-Katt, osmany@dpe.sc.rimed.cu, 0000-0001-7293-2737

Dirección Provincial de Educación de Santiago de Cuba, Cuba

Resumen:

El pensamiento martiano, es fuente generadora de propuestas para lograr una clase de historia realmente formadora de sentimientos y conocimientos. El presente trabajo es parte de una investigación en gestión de aprendizajes y tiene como objetivo fundamentar experiencias, desde la práctica educativa y el estudio de la obra martiana, para perfeccionar la manera de aprender y enseñar la historia. Todo aprendizaje se basa en el uso del lenguaje y toda enseñanza asume cómo transmitir o generar su construcción. Uno de los retos de la escuela es cómo aprehender estas construcciones, para perfeccionar la manera de aprender y enseñar en las clases de historia a sabiendas de que el maestro es insustituible y que el estudiante no depende de nadie para aprender.

Palabras clave: modelo percibido; modelo operatorio; diálogo conversacional; sistematización y autogestión de aprendizajes.

Abstract

In the educational context, it is considered a concern the use of effective methods to generate everlasting learning with a great amount of wearing and therefore expressions of good citizenship. Marti's way of thinking is a generative source of proposal to active a formative kind of history, the one that builds feelings and knowledge. The following paper is part of an investigation in learning management and it has an objective to set the ground for experiences from the educational practice and the study of Marti's life work, in order to perfect the manner of teaching and learning history. All learning is based on the use of language and all teaching assumes the way of transmitting or generating its construction. One of the challenges for my school is to grasp this structure and from them, to improve the method to teach and learn history knowing that the teacher is irreplaceable and the students depends on no one to learn.

Keywords: perceived model; operational model; conversational dialog; systematization and learning self-management.

Introducción

En el contexto educativo actual constituye una preocupación permanente el uso de métodos cada vez más efectivos para generar en los estudiantes aprendizajes duraderos y cargados de sentidos y significados que sean expresión de lo mejor del ciudadano.

Todo aprendizaje se basa en el uso del lenguaje, en la construcción de textos y toda enseñanza asume cómo transmitir o generar la construcción de estos. Cada cultura construye un acervo que sintetiza cómo aprender y enseñar y lo hace a partir de sus necesidades existenciales, cognoscitivas, expresivas y comunicativas. Esta es la forma en que los grupos culturales dan respuesta a las expectativas y retos del tiempo social que a cada sujeto le toca vivir. Sus respuestas surgen del contexto discursivo y de sus condiciones de vida, por tanto, uno de los retos de la escuela actual es cómo aprehender estas construcciones para perfeccionar la manera de aprender y enseñar en las clases de historia.

La obra de José Martí constituye fuente en la cual los profesores de historia pueden encontrar, no solo información factual de la época martiana, también, soluciones a problemas de nuestro tiempo. El alcance del pensamiento martiano va más allá de la cita y repetición de sus ideas, se requiere desentrañar cuestiones latentes que pudieran hacerlo autor intelectual de creaciones en el orden de procedimientos y recursos que den solución a problemas diversos, dentro de ellos, a la incorporación en la clase de historia de dinamizadores didácticos y pedagógicos que motiven al estudiante.

Al caracterizar algunos de los problemas actuales, que se identifican en la enseñanza de la historia en la escuela cubana se destacan:

- Falta motivación de los estudiantes por su estudio.
- Predominio de métodos reproductivos y expositivos en su enseñanza.
- En la planificación didáctica del contenido histórico, los docentes no alcanzan un nivel de estructuración sistémico que favorezca el diálogo, la autogestión y la sistematización de aprendizajes a través de documentos históricos, como los de José Martí.

Estas insuficiencias que se manifiestan en el proceso de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba, devienen en situación problemática ya que limitan el aprendizaje desarrollador que tanto se requiere en la actualidad, situación que se erigió como un problema científico. El presente trabajo tiene como objetivo: fundamentar experiencias, desde la práctica educativa y el estudio de la obra martiana, para perfeccionar la manera de aprender y enseñar la historia.

Los discursos martianos son la fuente principal con la que se realiza la propuesta y los fundamentos para la transformación de la clase, se obtienen de la transposición de procedimientos y métodos de las ciencias de la educación. De aquí que, aunque Martí no habla de sugestión, catarsis, autogestión de aprendizajes su obra en especial: su discurso, dentro de su labor revolucionaria, evidencia el uso de recursos socio-psicológicos para desde el conocimiento de la historia y el análisis de su realidad epocal, proyectar la formación de un patriota capaz de dar continuidad a la Revolución comenzada el 10 de octubre de 1868 en el Oriente Cubano y conquistar la dignidad plena del Hombre.

El discurso martiano no solo era verbo enardecido, además estaba técnicamente dotado de recursos psicológicos que estructuraban procedimientos que movilizaban a la acción (Vitier, 1991). Uno de ellos, es la sugestión, de ella se encuentran evidencias, usadas conscientes o no, en el discurso pronunciado en brindis en el banquete celebrado en honor de Adolfo Márquez Sterling, en los altos de El Louvre en La Habana, el 21 de abril de 1879:

Si tal, y más amplia y completa, hubiera de ser la política cubana; si hubieran de ponerse en los labios todas las aspiraciones definidas y legítimas del país, bien que fuese entre murmullos de los timoratos, bien que fuese con repugnancia de los acomodaticios, bien que fuese entre tempestades de rencores: –si ha de ser más que la compensación de intereses mercantiles, la satisfacción de un grupo social amenazado y la redención tardía e incompleta de una raza que ha probado que tiene derecho a redimirse: –si no se ha extinguido sobre la tierra la raza de los héroes y a los que fueron suceden los héroes de la palabra y del periódico; si al sentir, al hablar, al reclamar, no nos arrepentimos de nuestra única gloria y la ocultamos como a una pálida vergüenza; –por soberbia, por digna, por enérgica, yo brindo por la política cubana.

Pero si entrando por senda estrecha y tortuosa, no planteamos con todos sus elementos el problema, no llegando, por tanto, a soluciones inmediatas, definidas y concretas; si olvidamos, como perdidos o des-hechos, elementos potentes y encendidos; si nos apretamos el corazón para que de él no surja la verdad que se nos escapa por los labios; si hemos de ser más que voces de la patria, disfraces de nosotros mismos; si con ligeras caricias en la melena, como de domador desconfiado, se pretende aquietar y burlar al noble león ansioso, entonces quiebro mi copa: no brindo por la política cubana (Martí, 1991, p. 178).

Señalan cronistas de la época que, Martí unió su palabra a la acción de quebrar su copa la cual sostuvo en alto durante su discurso hasta llegado el momento de acentuar el estímulo y realizar la sugestión. La palabra martiana con el empleo de la sugestión agudiza su mensaje y no solo modela los componentes de lo que se quiere en la acción revolucionaria, sino que crea vivencias, sensaciones, emociones, enriquece la imaginación y acendra la efervescencia revolucionaria. Es posible que muchos de los que escucharan el discurso martiano no comprendieran cada palabra expresada, pero el mensaje y los efectos del discurso en la exaltación patriótica eran vividos en los participantes por el manejo simbólico que se producía, al mezclar la palabra ardiente con la emoción y el estímulo permanente de vivencias, imágenes y símbolos.

Otro de los procedimientos utilizados para movilizar hacia la acción con el diálogo en Martí, en criterio de los autores, fue la catarsis. En esos discursos, los valores con los que se identifica al oyente van convirtiéndose en ideales, son imágenes que reactivan vivencias personales, recuerdos de momentos felices y amargos, revive al ser querido ya muerto y con esos recuerdos, como chispas se encendía, en lo más profundo del ser humano, la llama del patriotismo y la sensibilidad. Se identifican con el bien patrio y termina por triunfar esa esperanza necesaria para poder darse completo sin importar qué pasará, pero conociendo qué se quiere. Entonces, ocurre la elevación, el ennoblecimiento por su participación en ese mundo hoy irreal, ayer verdadero y mañana necesario para el hombre de época que lo escucha. Con aquellas palabras optimistas veían reafirmada su fe de que a pesar de los duro de la lucha, a pesar de los sacrificios, al final, obtendrían la merecida recompensa: la libertad llena de gloria.

En la oratoria martiana lo esencial era el juicio de valor que portaba. Éste privilegiaba dentro del conjunto de emociones profundas, con efectos catárticos una en particular, la sensación patriótica y a la vez reflexiva. La palabra martiana constituía para el cubano de la emigración esa emoción profunda, liberadora de tensiones. Constituía por unos minutos, la satisfacción de una necesidad social. En el análisis de esta necesidad de catarsis en su sentido primario se encuentra la intención de purgar y eliminar pasiones egocéntricas y de falsa gloria a título personal.

Está claro que las pasiones que habían que eliminar eran las que estaban sustentadas por prejuicios que imposibilitaban la unión sólida de todos los cubanos. Eran prejuicios raciales, regionalistas, caudillistas que alejaban a viejos de los pinos nuevos. Prejuicios que no permitían ver con claridad que, el deber de cada cubano con la patria, ya sea en la

emigración o dentro del país, era crear las condiciones y la consciencia de la importancia de la unidad para la lucha y el gozo de la libertad.

Martí en su discurso intentaba purgar el odio ciego e irracional contra el hombre, había que enseñar a dirigir la guerra contra el sistema opresor y no contra el ciudadano español. Intentaba eliminar el racismo que de hecho afectaba a la sociedad cubana. Aclarar que la guerra había unido a blancos y negros, a chinos y criollos y que entre ellos había deferencias como seres humanos, fue una de las grandes tareas del discurso martiano, inculcar el amor a la libertad, a la dignidad plena del hombre.

Otro de los procedimientos usados en la oratoria martiana fue el manejo simbólico en la construcción de sentido y significados para reforzar el patriotismo y provocar la reflexión profunda que genera determinación. Su maestría en la aprehensión de símbolos sociales y la sutileza de su uso formador de patriotismo es fuente en la que debe nutrirse el docente de historia: “[...] a los pueblos como a los corceles indómitos han de dirigírseles sin que ellos entiendan que se le dirige. Mostrarles la obra, es perderla. El patriota bueno ha de hacer a su patria, en vida al menos el sacrificio de su mayor gloria...” (Martí, 1991, t. 14, p. 308).

Los símbolos que utiliza Martí en su discurso no son resultado de su imaginación, sino fruto de su profundo conocimiento de la historia. Martí sabía que la valoración de destacadas personalidades históricas cubanas como: Céspedes, Agramonte, Mariana Grajales, Antonio Maceo, el General Gómez, entre otros, era necesaria para el esclarecimiento de las ideas y conductas a seguir. Sabía que contar pasajes heroicos y anécdotas era necesario para elevar la dignidad del mambí cansado. Sabía que demostrarles la necesidad de ir a escuchar una vez más el toque de a degüello en la manigua, tenía que ir acompañado de la formación de valores humanos profundos para que la república no naciera del odio irracional.

El discurso martiano tendía a ejercer una importante influencia sobre la psiquis de las personas, en tanto ilustraba los motivos de la actividad y de la conducta: los impulsos, las necesidades, las costumbres, los ajustes a nuevas interpretaciones. Por tanto, daba orientación a la conducta de los individuos, formaba motivos positivos en la conducta como el amor a la acción, el sentimiento de responsabilidad con la patria. Así se evidencia en el discurso en el Liceo Cubano Tampa, el 26 de noviembre de 1891 conocido como “Con todos y para el bien de todos” cuando atribuye sentido y significados a la muerte como símbolo surgido de la práctica bélica en la manigua cubana:

¡Ni los bravos de la guerra que me oyen tienen paces con estos análisis menudos de las cosas públicas, porque al entusiasta le parece crimen la tardanza misma de la sensatez en poner por obra el entusiasmo; ni nuestra mujer, que aquí oye atenta, sueña más que en volver a pisar la tierra propia, donde no ha de vivir su compañero, agrio como aquí vive y taciturno; ni el niño, hermano o hijo de mártires y de héroes, nutrido en sus leyendas, piensa en más que en lo hermoso de morir a caballo, peleando por el país, al pie de una palma!

¡Es el sueño mío, es el sueño de todos; las palmas son novias que esperan: y hemos de poner la justicia tan alta como las palmas! (Martí, 1891, pp. 272-273)

En otro de sus más emblemáticos discursos, Los Pinos Nuevos pronunciado el 27 de noviembre de 1891 señala:

Otros lamenten la muerte necesaria: yo creo en ella como la almohada, y la levadura, y el triunfo de la vida. La mañana después de la tormenta, por la cuenca del árbol desarraigado echa la tierra fuente de frescura, y es más alegre el verde de los árboles, y el aire está como lleno de banderas, y el cielo es un dosel de gloria azul, y se inundan los pechos de los hombres de una titánica alegría. Allá, por sobre los depósitos de la muerte, aletea, como redimiéndose, y se pierde por lo alto de los aires, la luz que surge invicta de la podredumbre. La amapola más roja y más leve crece sobre las tumbas desatendidas. El árbol que da mejor fruta es el que tiene debajo un muerto.

Otros lamenten la muerte hermosa y útil, por donde la patria útil, por donde la patria saneada rescató su complicidad involuntaria con el crimen, por donde se cría aquel fuego purísimo e invisible en que se acendran para la virtud y se templan para el porvenir las almas fieles. Del semillero de las tumbas levántase impalpable, como los vahos del amanecer, la virtud inmortal, oreo la tierra tímida, azota los rostros viles, empapa el aire, entra triunfante en los corazones de los vivos: la muerte da jefe, la muerte da lecciones y ejemplos, la muerte nos lleva el dedo por sobre el libro de la vida: ¡así, de esos enlaces continuos invisibles, se va tejiendo el alma de la patria! (Martí, 1891, pp. 283-284)

Cada palabra utilizada por Martí, cada gesto evocaba un símbolo creado en los cubanos como legado de la guerra y la historia. El manejo magistral del lenguaje simbólico por José Martí, brindaba el impulso a los patriotas cubanos para utilizar sus conocimientos y convicciones al máximo nivel. Sus palabras eran más que cadenas verbales, llegaban a

convertirse en un foco generador de un gran potencial para la acción revolucionaria y ética.

Materiales y métodos

En la investigación se realizó una sistematización teórica como resultado de la utilización de los métodos de análisis y síntesis, el análisis de documentos y valiosas fuentes bibliográficas, así como el método etnográfico que permitió, a partir de la experiencia práctica vivida desde el puesto de trabajo de los autores, un intercambio permanente con estudiantes, directivos y docentes.

En este sentido se destacan las normativas del MINED relacionadas con el perfeccionamiento de la enseñanza de la Historia de Cuba, como asignatura priorizada, pero además se analizan los niveles de sistematización que ha tenido el tema en investigadores nacionales, internacionales e incluso regionales y locales, donde se destacan Mengana (2015), Leal (2018) y Bestard (2018).

Se parte de la caracterización del estado actual de la problemática, teniendo en cuenta los siguientes elementos:

1. El diagnóstico y caracterización de los metodólogos y docentes que tienen en sus manos la dirección del aprendizaje de la asignatura.
2. El intercambio con directivos, docentes, estudiantes y familiares para evaluar el nivel de necesidad y motivación hacia la asignatura.
3. La observación de actividades metodológicas, diseñadas a partir de las problemáticas detectadas en los municipios e instituciones escolares, con énfasis en las visitas a clases y la atención diferenciada.
4. La revisión de documentos de docentes y alumnos: planes de clases, preparación de asignatura, libreta del escolar para valorar el tratamiento a la temática.

Se pudo constatar que la utilización de los textos martianos deviene en práctica mecanicista, caracterizada por el cumplimiento formal de programas y planes de estudio establecidos. En este proceso no se tienen en cuenta las expectativas de aprendizaje del estudiante y ello obliga a que sea el docente el que responda sus propias preguntas, transformando así la clase en escenario de un monólogo. Se constituye en el único agente de lo que debería ser una relación interpersonal en el contexto de la clase, razón por la cual, del tiempo que se dispone para llevar a efecto la relación dialógica, él utiliza cerca del 70%; de ahí que la interrelación, en sí misma, se vea entorpecida.

Se infiere una de las cuestiones metodológicas que debe ser analizada críticamente en la determinación de por qué se monopoliza el uso de la palabra o, en términos más claros,

por qué se “abusa” de la autoridad docente. El profesor no siempre es consciente del abuso de la palabra, en su afán de querer transmitir una serie de conocimientos que supone deben conocer sus estudiantes, para garantizar un aprendizaje de calidad.

Para la investigación se seleccionó una población de 90 estudiantes de secundaria y preuniversitario, pertenecientes a los municipios: Segundo Frente y Santiago de Cuba. Como muestra se trabajó en la Secundaria Básica 11 de Marzo y el Instituto Pre Universitario Cuqui Bosch con una matrícula de 30 alumnos de noveno y 30 estudiantes de onceno grados respectivamente; además de dos metodólogos y cinco docentes.

Resultados

La investigación aporta un diagnóstico del estado actual, desde la práctica educativa para perfeccionar la manera de aprender y enseñar la historia a partir del estudio de la obra martiana. En el estudio del discurso martiano el docente encuentra la explicación de cómo lograr tales efectos en su clase, parte de la respuesta está en la utilización de símbolos de la guerra que ilustraban la vida cotidiana del mambí, anécdotas bien contadas que forman imágenes que despertaban la admiración, de la exaltación de la dignidad colectiva que robustece la individual en tanto, se consideraban miembros de ese grupo de hombres que constituían valores nacionales. Martí sabía que hablaba a hombres llenos de creencias, costumbres y tradiciones que rondaban en la mentalidad de la época, muchas de ellas formados en el fragor e inspiración de la guerra.

La clase de historia es un ejercicio de racionalidad que implica el desarrollo de la capacidad discursiva de estudiantes y docentes. Ello requiere de elementos socioculturales que le dan potencialidades y simultáneamente configuren sistemas específicos que normen el uso de estas en los diferentes escenarios de actuación de estudiante, docentes y de ambos en un mismo espacio.

La historia es la memoria de una realidad objetiva que debe ser aprendida pero que se aleja en el tiempo del que la aprende y, por lo general, del que la enseña. Vivencia y aprendizaje deben confluir en el proceso de la clase de historia, de aquí surge uno de los dilemas ¿cómo vivenciar algo que no viví?

Lenguaje y diálogo se convierten en herramientas pedagógicas¹ que median entre realidad histórica (realidad objetiva) y conocimiento de la historia (realidad conocida). En esta mediación, la realidad objetiva, al convertirse en realidad conocida, es transformada al interior del sujeto en emoción, verdad, argumento, saber con el cual se conforman juicios valorativos que explican y justifican las convicciones de cada uno de los estudiantes. La clase se convierte en escenario que didácticamente ha sido estructurada en la escuela con el fin de generar este proceso. Un mismo hecho o proceso histórico puede ser explicado e interpretado con diferentes ideologías y puntos de vistas, a pesar de que las personas que participan en el diálogo compartan una realidad objetiva, practiquen una misma lengua y tengan prácticas culturales semejantes que lo adscriben a una misma comunidad.

Esta característica incorpora otra de las complejidades que la clase debe enfrentar y que determina el cumplimiento de la misión de la escuela como institución social y se resume en: ¿Cómo lograr una clase que conduzca al estudiante y al docente a adscribirse ideológicamente a una realidad conocida que los explique en su devenir como sujetos y lo presione a construir críticamente un proyecto futuro de vida?

La clase de historia debe lograr en los estudiantes una dimensión cognoscitiva que le permita participar a partir de su historia personal, sus vivencias, creencias, sentimientos en el proceso de autoconstrucción del conocimiento histórico como realidad histórica conocida. El logro de ésta, depende del uso didáctico, por el docente, de los elementos socioculturales que conviertan la clase en un espacio de interacción, participación, reflexión crítica y adscripción ideológica.

El estudiante encuentra en el contexto escolar dos vertientes principales para el desarrollo de su pensamiento en la clase de historia. Por un lado, sus esquemas cognoscitivos (conscientes o no) en los cuales configura su internalización del mundo y su explicación de sí mismo y que conceptualizamos como modelo percibido. Por otro lado, los esquemas interaccionales, producto de las relaciones intersubjetivas con otros sujetos de la misma edad, de edades diferentes y en diversos contextos, a estos llamamos modelos operatorios.

Ambos, modelos percibido y operatorio configuran los marcos interpretativos y procedimentales, empleados para dar sentido a los acontecimientos de la realidad histórica conocida por el estudiante. Se concibe el modelo operatorio como aquellas construcciones escolares sistematizadas en las clases mediante las cuales el estudiante

¹ Se define como herramienta pedagógica a un mecanismo cultural, gnoseológico e instrumental mediador, construido por los docentes que funcionalmente facilita el desarrollo de la labor pedagógica y desde la cual potencialmente se puede describir la actividad pedagógica y transformarla.

aprehende los conocimientos compartidos culturalmente y que constituyen patrimonio comportamental y cognitivo de la participación de los sujetos al interior del contexto escolar en sus relaciones intersubjetivas. Este modelo es el resultado de la necesidad que tiene todo estudiante de entrar en contacto con las personas que forman parte de la clase y que se comunican dentro de este contexto discursivo. En él, se sistematizan saberes, habilidades y juicios valorativos, consecuencia de la necesaria integración entre un conocimiento de la historia como disciplina docente y como cultura que imbrica lo que se conoce y cómo se conoce.

No existe una división conceptual estricta entre modelos percibidos y operativos. Se asume estos últimos como un sistema de significados creados, aprendidos y compartidos en la clase a propósito de una reflexión crítica que se comparte y que penetra en cada participante generando emoción y saber para constituirse dentro de la clase en un espacio vital de interacción, diálogo y construcción de lo que implica el devenir histórico y el hecho de conocerlo, con una postura ética y crítica, que simboliza una realidad susceptible de ser representada.

Metodológicamente en los modelos percibidos se interpretan las experiencias con las cuales el estudiante en lo individual realiza operaciones de naturaleza intelectual tales como comprender, resumir, deducir, tomar notas, inferir, crear sentidos y atribuir significados, mientras que los modelos operatorios se manifiestan en modelos culturales didácticamente sistematizados que determinan una cosmovisión y una participación activa de autoaprendizaje.

Se revela en la díada modelo percibido-modelo operatorio una dinámica para vivenciar el aprendizaje en una perspectiva didáctica cognitivo-cultural de la clase de historia que parte de la historia personal en el proceso de aprendizaje de la disciplina docente y la sistematización de la realidad histórica conocida que deviene en modelo cultural que, para el caso del estudiante, constituye su fundamento para la construcción y uso del conocimiento histórico, además de presupuesto de su participación en el proceso educativo.

En esta dinámica el diálogo es método y sustrato básico en el proceso educativo al convertirse en una condición educativa para el desarrollo de la clase de historia, es el resultado del intercambio permanente de los sujetos sociales en el contexto social que los condiciona y los precisa a la acción. Desde él, se articulan las representaciones de los estudiantes del hecho o proceso histórico y los saberes sistematizados por la escuela a

partir del cual se establecen consensos, se reflexiona críticamente elementos de un mundo imbricado por el mito y los dispositivos culturales que dan forma, sentido y significado dentro del contexto escolar, económico político y social.

Discusión

Se realiza un análisis de las problemáticas existentes que no han encontrado soluciones aún desde la ciencia, por lo que resulta de vital importancia nuevas miradas con aportes teóricos y prácticos desde el modelo actuante. En la práctica cultural se observa que, en las formas de relacionarse los estudiantes, prima el elemento oral sobre el escrito. La relación escritural basada en conceptos, es una de las áreas en las que se debe trabajar con los estudiantes para potenciar el desarrollo de las clases de historia, sin embargo el elemento oral de relación se basa en el plano escolar en preguntas y respuestas excesivamente dirigidas por el docente y enfocada en actividades dentro de la clase aspecto que no fortalece el imaginario individual y colectivo, que este tipo de relación pudiera provocar incluso para la conformación de sentido y significados.

El abuso de la autoridad discursiva del docente durante la clase no debe continuar determinando el diálogo educativo. Se requiere transformar la representación de la relación dialógica en la clase de historia en la que el maestro pregunta y los alumnos responden. Ello simplifica la interacción que en la clase se produce direccionando de esta forma la participación en el proceso enseñanza-aprendizaje. El maestro no debe sentirse como la autoridad institucional que presupone hacia dónde debe dirigirse el estudiantado en su formación académica, para lo cual impone, en primera instancia, el tópico de la conversación y estructura toda la clase para que el estudiante dependa de él para aprender.

Se requiere el uso del método dialógico, partiendo de una renuncia voluntaria del educador del poder tradicional que él ejerce en el discurso pedagógico en la clase de historia. El discurso al interior del aula debe aproximarse a lo que las lingüísticas denominan la conversación y el docente, más que protagonista del discurso, se transforme en incitador del mismo, en el que privilegia el turno de los estudiantes para que ejerzan el uso de la palabra y lo que ello implica: que el estudiante actualice en esa relación su competencia cognitiva.

Convertir la clase de historia en un escenario conversacional genera una condición educativa que potencialmente facilita el aprendizaje del estudiante. Con el diálogo se asume un aprendizaje en el que en cada clase el estudiante debe ir más allá de su nivel de

competencia ya dominado hasta el límite de lo que no conoce para ascender al próximo nivel en el aprendizaje. Por tanto, se produce un movimiento constante de la zona de incompetencia en los estudiantes a partir de su relación con el profesor y el resto de sus compañeros. El reconocimiento de hasta dónde conoce, el consenso en el desarrollo de juicios valorativos y la reflexión crítica de la realidad histórica brinda la oportunidad de desarrollar la consciencia metacognitiva y con ello, perfeccionar los modelos operacionales con los cuales transforma sus modelos percibidos en el ejercicio académico.

Orientar al estudiante para que lea, resuma y se prepare para el diálogo antes de la clase es otra de las condiciones educativas necesarias para lograr la creación de un escenario conversacional en la clase de historia basado en la autogestión del aprendizaje. Debe quedar atrás el temor de que el estudiante llegue a los 45 minutos de la clase de historia con el conocimiento de los hechos, figuras o procesos que serán abordados. La clase de historia debe ser para el diálogo, para la reflexión, para vivenciar los saberes.

Esta concepción de la clase reconoce un papel del docente como facilitador del diálogo; él toma la palabra, revalida lo positivo y realiza su función orientadora, pero encuentra en los otros a interlocutores válidos, los que tendrían la posibilidad de interpelar, dudar, preguntar y enfrentar el conocimiento, junto con el profesor, cualificando el discurso histórico y valorativo de todos los implicados en el hecho educativo.

La clase de sistematización de historia, modelada en el diálogo como método en su dinámica, ubica tres tipos de relaciones interpersonales para la producción del aprendizaje en la clase: estudiante-profesor, profesor-estudiante y los estudiantes entre sí. Estas relaciones, inscritas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, activan condiciones educativas y generan un conjunto de circunstancias que favorecen la formación de un pensamiento crítico y comprometido en los estudiantes.

En el diseño de la sistematización de los contenidos históricos enfocados en el diálogo y el desarrollo de la autogestión de aprendizajes se precisan, en la construcción colectiva en grupos de discusión, los siguientes aspectos que modelan requerimientos para asegurar su realización en el aula:

- Concebir las aspiraciones formativas integrada a lo instructivo.
- Lectura previa por los estudiantes de los contenidos de la clase en el libro de texto u otras fuentes audiovisuales.

- Estructuración integral del contenido fáctico de la historia por el estudiante antes de cada clase (hecho histórico, personalidad, ubicación espacial y temporal e ideas rectoras asociadas).
- Aprendizaje vivencial para la representación del hecho histórico (anécdotas, relatos, narraciones, dramatizaciones y visionaje de materiales audiovisuales).
- Sistematización de los contenidos y conceptos trabajados en los programas.
- Protagonismo del estudiante en el desarrollo de las clases.
- Desarrollo de todas las actividades del libro de texto y cuaderno de actividades.
- Uso sistemático por los estudiantes de los medios para el aprendizaje de la historia.
- Concebir la evaluación y autoevaluación integradora (Justis, 2015, p. 11).

Con la sistematización de estos requerimientos se han determinado formas con las cuales se contribuye al desarrollo del pensamiento de los estudiantes abordados por Muradas, Sigas, Hernández, y Justis (2015) ellas son:

- La enseñanza de la Historia desde la interdisciplinariedad debe contribuir a la creación y comprensión de textos.
- Al desarrollo de habilidades lógicas: explicar, analizar, argumentar, valorar, explicar y otras.
- La ubicación espacio-temporal de procesos, hechos y personalidades de la Historia y la Cultura.
- El desarrollo de la crítica a partir de la empatía y la cultura histórica.
- El desarrollo de la memoria histórica.

Conclusiones

- 1. La incorporación a la clase de historia de la sabia martiana contenida en su discurso aporta al docente de historia la fuente para nutrir, al diálogo, de recursos que actúan como procedimientos que apoyan su despliegue como método para la enseñanza de la historia. Despertar motivaciones, reforzar significados sociales, transferir conocimientos factuales con un lenguaje en imágenes plásticas, símbolos que activan vivencias y compulsan a la acción revolucionaria, son propiedades posibles de sistematizar en el diseño y ejecución de la clase de Historia con esta concepción.*
- 2. El diálogo, acompañado de procedimientos de gestión de aprendizajes, en el que el docente estimule la búsqueda, síntesis, resumen y reflexión de información histórica como matriz para explicar y construir su sentido de vida y, en consecuencia, asumir una actitud valorativa histórica ante su tiempo y se*

responsabilice con el futuro de otras generaciones, es de las cuestiones que la clase de historia está llamada a lograr.

- 3. La modelación permanente de la clase de historia apoyados en las aportaciones realizadas por las investigaciones didácticas y pedagógicas es tarea permanente en la gestión de aprendizajes históricos. Establecer el vínculo de la historia personal, familiar, local, nacional y universal como realidad conocida implica transitar didácticamente por modelos percibidos de la realidad histórica hasta modelos operatorios en el que se revelen sentidos y significados encarnados en símbolos sociales que movilizan a la acción a los seres humanos. Por tanto, con el estudio de la historia y en especial de la obra martiana se pueden crear nuevos procedimientos redimensionando los utilizados por Martí o transponiéndolos de las ciencias de la educación.*

Referencias bibliográficas

- Bestard, B. L. (2018). Tratamiento didáctico a la empatía histórica desde las potencialidades de lo martiano en la formación inicial del profesional de la educación. (Tesis de doctorado). Santiago de Cuba, Cuba.
- Justis, O. (2015). Sistematización pedagógica de las perspectivas para el tratamiento del contenido histórico en la preparación para el ingreso a la Educación Superior. La Habana. Evento internacional Pedagogía. La Habana, Cuba.
- Leal, Y. (2018). La formación profesional histórico-cultural en los estudiantes de la licenciatura en educación Marxismo Leninismo e Historia. (Tesis de doctorado). Santiago de Cuba, Cuba.
- Martí, J. (1991). Obras completas. (Tomos 4 y 14). La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Mengana, W. (2015). La Historia local en el desarrollo de la cultura histórico-profesional pedagógica. (Tesis de doctorado). Santiago de Cuba, Cuba.
- Muradas, J., Sigas, O., Hernández, J. y Justis, O. (2015). La cultura cubana y el proceso de enseñanza de la Historia: desafíos actuales para la educación. [CD-ROM]. Conferencia Seminario Provincial de Preparación de Cuadros y Funcionarios. Santiago de Cuba, Cuba.
- Roque, G. (febrero 2019). Herramientas metodológicas para el desarrollo de clases desarrolladores en la asignatura de Historia de Cuba. Evento Internacional de Pedagogía. La Habana.
- Vitier, C. (1991). Las imágenes en Nuestra América. La Habana: Editorial Abril.